

### SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

> Edição Comemorativa AGOSTO 2020











### Nome da Revista

"Sinergias – diálogos educativos para a transformação social".

### **Propriedade**

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: consolidar o diálogo entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal*, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua I.P., apoiado pela Reitoria da Universidade do Porto.

### Periodicidade

Semestral.

### Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

### Edição

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

### 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), Dalila P. Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas-Univ. do Porto.PT), Douglas Bourn (Inst. of Education-Univ. of London.UK), Elizabeth Challinor (Centro em Rede de Invest. em Antropologia-Univ. do Minho.PT), Filipe Martins (Centro Estudos de Desenv. Humano-Univers. Católica Portuguesa; Rede Inducar), Júlio Santos (Centro de Estudos Africanos-Univ. Porto.PT), Karen Pashby (Univ. of Manchester.UK), Liam Wegimont (Global Education Network Europe), Luísa Teotónio Pereira, Manuela Mesa (Centro de Educación e Investigación para la Paz.ES), Maria Helena Salema (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), María José Casa-Nova (Inst. Educação-Univ. do Minho.PT), María Luz Ortega (Univ. Loyola Andalucia.ES), Matt Baillie Smith (Northumbria Univ.UK), Nuno da Silva Gonçalves (Pontificia Univ. Gregoriana.IT), Teresa Toldy (Univ. Fernando Pessoa.PT), Vanessa de Oliveira Andreotti (Univ. of British Columbia.CAN).

### Conselho Editorial

Alfredo Gomes Dias, Amanda Franco, Dalila P. Coelho, Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Miguel Filipe Silva, Rui da Silva, Sara Borges e Teresa Martins.

Na origem deste número estiveram envolvidos ainda os membros da Comunidade Sinergias ED.

### Traduções, revisão gráfica e de textos

Alfredo Gomes Dias, Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, María José Vázquez, Miguel Filipe Silva e Mónica Lourenço.

### Informações de depósito legal e ISSN

Depósito Legal n.º 473362/20

ISSN 2183-4687

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

## ÍNDICE

Editorial Português	5
Editorial English	11
Editorial Castellano	17
La Salete Coelho – Sinergias ED - Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento	23
Entrevista a Liam Wegimont	45
Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui & Elwood Jimmy – Sinalizando Rumo a Futuros Decoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo	55
Oscar Jara H. – Dilemas y Desafíos de una Educación para la Transformación - Algunas aproximaciones freirianas	75
Stephen McCloskey – The Sustainable Development Goals are toothless in the face of Neoliberalism: We need to pursue a new path to equality	83
Sergio Belda-Miquel & Alejandra Boni Aristizábal – (Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical	87
Momodou Sallah – A scholar-activist's heretic attempts to "eradicate poverty" from a southern perspective, through disruptive Global Youth Work	. 107
Entrevista a Augusta Henriques	. 123
Mª Luz Ortega Carpio, Antonio Sianes y Mª Rosa Cordón Pedregosa – El rol de la universidad en el proceso de Educación para el Desarrollo: un análisis comparado de sus documentos estratégicos	. 137
Diálogo entre Albertina Raposo, Filipe Martins, Teresa Gonçalves e Teresa Martins	. 151
Conversa com Luísa Teotónio Pereira	.161
The Role of Development Education - Position Paper fom the Centre for African studies of the University of Porto	. 173

É tempo de comemoração! No final da 3.ª edição do projeto *Sinergias ED*, decorridos oito anos desde que o sonhámos, sete anos de implementação e dez números da revista *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*, sentimos que é chegado o tempo de marcar estes momentos com uma edição comemorativa em formato impresso da revista, na qual esteja espelhado o caminho sonhado e percorrido até aqui.

Quando, em janeiro de 2012, o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e a FGS - Fundação Gonçalo da Silveira pensaram sobre a possibilidade de estabelecer uma colaboração estreita entre um Centro de Investigação Organização Nãoе uma Governamental para o Desenvolvimento, tendo como pano de fundo a Educação para o Desenvolvimento (para a Cidadania Global ou para a Transformação Social), estávamos ainda longe de prever o papel e o impacto que a presente revista viria a ter.

Uniam-nos, nessa altura, o desejo de um percurso assente em perspetivas partilhadas:

- Uma VISÃO... a relevância da Educação para o Desenvolvimento/Cidadania Global/Transformação Social no contexto da sociedade atual;
- Uma NECESSIDADE... o aprofundamento da investigação científica em Educação para o Desenvolvimento (ED) e de uma maior ligação entre o ensino superior e a sociedade civil;
- Um RECONHECIMENTO... a importância do uso de metodologias alternativas de construção conjunta de conhecimento e de lógicas de reflexão horizontais e colaborativas, para a transformação e credibilização das ações no terreno;



- Uma ESPERANÇA... a abertura de espaços para a criação de relações de aprendizagem e reforço mútuo das ações das Organizações da Sociedade Civil (OSC) e das Instituições de Ensino Superior (IES);
- Uma CRENÇA... a promoção dos valores e da relevância da ED como um sinal de resistência face ao panorama de crise e austeridade reinante e às orientações políticas, económicas e sociais dominantes.

Com a aprovação, em 2013, do projeto Sinergias ED: Conhecer para melhor agir - promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal, para cofinanciamento por parte do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., passámos do tempo de sonhar e de idealizar para o tempo de sonhar e de concretizar.

Fruto de um pensamento e visão amadurecidos ao longo das suas três edições, o projeto *Sinergias ED* pretende potenciar a ligação entre a investigação e a ação na área da ED em Portugal, criando oportunidades e condições para a ligação entre investigadores e investigadoras e ativistas na coprodução de conhecimento em ED e para a capacitação de atores desta área. Procura-se, assim, contribuir para promover a qualidade da intervenção em ED, objetivo último sem o qual tudo não passaria de um exercício teórico e distante da realidade.

É neste âmbito que se tem desenvolvido esta revista digital, especializada e com revisão por pares. Ao longo de dez números, temos trabalhado para que a revista *Sinergias* seja uma plataforma internacional de discussão e reflexão concetual, metodológica e sobre a prática no campo da Educação para a Transformação Social (independentemente das suas diferentes

denominações), servindo de veículo de produção e partilha do conhecimento nesta área, quer no contexto nacional, quer noutros contextos dentro e fora da Europa.

Entre 2013 e 2016 teve lugar a 1.ª edição do projeto, durante a qual se publicaram os três primeiros números da revista. Nestes refletiu-se sobre conceitos e novos caminhos de Educação para a Transformação Social; apresentaram-se perspetivas teóricas e práticas emergentes de contextos de educação formal; e foram descritas e debatidas várias formas de colaboração entre Ensino Superior e Sociedade Civil, decorrentes das parcerias estabelecidas no âmbito do próprio projeto. Nesta fase, procurou-se uma aproximação gradual entre o trabalho no terreno das práticas e a comunidade científica nacional e internacional, através da participação alargada de membros das duas áreas na estruturação, redação, edição e divulgação da revista.

Entre 2016 e 2018, decorreu a 2.ª edição do projeto, durante a qual foram lançados quatro números da revista. Nestes, partilharam-se interpelações e aprendizagens decorrentes do anterior ciclo do projeto; exploraram-se as distâncias, proximidades e complementaridades entre a ED е а Cooperação Desenvolvimento; discutiu-se a relação entre Ensino Superior e Comunidade(s) envolvente(s), colocando a tónica na discussão sobre o terceiro pilar do Ensino Superior (a par com a docência e a denominada investigação), "extensão universitária"; e abriram-se de novo as portas do projeto, propondo um conjunto de partilhas de aprendizagens, elaborado pelos grupos colaborativos participantes na 2.a edição do Sinergias ED. Nesta edição, foi visível, entre outros resultados, um fortalecimento das relações

entre as IES e as OSC envolvidas no projeto, em torno de preocupações comuns, como a Colaboração e o Conhecimento.

A 3.ª edição do projeto, que agora termina, decorreu entre 2018 e 2020. Esta última edição centrou-se na dinamização de uma Comunidade de ED, que se foi constituindo nos anteriores ciclos do projeto, e que pretende ser a semente de uma maior consolidação do diálogo entre investigação e ação em ED em Portugal. Durante este período, publicaram-se três números da revista, tendo sido apresentadas contribuições de autoras e autores com ligação às atividades do Sinergias ED e refletindo sobre os conhecimentos, práticas e aprendizagens essenciais para o exercício da Democracia e da Cidadania. Chegados/as ao décimo número da revista foi possível cumprir a vontade de estreitar os laços com revistas internacionais, através da edição de um número em colaboração com a Revista de Fomento Social, de Espanha, no contexto do projeto Bridge 47. Para além do foco nas aprendizagens e desafios para a colaboração entre atores, no âmbito da Agenda 2030, procurou-se refletir sobre os desafios provocados pela situação pandémica que vivemos.

Todos os números editados no âmbito do projeto Sinergias ED são resultado de processos reflexivos questionadores que, invariavelmente, momentos originam vários críticos. momentos têm a vantagem de conter em si fatores geradores de aprendizagem lançados à equipa do projeto. Temáticas e questões estruturais foram sendo debatidas, levado a algumas ideias que nos parece importante reter: i) que as aprendizagens mais significativas nem sempre estão expressas nos resultados finais, mas acontecem exatamente no diálogo entre processos e produtos; ii) que a revista é um espelho da diversidade (de atores, de

metodologias, de formatos, de pensamentos...) que o projeto abraça e que estes processos vão moldando a revista de número para número; iii) que a revista é um espaço de reflexão sobre alternativas que importam aos campos da ED, da Cidadania Global e da Transformação Social, que se impõe numa atualidade onde os desafios políticos, económicos e sociais são prementes; iv) que um dos traços de identidade da revista é a sua afirmação pela diferença num contexto de cada vez maior mercantilização do conhecimento. subordinado às lógicas de poder dominantes; e v) que neste processo colaborativo se foram lançando pequenos fios do que pode ser uma teia maior de uma Comunidade ligada à ED e para a Transformação Social.

Todos estes motivos impeliram-nos a querer levar à estampa este número comemorativo da revista Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social. Com este número especial desejamos celebrar um conjunto de traços de identidade que ajudam a definir quer a Revista quer Comunidade que se foi construindo paralelamente e que tem, também, contribuído para a história da nossa revista. Procuramos, assim, reunir textos que captam essa identidade, pautada pela educação, inovação, diversidade, liberdade, colaboração e transformação.

Num processo coerente com o próprio projeto, a seleção dos textos que em seguida se apresenta teve por base, numa primeira etapa, um processo de auscultação alargada à *Comunidade Sinergias* e, numa segunda etapa, momentos de discussão entre os elementos que se voluntariaram para compor o Conselho Editorial do presente número. Este grupo procurou, através deste número, tirar "o retrato" do que tem sido a revista *Sinergias*: uma publicação com diversidade de línguas, temas e tipos de texto, que valoriza a natureza colaborativa

e transformadora (e até provocadora) das contribuições.

Este número especial da revista *Sinergias* abre com uma reflexão sobre o próprio projeto, no artigo *Sinergias ED - Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento* (N.º 7, julho de 2018), da autoria de La Salete Coelho, onde é apresentada parte da originalidade do projeto *Sinergias ED*, emergente de um processo de co-construção. Segue-se uma perspetiva concetual e histórica de ED, dos seus desafios e potencialidades, no *diálogo com Liam Wegimont* (N.º 3, fevereiro de 2016), conduzido por Tânia Neves e Sara Peres Dias.

Passando para a apresentação de novos mundos e sistemas possíveis, sucedem-se dois artigos de fundo: o artigo Sinalizando rumo a futuros decoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo (N.º 9, outubro de 2019), redigido por um coletivo de autoras e autores, integrado por Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui e Elwood Jimmy, no qual são partilhadas aprendizagens de colaboração para a descolonização e construção de outros "mundos possíveis"; e o artigo Dilemas y desafíos de una educación para la transformación - Algunas aproximaciones Freirianas (N.º 4, outubro de 2016), da autoria de Oscar Jara H., onde é enfatizada a ideia de que a Educação para a Transformação tem como pedra basilar a metamorfose do próprio agente de transformação processo. O texto seguinte, nesse Sustainable Development Goals are toothless in the face of neoliberalism: We need to pursue a new path to equality (N.º 4, outubro de 2016), integra-se no debate sobre a Agenda 2030, com Stephen McCloskey a lançar um olhar crítico sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Movemos, seguidamente, o olhar crítico da ED Cooperação para área da para Desenvolvimento. No artigo (Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando cooperación como educación para una ciudadanía global radical (N.º 5, junho de 2017), Sergio Belda-Miguel e Alejandra Boni Aristizábal pensam a Cooperação Internacional enquanto terreno fértil para o desenvolvimento de processos de Educação para a Cidadania Global Radical. No diálogo com Augusta Henriques, promovido por Stéphane Laurent (N.º 5, junho de 2017), ficamos a conhecer o percurso trilhado pela Organização Não-Governamental guineense Tiniquena procurando aliar as vertentes da ED e da cidadania na sua intervenção, nos quais o pensamento crítico e o debate intenso sobre os novos colonialismos esteve sempre presente. Momodou Sallah, no seu texto A scholar-activist's heretic attempts to "eradicate poverty" from а southern perspective, through disruptive Global Youth Work (N.º 10, julho de 2020), instiga-nos a encarar, olhos nos olhos, o lado obscuro do Voluntariado Juvenil Internacional, para, a partir daí, vislumbrar e construir pontes entre academia e ativismo.

E refletindo sobre o papel do Ensino Superior, visitamos o artigo *El rol de la universidad en el proceso de Educación para el Desarrollo: Un análisis comparado de sus documentos estratégicos* (N.º 2, setembro de 2015), da autoria de M.ª Luz Ortega Carpio, Antonio Sianes e M.ª Rosa Cordón Pedregosa. Neste artigo, é examinado o espaço que a ED encontra no Ensino Superior e em que medida este se abre à Comunidade, para a resolução de desafios sociais que nos concernem a todas e todos. Esta temática é, ainda, refletida no *diálogo entre Albertina* 

Raposo, Filipe Martins, Teresa Gonçalves e Teresa Martins (N.º 6, janeiro de 2018), membros da Comunidade Sinergias.

Encerramos este número comemorativo regressando à casa de partida, com um *diálogo com Luísa Teotónio Pereira*, dinamizado por Júlio Santos (N.º 1, dezembro de 2014), onde se revisita o conceito, história e prática de ED, desta feita no quadro concreto do panorama português, e com o Documento de Posicionamento do *Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP)*, na sua versão em inglês, realizado no âmbito do projeto, no qual o grupo de investigação em Educação, Desenvolvimento e Cidadania Global deste centro se posiciona face ao papel da Educação para o Desenvolvimento no mundo atual e no Ensino Superior.

Sendo este um número de comemoração é também um número de agradecimento. Um primeiro agradecimento é devido aos leitores e leitoras (o sentido e o sentir da revista) e aos autores e autoras que publicaram o seu trabalho na Sinergias. Mas queremos também agradecer a tantas outras pessoas que têm contribuído para que a revista aconteça e seja o que é: elementos que passaram pela equipa do projeto Sinergias ED, os membros do Conselho Científico, os membros convidados e voluntários dos vários Conselhos Editoriais, revisores/as, entrevistadores/as e entrevistados/as, transcritores/as, tradutores/as, paginadores/as, designers, entre outros. Afortunadamente, são demasiadas para que as possamos nomear individualmente, no entanto, prestamos-lhes aqui a homenagem e agradecimento devida contribuírem para a revista com a sua energia cognitiva e afetiva, em mais esta expressão de sinergia que nos move a todas e a todos.

Uma palavra ainda para as entidades que financiaram os vários números desta revista. em

particular o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., pela confiança depositada no potencial da revista *Sinergias* e pela decisão de contribuir com os meios necessários para que esta ideia se transformasse numa prática.

Esperamos que este número comemorativo se transforme numa janela aberta à (re)descoberta da revista *Sinergias*, convidando à reflexão, discussão e transformação.

It is time for celebration! At the end of the third edition of the *Sinergias DE* project, eight years since we first dreamed of it, after seven years of implementation and the publication of ten issues of the journal *Sinergias - Educational dialogues for social change*, we feel that the time has come to mark these moments with a commemorative print edition of the journal, which reflects the path dreamed and travelled so far.

When in January 2012 the Centre for African Studies of the University of Porto and the FGS - Gonçalo da Silveira Foundation thought about the possibility of establishing a close collaboration between a Research Centre and a Non-Governmental Organisation for Development, backdropped by Development Education (Global Citizenship Education or Education for Social Change), we were still far from predicting the role and impact that the present journal would have.

At that time, we were united by the desire to embark on a journey based on shared perspectives:

- A VISION... the relevance of Development Education/Global Citizenship Education/ Education for Social Change in the context of today's society.
- A NEED... the deepening of scientific research in Development Education (DE) and a greater connection between higher education and civil society.
- A RECOGNITION... the importance of using alternative methodologies for the joint creation of knowledge and for horizontal and collaborative reflection, for the transformation and credibility of actions on the ground.
- A HOPE... opening spaces for the creation of learning relationships and mutual reinforcement



of the actions of Civil Society Organizations (CSO) and Higher Education Institutions (HEI).

 A BELIEF... the promotion of the values and relevance of DE as a sign of resistance towards the prevailing landscape of crisis and austerity and the dominant political, economic, and social orientations.

In 2013, after the approval of the project Sinergias DE: Getting to know so as to act better-promoting research on DE practices in Portugal, co-funded by Camões - Institute for Cooperation and Language, I.P., we moved from the time of dreaming and idealising to the time of dreaming and realising.

Fruit of a vision matured throughout its three editions, the *Sinergias DE* project aims to enhance the connection between research and action in the area of DE in Portugal, creating opportunities and conditions for the connection between researchers and activists in the co-production of knowledge on DE and for the training of actors in this area. Thus, the project seeks to contribute to promoting the quality of intervention in DE - the ultimate goal without which everything would be a theoretical exercise far from reality.

It is in this context that this digital, specialised, and peer-reviewed journal has been developed. Over ten issues, we have been working to make the *Sinergias* journal an international platform for conceptual, methodological and practical discussion and reflection in the field of Education for Social Change (regardless of its different labels), serving as a vehicle for knowledge production and sharing in this area, both in the national context and in other contexts inside and outside Europe.

Between 2013 and 2016, the first edition of the project took place, during which the first three issues of the journal were published. In these issues, reflection upon concepts and new paths in education for social change was carried out; theoretical perspectives and practices emerging from formal education contexts were presented; and various forms of collaboration between Higher Education and Civil Society were described and discussed, resulting from the partnerships established within the scope of the project itself. In this phase, a gradual proximity between fieldwork and the national and international scientific community was sought, through the broad participation of members from both areas in structuring, writing, editing and disseminating the journal.

Between 2016 and 2018, the second edition of the project took place, during which four issues of the journal were released. In these issues, interrogations and learning achievements from the previous project cycle were shared; the distances, proximities and complementarities between DE and Cooperation for Development were explored; the relationship between Higher Education and the surrounding Community(ies) was discussed, emphasizing the discussion of the third pillar of Higher Education (alongside teaching research), the so-called "university extension"; and the project's doors were opened again through a set of learning proposals drafted by the collaborative groups participating in the second edition of Sinergias DE. In this edition, it was visible, among other results, a strengthening of the relationships created between the HEI and the CSO involved in the project around common concerns, such as Collaboration and Knowledge.

The third edition of the project, which now comes to an end, took place between 2018 and 2020. This last edition focused on the creation of a DE Community, which was formed in the previous cycles of the project and aims to be the seed of a further consolidation of the dialogue between research and action in DE in Portugal. During this period, three issues of the journal were published, with contributions by authors linked to the activities of Sinergias DE, reflecting on the knowledge, practice, and learning experiences essential for the exercise of Democracy and Citizenship. Upon reaching the tenth issue of the journal, it was possible to fulfil the desire to strengthen ties with international journals, by editing a collaborative issue with the Revista de Fomento Social, from Spain, in the context of the Bridge 47 project. In addition to the focus on the learning experience itself and on the challenges of collaboration between actors within the scope of the 2030 Agenda, we sought to reflect upon the challenges brought by the pandemic situation we are experiencing.

All the numbers edited under the Sinergias DE project are the result of reflective questioning that invariably gives rise to several critical moments. These moments have the advantage of generating learning opportunities for the project team. Structural themes and issues were debated, leading to some ideas that we feel need to be retained: i) the most significant learning achievement is not always expressed in the final results, but takes place precisely in the dialogue between processes and products; ii) the journal is a mirror of the diversity (of actors, methodologies, formats, beliefs...) that the project embraces and that shape the journal issue after issue; iii) the journal is a space for reflection on alternatives that matter to the fields of DE, Global Citizenship and Social Change and which are crucial at a time when political, economic and social challenges are pressing; iv) one of the journal's identity traits is standing up for difference in a context of increasing commodification of knowledge subdued to the dominant power forces; and v) in this collaborative process, small threads of what may constitute a larger web of a Community linked to DE and for Social Change were launched.

All of these reasons have propelled us to put together a commemorative print issue of the journal *Sinergias - Educational dialogues for social change*. With this special issue we wish to celebrate a set of identity traits that help to define both the Journal and the Community that has been built in parallel, which has also contributed to the history of our journal. Thus, we seek to gather texts that capture this identity, guided by education, innovation, diversity, freedom, collaboration and transformation.

In a process that is coherent with the project itself, the selection of the texts presented below was achieved, firstly, by listening to the *Sinergias Community* and, secondly, through discussion moments between a group of members that volunteered to take part in the Editorial Board. In this issue we sought to draw "the portrait" of what has been the *Sinergias* journal – a publication with a diversity of languages, themes and text types, which values the collaborative, transforming (and even provocative) nature of contributions.

This special issue of the *Sinergias* journal opens up with a reflection on the project itself in the article *Sinergias ED – Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento [Sinergias DE – A pilot experience of collaborative knowledge construction]* (No. 7, July 2018), by La Salete Coelho, which presents part of the originality of the *Sinergias DE* project that emerged from a co-construction process. This

article is followed by a conceptual and historical perspective of DE, its challenges and possibilities, in the *diálogo com Liam Wegimont [dialogue with Liam Wegimont]* (No. 3, February 2016), led by Tânia Neves and Sara Peres Dias.

Moving on to the presentation of new worlds and possible systems, two in-depth articles ensue: the article Sinalizando rumo a futuros decoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo [Signaling towards decolonised futures: Pedagogical observations and field research] (No. 9, October 2019), written by Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui and Elwood Jimmy, which shares the learning achievements of collaboration for decolonisation and the construction of other "possible worlds"; and the article Dilemas y desafíos de una educación para transformación **Algunas** aproximaciones Freirianas [Dilemmas and challenges of an education for social change -Some Freirian approximations] (No. 4, October 2016), by Oscar Jara H., which emphasises the idea that Education for Social Change is based on the metamorphosis of the change agent itself during this process. The following text, The Sustainable Development Goals are toothless in the face of neoliberalism: We need to pursue a new path to equality (No. 4, October 2016), is part of a debate on the 2030 Agenda with Stephen McCloskey, throwing a critical look at the Sustainable Development Goals.

We then move the critical eye of DE to the area of Cooperation for Development. In the article (Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical [(Re)politicizing international solidarity: Thinking of cooperation

as education for a radical global citizenship] (No. 5, June 2017), Sergio Belda-Miguel and Alejandra Boni Aristizábal think of International Cooperation as fertile ground for the development of Education for Radical Global Citizenship. In the diálogo com Augusta Henriques [dialogue with Augusta Henriques], promoted by Stéphane Laurent (No. 5, June 2017), we learned about the path taken by the Bissau-Guinean Governmental Organization Tiniguena, which sought to combine aspects of DE and citizenship in its intervention, an experience marked by critical thinking and intense debate about new colonialisms. In his text A scholar-activist's heretic attempts to "eradicate poverty" from a southern perspective. through disruptive Global Youth Work (No. 10, July 2020), Momodou Sallah urges us to face the dark side of *International* Youth Volunteering as a starting point to discern and build bridges between academia and activism.

Reflecting upon the role of Higher Education, we visit the article El rol de la universidad en el proceso de Educación para el Desarrollo: Un análisis comparado de sus documentos estratégicos [The role of university in Development Education: A comparative analysis of its strategic documents] (No. 2, September 2015), by Maria Luz Ortega Carpio, Antonio Sianes and Maria Rosa Cordón Pedregosa. This article examines the space that DE finds in Higher Education and the extent to which it opens up to the Community to solve social challenges that concern us all. This theme is also reflected in the diálogo entre Albertina Raposo, Filipe Martins, Teresa Gonçalves e Teresa Martins [dialogue between Albertina Raposo, Filipe Martins, Teresa Gonçalves and Teresa Martins] (No. 6, January 2018), members of the Sinergias Community.

We close this commemorative issue by returning to the departure point, with a diálogo com Luísa Teotónio Pereira [dialogue with Luísa Teotónio Pereira], led by Júlio Santos (No. 1, December 2014), where the concept, history and practice of DE is revisited, this time within a Portuguese framework, and with the The Role of Development Education - Position Paper from the Centre for African studies of the University of Porto (CEAUP) developed within the scope of the project, which depicts the stance of the research group in Education, Development and Global Citizenship of this centre towards the role of Development Education in today's world and in Higher Education.

This being a commemorative issue, it is also an acknowledgment issue. Firstly, to the readers (the meaning and feeling of the journal) and to the authors who published their work in Sinergias. We would also like to express our gratitude to so many other people who have contributed to making the journal possible and what it is: the members of the Sinergias DE project team, the guest members of the Scientific Council, the invited and volunteer members of several Editorial Boards, reviewers. interviewers and interviewees, transcribers, translators, page planners, designers, among others. Fortunately, they are too many for us to name individually, however, we pay them due tribute and thank them for contributing to the journal with their cognitive and affective energy, in yet another expression of the synergy that moves us all.

Finally, a word to the entities that sponsored the several issues of this journal, in particular Camões - Institute for Cooperation and Language, I.P., for the confidence placed in the potential of the Sinergias journal and for the decision to contribute

with the necessary means to bring this idea to practice.

We hope that this commemorative issue will become an open window to the (re)discovery of the *Sinergias* journal, encouraging reflection, discussion and transformation.

¡Es tiempo de celebración! Al final de la 3ª edición del proyecto *Sinergias ED*, transcurridos ocho años desde que lo soñamos, siete años desde su puesta en marcha y diez números de la revista *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*, sentimos que es momento de celebrar nuestra historia con una edición conmemorativa de la revista en formato impreso, en la que se refleja el camino soñado y recorrido.

Cuando en enero de 2012, el Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) y la FGS - Fundação Gonçalo da Silveira pensaron en la posibilidad de establecer una estrecha colaboración entre un Centro de Investigación y una Organización No Gubernamental para el Desarrollo, en el marco del contexto de la Educación para el Desarrollo (para la Ciudadanía Global o para la Transformación Social), estábamos todavía lejos de prever el papel y el impacto que tendría la revista.

Nos unía, en ese momento, el deseo de iniciar un camino basado en perspectivas compartidas:

- Una VISIÓN... la relevancia de la Educación para el Desarrollo/Ciudadanía Global/Transformación Social en el contexto de la sociedad actual:
- Una NECESIDAD... la profundización de la investigación científica en Educación para el Desarrollo (EpD) y de un mayor vínculo entre la educación superior y la sociedad civil;
- Un RECONOCIMIENTO... la importancia de utilizar metodologías alternativas de construcción conjunta del conocimiento y de lógicas de reflexiones horizontales y colaborativas, para la transformación y credibilidad de las acciones sobre el terreno;
- Una ESPERANZA... la apertura de espacios para la creación de relaciones de aprendizaje y



refuerzo mutuo de las acciones de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y de las Instituciones de Educación Superior (IES);

 Una CREENCIA... la promoción de los valores y de la relevancia de la EpD como un signo de resistencia frente al panorama de crisis y austeridad reinante y a las orientaciones políticas, económicas y sociales dominantes.

Con la aprobación y confinación, en 2013, del proyecto Sinergias ED: conocer para mejor actuar - promoción de la investigación sobre la acción en Educación para el Desarrollo en Portugal, por Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., pasamos del tiempo de soñar e idealizar al tiempo de soñar y concretar.

Fruto de un pensamiento y una visión madurados durante sus tres ediciones, el proyecto Sinergias ED pretende potenciar la conexión entre la investigación y la acción en el área de la EpD en Portugal, creando oportunidades y condiciones para la conexión entre investigadoras e investigadores y activistas en la coproducción de conocimiento en EpD y para la capacitación de actores en esta área. Buscamos así contribuir para promover la calidad de las intervenciones en EpD, objetivo sin el cual todo quedaría en un mero ejercicio teórico y distante de la realidad.

Esta revista digital, especializada y con revisión por pares se ha desarrollado en este ámbito. En estos diez números, hemos estado trabajando para que la revista Sinergias sea una plataforma internacional de discusión conceptual metodológica y sobre la práctica en el campo de la Educación para la Transformación Social (independientemente de sus diferentes denominaciones), sirviendo como vehículo de producción e intercambio de conocimientos en esta área, tanto en el contexto nacional como en otros contextos dentro y fuera de Europa.

Entre 2013 y 2016, tuvo lugar la 1ª edición del proyecto, durante la cual se publicaron los primeros tres números de la revista. En ellos se debatió sobre conceptos y nuevos caminos de Educación para la Transformación Social; se presentaron perspectivas teóricas y prácticas emergentes de contextos de educación formal; y se describieron y discutieron varias formas de colaboración entre la Educación Superior y la Sociedad Civil, derivadas de las alianzas establecidas dentro del ámbito del proyecto. En esta fase, se buscó una aproximación gradual entre el trabajo práctico aplicado en el campo y la comunidad científica nacional e internacional, a través de la participación amplia de miembros de las dos áreas en la estructuración, redacción, edición y difusión de la revista.

Entre 2016 y 2018, tuvo lugar la 2ª edición del proyecto, durante la cual se lanzaron cuatro números de la revista. En estos, se compartieron interpelaciones y aprendizajes derivados del anterior ciclo del proyecto; se exploraron las distancias, proximidades y complementariedades entre la EpD y la Cooperación para el Desarrollo; se discutió la relación entre la Educación Superior y las Comunidade(s) circundante(s), enfatizando la discusión sobre el tercer pilar de la Educación Superior (junto con la docencia y la investigación), la llamada "extensión universitaria"; y se abrieron nuevamente las puertas del proyecto, proponiendo un conjunto de intercambios de aprendizajes, elaborados por los grupos colaborativos que participaron en la 2ª edición del Sinergias ED. En esta edición, fue visible, entre otros resultados, un fortalecimiento de las relaciones entre las IES y las OSC involucradas en el proyecto, en torno a preocupaciones comunes, como la Colaboración y el Conocimiento.

La 3ª edición del proyecto, que ahora finaliza, se ha desarrollado entre 2018 y 2020. Esta última edición se ha centrado en la dinamización de una Comunidad de EpD, que se había ido constituyendo en los anteriores ciclos del proyecto, y que pretende ser la semilla de una mayor consolidación del diálogo entre la investigación y la acción en EpD en Portugal. Durante este período, se han publicado tres números de la revista, con contribuciones de autores y autoras con vínculo a las actividades del Sinergias ED, que han reflexionado sobre los conocimientos, prácticas y aprendizajes esenciales para el ejercicio de la Democracia y de la Ciudadanía. En el décimo número de la revista fue posible cumplir el deseo de estrechar los lazos con revistas internacionales, a través de la edición de un número en colaboración con la Revista de Fomento Social, de España, en el marco del proyecto Bridge 47. Además del enfoque en los aprendizajes y retos para la colaboración entre actores, en el marco de la Agenda 2030, buscamos reflexionar sobre los desafíos causados por la situación de pandemia que estamos viviendo.

Todos los números editados en el ámbito del proyecto Sinergias ED son el resultado de procesos de reflexión que, invariablemente, originan momentos críticos. Estos momentos tienen la ventaja de contener en sí mismos factores generadores de nuevos aprendizajes devueltos al equipo del proyecto. Se ha debatido sobre temas fundamentales y estructurales, lo que nos ha llevado a generar algunas ideas que nos parece importante retener: i) que los aprendizajes más significativos no siempre se expresan en los resultados finales, sino que suceden a lo largo de y gracias al diálogo entre procesos y productos; ii) que la revista es un espejo de la diversidad (de actores, de metodologías, de formatos, de pensamientos...) que el proyecto abraza y que estos procesos de aprendizajes compartidos y diversos van moldeando la revista de un número para el siguiente; iii) que la revista es un espacio de reflexión sobre alternativas relevantes para el campo de la EpD, la Ciudadanía Global y la Transformación Social, que se imponen en la realidad actual, donde los desafíos políticos, económicos y sociales nos interpelan de forma urgente; iv) que uno de los rasgos de identidad de la revista es su afirmación por la diferencia, en un contexto de creciente comercialización conocimiento, subordinado a las lógicas de poder dominantes; y v) que en este proceso colaborativo se han ido tejiendo pequeños hilos de lo que en el futuro puede ser una red más grande de una Comunidad vinculada a la EpD y para la Transformación Social.

Todos estos motivos nos impulsaron a querer imprimir en papel este número conmemorativo de la revista *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*. Con esta edición especial deseamos celebrar un conjunto de rasgos de identidad que ayudan a definir tanto la Revista como la Comunidad que se ha ido construyendo alrededor y que tanto ha contribuido a la historia de nuestra revista. Así, hemos tratado de reunir textos que capten esa identidad, guiados por nuestra orientación hacia la educación, la innovación, la diversidad, la libertad, la colaboración y la transformación.

En un proceso coherente con nuestro proyecto, la selección de los textos presentados a continuación se basó, en una primera etapa, en un proceso de escucha de la *Comunidad Sinergias* y, en una segunda etapa, en momentos de debate y discusión entre las personas que se han ofrecido voluntarias para conformar el Consejo Editorial del presente número. Este grupo buscó hacer "el retrato" de lo que es la revista *Sinergias*: una

publicación con diversidad de lenguas e, temas y tipos de texto, que valora la naturaleza colaborativa y transformadora (e incluso provocativa) de las contribuciones.

Este número especial de la revista *Sinergias* comienza con una reflexión sobre el proyecto en sí mismo, en el artículo *Sinergias ED - Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento* (N° 7, julio de 2018), de La Salete Coelho, donde se presenta parte de la originalidad del proyecto *Sinergias ED*, que emerge de un proceso de co-creación. Sigue una perspectiva conceptual e histórica de EpD, de sus desafíos y potencialidades, en el diálogo con *Liam Wegimont* (N° 3, febrero de 2016), dirigido por Tânia Neves y Sara Peres Dias.

Pasando a la presentación dedicada a nuevos mundos y posibles sistemas, se suceden dos artículos de análisis profundo: Sinalizando rumo a futuros decoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo (Nº 9, octubre de 2019), escrito por un colectivo de autoras y autores, integrado por Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui e Elwood Jimmy, en el que se comparten aprendizajes de colaboración para la decolonización y construcción de otros "mundos posibles"; y Dilemas y desafíos de una educación para la transformación - Algunas aproximaciones Freirianas (Nº 4, octubre de 2016), de Oscar Jara H., donde se enfatiza la idea de que la Educación para la Transformación tiene como piedra angular la metamorfosis del propio agente de transformación en ese proceso. El texto The Sustainable Development Goals are toothless in the face of neoliberalism: We need to pursue a new path to equality (N° 4, octubre de 2016), se integra en el debate sobre la Agenda

2030, con Stephen McCloskey, que analiza con mirada crítica los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Pasamos a la reflexión crítica sobre la EpD para el área de la Cooperación para el Desarrollo. En el artículo (Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical (Nº 5, junio de 2017), Sergio Belda-Miguel e Alejandra Boni Aristizábal, piensan en la Cooperación Internacional como terreno fértil para el desarrollo de procesos de Educación para la Ciudadanía Global Radical. En el diálogo con Augusta Henriques, promovido por Stéphane Laurent (Nº 5, junio de 2017), conocemos el recorrido hecho por la Organización Gubernamental guineana Tiniguena, para buscar unir las vertientes de la EpD y de la ciudadanía en su intervención, en la cuales el pensamiento crítico y el debate intenso sobre los nuevos colonialismos han estado siempre presentes. Momodou Sallah, con su texto A scholar-activist's heretic attempts to "eradicate poverty" from a southern perspective, through disruptive Global Youth Work (Nº 10, julio de 2020), nos instiga a enfrentarnos al lado oscuro del Voluntariado Juvenil Internacional, para, a partir de ahí, vislumbrar y construir puentes entre la academia y el activismo.

Y reflexionando sobre el papel de la Educación Superior, revisitamos el artículo *El rol de la universidad en el proceso de Educación para el Desarrollo: Un análisis comparado de sus documentos estratégicos* (Nº 2, septiembre de 2015), de Mª Luz Ortega Carpio, Antonio Sianes y Mª Rosa Cordón Pedregosa. En este se examina el espacio que la EpD encuentra en la Educación Superior y en qué medida este espacio se abre a la Comunidad, para resolver los desafíos sociales

que nos conciernen a todas y a todos. Este tema también se refleja en el *diálogo entre Albertina Raposo, Filipe Martins, Teresa Gonçalves y Teresa Martins* (Nº 6, enero de 2018), miembros de la *Comunidad Sinergias*.

Cerramos este número conmemorativo volviendo a la casilla de salida, con un diálogo con Luísa Teotónio Pereira, dirigido por Júlio Santos (Nº 1, diciembre de 2014), donde se revisa el concepto, la historia y la práctica de la EpD, esta vez dentro del marco concreto del panorama portugués; y con el documento The Role of Development Education - Position Paper from the Centre for African studies of the University of Porto (CEAUP), producido dentro del ámbito del proyecto, en el que el grupo de investigación en Educación, Desarrollo y Ciudadanía Global de este centro se posiciona sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en el mundo actual y en la Educación Superior.

Es este un número de conmemoración, pero también es un número de agradecimiento. El primer agradecimiento se debe a los lectores y lectoras (el sentimiento y el sentir de la revista) y a los autores y autoras que publicaron su trabajo en la Sinergias. También queremos agradecer a tantas otras personas que han contribuido para que la revista sea una realidad y sea lo que es: colaboradores que pasaron por el equipo del proyecto Sinergias ED, los miembros del Consejo Científico, los miembros invitados y voluntarios de los diversos Consejos Editoriales, revisores/as, entrevistadores/ as y entrevistados/as, transcriptores/as, traductores/as, maquetadores/as, diseñadores/as, entre otros. Afortunadamente, son demasiados para que los nombremos individualmente. Sin embargo, les rendimos aquí el debido homenaje y agradecimiento por contribuir en la revista con su energía cognitiva y afectiva; esa expresión de sinergia que nos mueve a todas y a todos.

Unas palabras más para las entidades que financiaron los diversos números de esta revista, en particular Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., por la confianza depositada en el potencial de la revista *Sinergias* y por su decisión de contribuir con los medios necesarios para que esta pasara del mundo de las ideas a la práctica.

Esperamos que este número conmemorativo se convierta en una ventana abierta al (re)descubrimiento de la revista *Sinergias*, invitando a la reflexión, a la discusión y a la transformación.





# SINERGIAS ED - UMA EXPERIÊNCIA-PILOTO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO<sup>1</sup>

La Salete Coelho<sup>2</sup>

### Resumo

A forma como as Instituições de Ensino Superior criam e validam conhecimento é frequentemente acusada de ser demasiado teórica, distante e geradora de epistemicídios. Por seu lado, as Organizações da Sociedade Civil não têm muitas vezes tempo nem recursos para sistematizar as suas aprendizagens. Este diagnóstico prévio faz com que seja imprescindível uma abordagem inovadora e crítica à construção de conhecimento, permitindo que se questionem as relações de poder entre diversos tipos de criadores de conhecimento, procedimentos de validação e processos de disseminação.

Tendo isto em consideração, este artigo aplica o quadro de análise *Engaged Excellence in Research* ao projeto *Sinergias ED*, que se propõe fortalecer os processos de aprendizagem colaborativa entre investigação e ação na área da Educação para o Desenvolvimento. A análise de conteúdo é a metodologia utilizada para identificar os fatores que promoveram ou dificultaram os quatro pilares caraterizadores da abordagem teórica: a realização de uma investigação de elevada qualidade, a construção colaborativa de conhecimento, a mobilização das aprendizagens para os impactos e a criação de parcerias duradouras.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Processos de Aprendizagem Colaborativa; Engaged Excellence in Research; Epistemologias do Sul; Construção Colaborativa de Conhecimento.

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 7 - Trabalho Colaborativo e Construção de Conhecimento, julho de 2018.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> O projeto Sinergias ED propõe-se favorecer o diálogo institucional e dinâmicas de cooperação entre Organizações da Sociedade Civil e Instituições de Ensino Superior, promover um processo de aprendizagem colaborativa, que potencie as sinergias e complementaridades em torno da investigação e ação na área da ED. A sua 1ª edição desenrolou-se de dezembro de 2013 a fevereiro de 2015 e foi promovida pela Fundação Gonçalo da Silveira (ONGD) e pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, com o apoio do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, da Universidade do Porto e da Fundação Calouste Gulbenkian.

Este artigo surge no âmbito do projeto e do doutoramento em Desenvolvimento Local e Cooperação Internacional que a autora está a frequentar na Universidade Politécnica de Valencia.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Investigadora, coordenadora e técnica de projetos de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e no Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

### 1. Introdução

"O conhecimento é definido de diversas formas: os factos, sentimentos ou experiências de uma pessoa ou grupo de pessoas, uma situação de entendimento ou compreensão e/ou a consciência ou familiaridade obtida pela experiência ou aprendizagem. O conhecimento gera-se por meio da investigação, da experiência dos sábios, do ato de sobrevivência no mundo, e é representado em texto, poesia, música, na linguagem política, nos meios de comunicação social, nos discursos, na dramaturgia e na narração de histórias. O conhecimento liga-se às competências práticas, às nossas vidas profissionais e ao pensamento universal e abstrato. O conhecimento é criado todos os dias por cada um de nós (...)". (Escrigas et al., 2014: xxxiii)

Há atualmente um debate à volta da criação e da utilização do conhecimento, focado no que se poderia denominar de "monopólio académico tradicional" (Tandon *et al.*, 2016: 24). As Instituições de Ensino Superior (IES) não só alegam ser quem cria conhecimento, mas assumem também o papel de "árbitros do que é 'bom' e 'válido'", estabelecendo os padrões de legitimidade, habitualmente por meio de processos de revisão de pares conduzidos por outros académicos dentro do sistema e pela disseminação de resultados por meio de canais académicos tradicionais (por ex., revistas científicas, conferências). Este processo pode ser estéril e alienado, alimentando um sistema fechado de informação (académicos comunicando com e para académicos).

Esta situação acarreta diversos riscos: i) uma vez que os académicos estudam frequentemente a realidade através de modelos científicos (que aplicam, elaboram ou fornecem), com base em artigos especializados e no âmbito de uma perspetiva disciplinar, o seu trabalho corre o risco de se distanciar da *realidade*, de se fragmentar e não ser capaz de perceber as complexidades das autênticas relações e interações de múltiplos fatores; ii) debaixo da tirania da validação do conhecimento científico, "da palavra escrita" (Davies, 2016: 137), que estabelece uma hierarquia entre o único conhecimento que é válido e os outros, denominados de "conhecimentos subalternos" (Oswald *et al.*, 2016), tem-se dado um "epistemicídio em larga escala", a eliminação de qualquer tipo de conhecimento ou práticas sociais que geram um conhecimento que não aquele validado na academia (Santos, 2007a); iii) muitas vezes acusada de recorrer a uma linguagem cifrada, apenas compreensível em contexto académico, corre-se o risco de que os principais resultados da investigação sirvam apenas um propósito académico, não cumprindo de forma nenhuma a sua finalidade mais prática e pragmática de inspiração das políticas públicas e transformação da sociedade (Ansley e Gaventa, 1997; Tandon et al., 2016; Schucksmith, 2016; Georgalakis et al., 2017).

Este diagnóstico torna imprescindível abordagens inovadoras e críticas à construção de conhecimento.

Santos propôs a teoria das *Epistemologias do Sul*<sup>3</sup> (Santos, 2007a; 2007b; Santos e Meneses, 2009). Os argumentos desta teoria baseiam-se na caracterização do pensamento moderno ocidental como um "pensamento abissal", que consiste "na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso" e na eleição do conhecimento científico como o único capaz de alcançar a verdade, considerando as outras formas de conhecimento (aquelas do *Sul*) apenas como "crenças, opiniões, compreensões intuitivas ou subjetivas" (Santos, 2007a: 47). Diante desta *injustiça cognitiva*, Santos sugere

\_

24

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Conceito criado pelo autor pela primeira vez em 1995 (Meneses, 2008) e desenvolvido desde então.

uma ecologia de saberes, a defesa de uma diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento para lá do conhecimento científico (Santos, 2007b).

O relatório *InterAction. How can academics and third sector work together to influence policy and practice?* (Schucksmith, 2016) reflete sobre o porquê da necessidade das Universidades se relacionarem com outros tipos de atores, nomeadamente as Organizações da Sociedade Civil (OSC), reconhecendo que ambas são criadoras de conhecimento e atores sociais.

Neste relatório foram esboçadas duas formas alternativas de apresentar a interação entre académicos e não-académicos, que tiveram ecos noutra literatura (Apgar *et al.*, 2016; Pittore *et al.*, 2016; Mitton *et al.*, 2007; Georgalakis *et al.*, 2017; Wehrens, 2014):

- uma, mais centrada nos indivíduos e baseada em soluções intermédias, propõe a possibilidade de um *trabalho de mediação*<sup>4</sup> realizado por "mediadores de conhecimento<sup>5</sup>, intermediários de conhecimento ou organizações mediadoras, que podem criar as pontes que permitam ultrapassar o fosso existente entre os investigadores e os atores na prática e/ou os decisores" (Oswald, 2016: 7). Isto é essencial não apenas para facilitar os contactos, mas também para "sintetizar e transformar os dados numa fórmula eficaz e acessível para os outros atores das políticas e das práticas, por meio de um processo semelhante à alquimia" (Schucksmith, 2016: 34-35). Este papel pode ser desempenhado por indivíduos ou "organizações mediadoras" (Apgar et al., 2016), mas é fundamental que entendam as culturas de ambos os mundos. Inclui-se aqui "quem tenha passado da prática para a academia, ou vice-versa" (Hart e Wolff, citados por Shucksmith, 2016: 30). Roque Amaro, reconhecendo que muitas aprendizagens na área do Desenvolvimento provieram da prática, interroga-se se no futuro será possível ter Investigação isolada da Ação e se o papel dos criadores de conhecimento não deverá ser desempenhado por um agente híbrido a que apelida de "investigator" (Roque Amaro, 2003: 25).
- outra, mais sistémica, propõe a produção colaborativa de conhecimento (Oswald, 2016; Oswald *et al.*, 2016) através do estabelecimento de ligações entre estes dois domínios de formas inovadoras e provocadoras "que interferem com as práticas convencionais de investigação e as funções dos investigadores, de tal forma que a ciência passa a ser mais do que um mero proporcionar informação e se envolve num processo de intervenção social" (Schucksmith, 2016: 35), com base na importância sublinhada da criação de redes de trabalho e relações de confiança de longo prazo entre académicos, seus parceiros, decisores políticos e comunidades de prática.

Esta segunda opção, mais radical, é a que coloca o maior desafio. No entanto, assumindo que a *justiça* cognitiva e a democratização do conhecimento (na sua criação, disseminação e acesso) são importantes contribuições para uma transformação social que reduza as desigualdades, há autores (Santos, 2007a; Schucksmith, 2016; Tandon et al., 2016) que sublinham ser agora o tempo para as pessoas encontrarem,

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Boundary work, no original.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Knowledge brokers, no original.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> *Bridging organisations*, no original.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Combinação de investigador e ator.

coletivamente, novas formas de trabalhar em conjunto e de se envolverem quer em investigações quer em ações que ajudem a dar resposta às complexas questões com que o mundo se debate (Datta, 2012).

O nosso estudo pretende aplicar o quadro de análise Engaged Excellence in Research ao projeto Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação na ED em Portugal, que se propõe fortalecer os processos de aprendizagem colaborativa entre investigação e ação na área da Educação para o Desenvolvimento (ED). O nosso propósito principal é problematizar como e até que ponto os processos colaborativos formulados no âmbito do projeto podem ser percebidos à luz desta abordagem e, em última análise, questionar e enriquecer o próprio enquadramento tendo em consideração as aprendizagens desta experiência particular.

Este artigo representa uma primeira fase de uma investigação mais aprofundada, que se transformou no objeto de estudo de um processo de doutoramento, no qual se testa e se aplica o modelo de análise Engaged *Excellence in Research*, nomeadamente os seus quatro pilares propostos – a realização de investigação de elevada qualidade, a construção colaborativa de conhecimento, a mobilização das aprendizagens para os impactos e a criação de parcerias duradouras<sup>8</sup>.

Apresentam-se algumas reflexões e conclusões quanto à relevância e aplicabilidade desta abordagem através da análise de conteúdo de alguns documentos elaborados no âmbito do projeto<sup>9</sup> e da transcrição de um painel (registado em vídeo) dedicado ao trabalho colaborativo que teve lugar no Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento*, em janeiro de 2016, com a presença de representantes de organizações participantes no projeto.

O artigo tem a seguinte estrutura: na 1ª secção, apresenta-se o enquadramento concetual e teórico com um relevo especial nos seus pilares e principais conceitos e a proposta de uma matriz de indicadores a serem usados na análise de conteúdo; na 2ª secção, contextualiza-se o estudo, nomeadamente através de um resumo do projeto, das suas características específicas e da apresentação da metodologia; a 3ª secção é dedicada à discussão dos resultados acerca da aplicabilidade do modelo de análise; na última secção, tecem-se algumas conclusões e considerações acerca das próximas fases do estudo.

### 2. Enquadramento e abordagens concetuais e teóricas

Investigação Comprometida (Engaged Research) e Engaged Excellence in Research

A *Investigação Comprometida* é uma das abordagens que procura juntar diferentes atores na criação do conhecimento. Este quadro teórico proporciona uma oportunidade para pensar o que realmente significa "realizar investigação colaborativa para a transformação social num contexto de relações desiguais de poder e obstáculos estruturais" (Dolan *et al.*, 2016: 38). Esta afirmação aponta para algumas dimensões da reflexão empreendida por quem deseja um autêntico envolvimento entre a investigação e a prática, que podem determinar que tipo de *investigação comprometida* virá a ser promovido: quais as motivações para o

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> High-quality research delivery, knowledge co-construction, impact-oriented evidence mobilisation e building enduring partnerships, no original.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> A memória de um momento de reflexão proposto durante o 4º encontro do projeto, em outubro de 2015; o Relatório de Avaliação Final, elaborado por um especialista externo, apresentado em março de 2016; as memórias de 3 sessões do processo de Sistematização de Experiências, que decorreram entre setembro e novembro de 2016 e o seu Relatório Final.

envolvimento dos atores implicados; qual a escala/intensidade de envolvimento destes diferentes atores; em que fases da investigação se dará esse envolvimento (definição das questões, recolha de dados, análise dos dados); como as assimetrias de poder existentes serão assumidas, enfrentadas e negociadas; como determinar a autoria do conhecimento produzido.

O modelo *Engaged Excellence in Research*, identificado pelo *Institute of Development Studies* (IDS) com sede na Universidade de Sussex, como fator determinante da sua estratégia 2015-2020, é um exemplo das maneiras de conceber a investigação comprometida baseada na premissa de ser esta "uma abordagem distintiva para a construção e mobilização de conhecimento, e para o ensino e aprendizagem mútua para o desenvolvimento. *Engaged Excellence* significa que a elevada qualidade do nosso trabalho (*excellence*) depende da sua ligação e envolvimento com quem se encontra no cerne da transformação que pretendemos ver (*engaged*)" (IDS, 2015: 6).

O IDS identifica quatro pilares para a *Engaged Excellence in Research* na sua Estratégia 2015-2020: i) a realização de investigação de elevada qualidade; ii) a construção colaborativa de conhecimento; iii) a mobilização das aprendizagens para os impactos; iv) e a criação de parcerias duradouras (IDS, 2015: 7). Apresentam-se a seguir cada um destes pilares, que são mutuamente dependentes.

### i. Realização de investigação de elevada qualidade

Uma vez que este estudo questiona as formas académicas clássicas de legitimação e validação de conhecimento (habitualmente por meio de processos de revisão de pares e medições de publicações), é importante que comecemos pelo debate acerca do que se considera ser "elevada qualidade" e "excelência".

A excelência participada adota uma perspetiva construtivista, que reconhece que a investigação de elevada qualidade não é a *verdade*, assumindo que tal não existe, mas sim uma "pluralidade de perspetivas legítimas" (Oswald, 2016: 13), o que abre espaço para a subjetividade, para uma mistura de factos, emoções e valores. Para além destas duas características – ser "comprometida" e defender uma "pluralidade de perspetivas legítimas" – são referidas outras que conferem "elevada qualidade" a um processo de investigação (Oswald *et al.*, 2016; Oswald, 2016) para o tornar legítimo e digno de confiança: rigoroso – tem de ser capaz de explicar porque foi escolhida uma determinada abordagem metodológica; sólido – na aplicação dos métodos/abordagens anteriormente escolhidos; relevante e útil – pertinente para os problemas a que procura dar resposta. Deste ponto de vista, a participação não só não diminui o rigor da investigação, como também aumenta as possibilidades de se alcançar um impacto positivo pelo uso efetivo dos resultados para políticas e/ou práticas (Pittore *et al.*, 2016: 103).

### ii. Construção colaborativa de conhecimento

Este pilar edifica-se sobre a suposição de que é fundamental convocar diferentes tipos de conhecimento (cognitivos e não-cognitivos) e múltiplas perspetivas (não apenas da academia, mas também de outros atores), descolonizando os currículos académicos, dominados pelo paradigma ocidental – um monopólio de conhecimento, que gera injustiças cognitivas (Oswald, 2016; Santos e Meneses, 2009). É fundamental abrir espaço para uma autêntica ecologia de saberes (*idem*, 2009).

Para que isto se possa realizar, é da maior importância repensar e reformular: os atores a serem envolvidos, tais como os atores mais envolvidos no terreno e os decisores políticos; as metodologias que sirvam o processo de construção colaborativa, desconstruindo formulações reconhecidas e gerando uma compreensão alargada do mundo (Pittore *et al.*, 2016); a luta contra "formas extrativas de investigação [mais] tradicionais" (Oswald *et al.*, 2016: 7) propondo outras mais participativas; a promoção não apenas da cognição e do pensamento racional, mas também da ação (aprender pelo fazer) e do sentir sobre o mundo (fenomenologia da vida quotidiana) (Tandon *et al.*, 2016). Para se passar de um contacto mais superficial para um processo de participação mais estruturado e profundo, é necessário "clarificar intenções, decidir com quem se envolver, como o fazer e as melhores formas que este envolvimento deve assumir" (Datta, 2012: 14), enfrentando as desigualdades inerentes entre investigadores e comunidades.

Se existir um autêntico empenho em desafiar a forma clássica de fazer investigação, é crucial enfrentar as desigualdades inerentes entre investigadores e comunidades. Caso contrário, corre-se o risco de julgar que se está a incluir, enquanto apenas se introduzem outros conhecimentos nos nossos "enquadramentos" habituais e reconhecidos, reforçando os paradigmas tradicionais com novos "slogans" ou "chavões" da moda (Dolan *et al.*, 2016). "Como é que a investigação pode ser feita numa colaboração horizontal com outros atores sociais num sistema que privilegia a publicação em revistas de elevado impacto que fundamentam uma hierarquia de classificação que define a qualidade da universidade?", questionam-se Boni e Gasper (2016: 9).

Este não é um processo isento de dificuldades. Oswald (2016: 21) apresenta diversos desafios identificados neste processo de construção conjunta, citando diversos autores: "estruturas de incentivo individual existentes na academia que desencorajam abordagens mais participativas (Fouché e Chubb, 2016); nichos disciplinares e setoriais no interior da academia e das instituições (Knapp e Trainor, 2013); linguagem e terminologia diferentes usadas por académicos e não-académicos, mas também entre disciplinas (Clark e Jasaw, 2014: 512); cronogramas e modelos de prestação de contas que limitam a nossa flexibilidade (Mackenzie *et al.*, 2012: 17); a complexidade de gerir múltiplos atores (*ibid.*); e as exigências dos financiadores que limitam a nossa escolha de parceiros (ou seja, só podemos trabalhar com quem cumpra determinados critérios estabelecidos pelos financiadores) (Williams, 2013: 228)".

Dolan e Shahrokh afirmam de forma inequívoca: "a medida em que a participação alarga a nossa forma de ver o mundo ou reforça preconceitos prévios e inquestionados é um importante indicador para saber se se alcançou ou não uma significativa construção colaborativa de conhecimento nas abordagens de investigação e aprendizagem" (2016: 39).

### iii. Mobilização das aprendizagens para os impactos

A primeira clarificação necessária consiste em saber o que na abordagem da *Engaged Excellence* se entende por impacto. Neste modelo, falar de impacto é não apenas falar das consequências ou resultados finais, mas também das aprendizagens e das transformações no decurso do processo, "aprendendo durante toda a investigação, não somente no final" (Dolan *et al.*, 2016). Por conseguinte, o primeiro tipo de impacto tem lugar a um nível individual – envolvimento individual que pode transformar as relações entre investigadores e comunidades – e a um nível institucional e estrutural (Dolan *et al.*, 2016). Isto é possível porque se parte da

multiplicidade e diversidade de atores envolvidos, desafiando as relações de poder estabelecidas. O envolvimento de diferentes atores em todo o processo de investigação permite também um impacto mais efetivo nas práticas e nas políticas e ainda, tendo em conta as relações criadas durante o processo, na sustentabilidade da própria parceria.

Para reforçar este pilar, é necessário que se repense e reformule a avaliação dos impactos. É claramente assumido por esta abordagem que o impacto não é mensurável, por exemplo, através de critérios bibliométricos, ou seja, de acordo com o número de artigos publicados em revistas científicas ou de citações (Green, 2017).

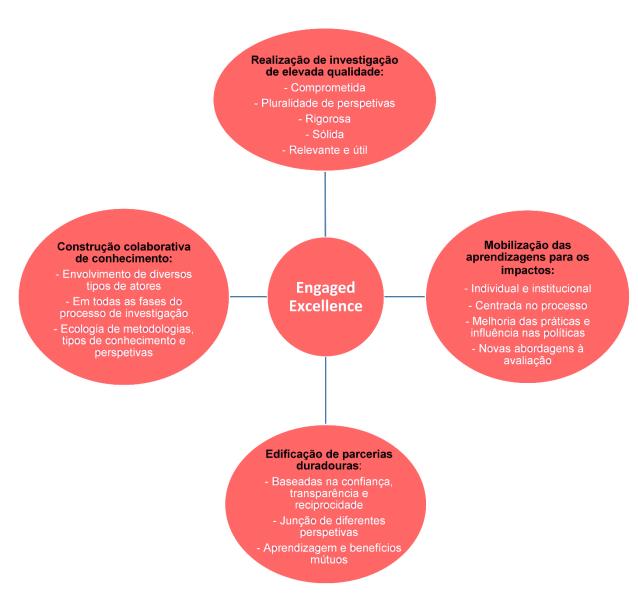
### iv. Criação de parcerias duradouras

Para concretizar os outros pilares – comprometimento, construção colaborativa de conhecimento e impacto – é fundamental promover e manter parcerias. Estas parcerias, edificadas para reunir diferentes perspetivas, têm de ser duradouras, de longo prazo, e estáveis (Oswald, 2016), sendo necessário dedicar algum tempo a atingir o estádio em que se desenvolvem relações pessoais e institucionais entre investigadores e grupos da sociedade civil (Pittore *et al.*, 2016: 110). Tendo por base a confiança, a transparência e a interdependência mútua, estas relações sustentam-se pela reciprocidade, com papéis ativos e benefícios para ambos os lados da parceria. Alguns autores (Ely e Marin, 2016; Dolan *et al.*, 2016) sublinham a importância de partir de relações pré-existentes entre parceiros. Porém, caso os parceiros não se conheçam, sugere-se: a promoção de atividades conjuntas para criar um espírito de equipa (Dolan *et al.*, 2016); o reconhecimento dos valores partilhados e das complementaridades; e a partilha de responsabilidades (Schucksmith, 2016).

Ainda que haja vantagens consideráveis para ambas as partes, estes envolvimentos não são ainda muito comuns e de forma nenhuma fáceis. Há habitualmente preconceitos de ambas as partes que dificultam uma relação espontânea e livre: "por parte da universidade, há uma desvalorização do conhecimento das comunidades, uma visão dos membros das comunidades como objeto de investigação e não como parceiros, uma dificuldade de controlar o rigor numa investigação colaborativa ou na perceção dos benefícios que a colaboração pode proporcionar; por parte das comunidades, percebe-se uma visão da universidade enclausurada na sua 'torre de marfim' ou com uma produção irrelevante para as suas necessidades, paternalista, manipulativa e não muito transparente" (Boni, 2016: 10-11).

A concretização da democratização do conhecimento "exigirá muita coragem, trabalho em rede, vontade de enfrentar os defensores do cânone ocidental e das ortodoxias disciplinares" (Tandon *et al.*, 2016: 32). Por outro lado, é crucial que todos os parceiros abracem este processo com suficiente abertura e flexibilidade para se empenharem numa perspetiva dialógica que inclua todos os atores, permitindo que possam aprender com os outros membros do processo colaborativo, superando o que Duncan Green identifica como os principais obstáculos entre OSC e IES: incentivos - "impacto *versus* publicação"; cronograma - "urgência *versus* esperar para ver"; prioridades - "status quo *versus* originalidade"; e competências - "pensar *versus* falar" (Green, 2017: 24).

No esquema 1, baseado em John Gaventa (Oswald, Gaventa e Leach., 2016: 2), mas já reelaborado pela autora do artigo, identificam-se o que consideramos serem os principais indicadores para reconhecer cada um dos pilares:



Esquema 1 - Os quatro pilares da Engaged Excellence in Research

Fonte: Adaptação da autora com base no modelo apresentado por John Gaventa no *workshop* Transdisciplinary Methods for Developing Nexus Capabilities, na Universidade de Sussex, em Junho de 2015 (Oswald, Gaventa e Leach, 2016: 2).

### 3. O contexto do estudo

### A. Descrição geral do projeto

O nosso estudo pretende analisar o projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação na ED em Portugal* <sup>10</sup> à luz da abordagem *Engaged Excellence in Research*, examinando os processos de trabalho colaborativo estabelecidos entre as entidades envolvidas no projeto, identificando os fatores que promoveram ou dificultaram a realização de investigação de elevada qualidade, a construção colaborativa de conhecimento, a mobilização das aprendizagens para os impactos e a criação de parcerias duradouras.

Este projeto foi elaborado em 2012 numa parceria entre o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), a partir das perspetivas para um percurso em conjunto partilhadas pelas duas instituições (Cardoso et al., 2015):

- O reconhecimento da necessidade de metodologias alternativas de investigação científica, pondo de lado a investigação mais tradicional e vertical, dominada exclusivamente por académicos, e que considera as organizações e atores no terreno como simples objetos de estudo e promovendo uma investigação baseada na colaboração entre estes dois tipos de atores, numa lógica horizontal de reflexão e produção conjunta de conhecimento, que se quer participativa e que venha a ter implicações práticas como força motriz para a transformação e legitimação das ações no terreno.
- O pressuposto de que a ED "é um paradigma de enquadramento que favorece a reconceptualização
  do conhecimento e promove o papel transformador da educação" (Tarozzi e Torres, 2016) e, por
  isso, para ser coerente com os princípios da ED, é crucial superar o conceito de criação científica
  do conhecimento e incluir outras formas de considerar a criação de conhecimento e a
  aprendizagem, como processos colaborativos em que todos os atores podem participar com as
  suas próprias experiências e em condições de igualdade.
- A assunção da importância da ED como disciplina fundamental para uma visão e intervenção integradas na área do desenvolvimento, que "obrigue a ter em conta as questões de poder, política, identidade e cultura" (Andreotti, 2006), bem como a necessidade de fortalecer a investigação científica em Portugal e de promover uma relação mais próxima entre Universidades e ONGD nesta área específica.
- A convicção de que a promoção dos valores e da relevância da ED é um sinal de resistência por parte das ONGD e das IES à situação geral de crise e austeridade no país e às conceções políticas, económicas e sociais dominantes e de empenho pela transformação social.

O projeto, submetido às candidaturas de financiamento do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, o organismo nacional do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela área do Desenvolvimento, teve início em dezembro de 2013. Procurou estabelecer elos de ligação entre IES e OSC, entre as suas equipas de trabalho, investigadores, docentes e estudantes, num processo colaborativo de aprendizagem, tendo em

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Para mais informação acerca do projeto, consultar <a href="https://bit.ly/3gWJ9dS">https://bit.ly/3gWJ9dS</a>.

vista criar um diálogo institucional e uma dinâmica de cooperação que fortaleça as sinergias e complementaridades em torno da investigação e da ação na área da ED.

O nosso estudo analisa, mais especificamente, a atividade dedicada à "produção de trabalhos de investigação realizados em parceria pelas OSC e pelas IES, bem como a criação de uma dinâmica de ligação entre os atores envolvidos a partir da realização de encontros presenciais e da manutenção da comunicação conjunta à distância" (Cardoso et al., 2015: 119).

### B. Descrição do trabalho colaborativo

O projeto tinha como objetivo estabelecido a promoção de 6 parcerias envolvidas num trabalho colaborativo. Assim sendo, no início da sua implementação, a equipa de coordenação, composta por dois membros da FGS (ONGD) e do CEAUP (centro de investigação), decidiu convidar 12 Instituições do Ensino Superior (IES) e 12 Organizações da Sociedade Civil (OSC). Os critérios usados para a decisão sobre as entidades a contactar foram: relevância ou interesse na área da ED; diversidade de entidades (institutos de ensino superior, universidades, centros de investigação, ONGD, associações locais); descentralização territorial (difusão pelo território, não apenas em Lisboa); e facilidade de contacto (sobretudo através do conhecimento prévio e de contactos pessoais). O claro interesse expresso pelas IES e OSC, que se refletiu num número mais elevado do que o esperado de instituições que aderiram ao projeto – 10 IES e 11 OSC –, foi uma garantia de que este preenchia um vazio sentido na comunidade portuguesa em torno da ED.

O trabalho colaborativo passou por diversas fases, desde o alinhamento dos parceiros (com base em relações pessoais ou institucionais prévias, fatores geográficos ou interesses comuns), à eleição dos tópicos de investigação, metodologias, fontes, etc., passando pela recolha de dados, e terminando, nalguns casos, com a análise e escrita colaborativa de um estudo. Este processo foi estimulado pela realização de quatro reuniões presenciais (a descrição do projeto apontava apenas para duas) e pela monitorização e acompanhamento levados a cabo pela equipa de coordenação do projeto.

Foram assim concluídos e publicados 6 estudos colaborativos no terceiro número da revista científica *Sinergias - diálogos educativos para a transformação social*. Os outros quatros trabalhos colaborativos não resultaram numa publicação escrita, por diversos constrangimentos (pessoais ou institucionais), mas os atores permaneceram envolvidos no projeto, nomeadamente na sua 2ª edição (que não é objeto deste estudo).

Para além disso, as dinâmicas que se geraram foram muito inspiradoras e reveladoras de um grande potencial uma vez que, no decurso do processo de colaboração, a maior parte das instituições aceitou um crescente envolvimento e compromisso, o que nalguns casos resultou na contribuição para outras atividades do projeto (estabelecimento de uma comunicação virtual, participação ativa no encontro internacional previsto no projeto com uma mesa redonda especificamente dedicada aos processos colaborativos, organização conjunta de eventos entre entidades e criação de um curso de pós-graduação numa parceria entre várias entidades participantes no projeto). Graças à motivação dos diversos parceiros, o trabalho em conjunto que foi realizado deu azo à criação de um embrião de uma rede/comunidade de interesse, empenhada não apenas no trabalho colaborativo entre IES e OSC nesta área, mas também na partilha de experiências, eventos, novas ideias e projetos.

### C. Metodologia e fontes de informação

Para responder à questão que nos propúnhamos estudar, optámos por uma investigação qualitativa, partindo da teoria para analisar a realidade, de uma perspetiva concreta, questionando a própria teoria no decurso da investigação e, quando possível, desenvolvendo-a (Valles, 1999). O ideal qualitativo corresponde à identificação empática entre o investigador e o sujeito da investigação, já não tido como um objeto, mas um sujeito ativo com quem é necessário estabelecer envolvimento, comunicação e interação. Devido ao seu carácter "empírico, interpretativo e empático" (Stake, 2009), a metodologia qualitativa permite uma melhor e mais profunda compreensão de relações complexas; toma em consideração as especificidades, visando encontrar a unicidade do caso; permite interpretações e observações; procura padrões e significados que emergem de uma instância única.

A eleição do "estudo de caso" como melhor desígnio de investigação para a nossa análise relaciona-se com os nossos propósitos de investigação, a aplicação dos princípios da abordagem *Engaged Excellence in Research* a uma situação real. Esta considerou-se como estratégia apropriada uma vez que nos permite "o estudo da particularidade e complexidade de um caso único, sendo capaz de perceber a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes" (Stake, 2009: 11); por outras palavras, o nosso estudo, um "estudo de caso intrínseco" dada a importância assumida pelo caso, permite-nos perceber até que ponto os pilares do enquadramento escolhido estão ou não visíveis no projeto *Sinergias ED*.

Segundo Robert Stake, o estudo de caso permite-nos repensar e questionar a formulação de asserções, a partir de "compreensões bem fundamentadas dentro de nós, cuja derivação pode ser uma mistura escondida de experiência pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores" (2009: 28). Considera-se importante sublinhar que a investigadora esteve ativamente envolvida no projeto, assumindo um empenho pessoal em relação ao tema do estudo, tendo tido uma função partilhada de coordenação. No entanto, uma vez que a autora está também consciente das questões éticas levantadas pelo facto de desempenhar ambos os papéis, está particularmente atenta aos riscos de parcialidade na identificação e análise seletiva de dados. Os processos de recolha e análise de dados foram consequentemente sujeitos a uma avaliação académica externa e independente, por meio de uma contínua discussão crítica. A investigadora reforçou esta medida de precaução recorrendo a diversas formas de triangulação de dados: triangulação de fontes de dados e triangulação do investigador (Stake, 2009).

A eleição de um estudo de caso representou também um ato de compromisso com o tema do estudo e uma questão de coerência com a parte teórica deste artigo. Stake sustenta que "por ser um exercício de uma tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de ativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos" (Stake, 2009: 149 -150).

As técnicas de investigação foram selecionadas de acordo com os objetivos do estudo, a disponibilidade das fontes e o cronograma do projeto. Baseiam-se em análise bibliográfica, sobretudo para elaborar o enquadramento concetual, e em análise de conteúdo a partir de documentos disponíveis produzidos no âmbito do projeto, de cariz muito diverso, elaborados em distintos momentos, com recurso a diversas metodologias e

apresentando múltiplas perspetivas, e da intervenção de participantes do projeto num painel decorrido no âmbito do encontro que marcou o encerramento do mesmo, dedicado à reflexão sobre os trabalhos colaborativos, seus processos e resultados.

Dado que se pretende avaliar o enquadramento concetual, serão analisados:

- A memória de um momento de reflexão proposto durante a 4ª reunião do projeto, em outubro de 2015, com representantes de 14 organizações<sup>11</sup>;
- A transcrição de um painel (registado em vídeo) dedicado aos processos e resultados dos diversos trabalhos colaborativos realizados no âmbito do projeto, painel que se desenrolou durante o encontro internacional Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento, em janeiro de 2016, com representantes de 7 organizações<sup>12</sup>;
- O Relatório de Avaliação Final, elaborado por um avaliador externo ao projeto, apresentado em março de 2016 <sup>13</sup>, com base numa metodologia mista, mobilizando métodos quantitativos (questionário de avaliação final, em formato digital e de resposta à distância, incluindo questões abertas e fechadas, aplicado à generalidade das entidades participantes do Sinergias ED na fase final do projeto recolheram-se respostas de 15 entidades 8 IES e 7 OSC) e qualitativos de recolha de informação de uma forma complementar.
- As memórias de três sessões no âmbito do processo de Sistematização de Experiências (SE), entre setembro e novembro de 2016, e o respetivo Relatório Final de Sistematização de Experiências<sup>14</sup>.
   Neste processo participaram representantes de 7 OSC e 7 IES.

### 4. Discussão de resultados

Aplicando o enquadramento da Engaged Excellence in Research às fontes acima mencionadas foi possível avaliar e refletir acerca da possibilidade do seu uso neste caso particular<sup>15</sup>. As categorias de análise utilizadas são as indicadas no esquema 1, *Os quatro pilares da Engaged Excellence in Research*<sup>16</sup>, adaptados pela autora com base no modelo de John Gaventa (Oswald, Gaventa e Leach, 2016: 2).

### i. Realização de investigação de elevada qualidade

Segundo este marco de análise, o **compromisso**, a participação, é um dos indicadores de uma investigação de elevada qualidade. No Relatório Final de Avaliação (RAF) sublinha-se que o projeto *Sinergias ED* fundamenta "o seu sucesso nos participantes, na adesão e no envolvimento destes, e não apenas na condução e na iniciativa dos promotores" (RAF: 49). É interessante observar que a participação excedeu em muito as expectativas e que a motivação se manteve durante os dois anos do projeto, mesmo com uma tarefa exigente

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Documento referido a partir daqui como 4M.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> A transcrição deste painel é referida a partir daqui como TP.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Documento referido a partir daqui como RAF. O Relatório de Avaliação Final pode ser consultado através da seguinte ligação <a href="https://bit.ly/2FqKOuf">https://bit.ly/2FqKOuf</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Documentos referidos a partir daqui como 1SE, 2SE, 3SE e RFSE. O Relatório Final pode ser consultado através da seguinte ligação <a href="https://bit.ly/3ao6Ed8">https://bit.ly/3ao6Ed8</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Por razões éticas, não fazemos uso dos nomes das instituições. Estas foram codificadas com um acrónimo, por tipo de instituição (OSC e IES) e um número. Às entidades que formaram uma parceria foi-lhes atribuído o mesmo número, ex. OSC1 e IES1.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Ver página 16.

a realizar e sem qualquer tipo de apoio financeiro (RAF: 41). Este envolvimento foi impulsionado pela convicção de que o *trabalho de investigação* é importante na vida real, no "abrir-se ao exterior, às organizações" (4M-OSC2 e IES2: 4). O *compromisso* é outro impulso decisivo: "para além do compromisso profissional e pessoal, acreditar que aquilo que nós estamos a fazer pode ter realmente um impacto qualquer, que pode ser uma peça do puzzle da transformação social" (1SE: 8).

A pluralidade e a diversidade foram identificadas como fatores essenciais do trabalho colaborativo – "a associação do domínio tradicionalmente 'prático' da ED ao domínio tradicionalmente 'teórico' do Ensino Superior" (RAF: 48) – por vezes vistas como complementaridade, outras como condicionante. Nas diversas fontes analisadas foram assinaladas algumas diferenças (1SE, 2SE e RFSE): enquadramentos concetuais, diferentes linguagens, calendários, perspetivas (TP-IES6), antecedentes (TP-OSC2) e expectativas (TP-OSC3). Para enfrentar estas dificuldades, sublinhou-se a necessidade de mais "tempo para diálogo" (TP-IES6), "clarificação constante" (TP-OSC2) e o desenvolvimento de "competências comunicacionais" (TP-OSC2). Apontou-se que nos casos em que os parceiros se entregam a um trabalho colaborativo, como uma "causa comum", era mais fácil ter sucesso; quando a natureza do trabalho colaborativo era uma "prestação de serviço" (habitualmente as OSC a solicitaram às IES que investigassem algo para elas), e não um autêntico trabalho colaborativo, era provável que se viesse a fracassar.

Foram feitas poucas referências ao **rigor e solidez** dos trabalhos colaborativos. Encontrou-se apenas uma, de um representante de uma IES, numa afirmação de autoavaliação da qualidade do estudo, reconhecendo o seu carácter preliminar e a intenção de dar continuidade ao trabalho realizado: "(...) é um *work in progress*, fizemos um *working paper*, é muito exploratório nesta altura e iremos continuar agora numa próxima segunda fase" (TP-IES5). No RAF, quando se faz referência ao elemento "qualidade", afirma-se que o projeto *Sinergias ED* mostrou ter esta preocupação ao procurar assegurar a qualidade da investigação científica: "os estudos de caso a desenvolver segundo o modelo interpretativo de pesquisa e análise de dados convencional nas ciências sociais, assente no papel da teoria publicada enquanto guião de leitura privilegiado da realidade e no papel do investigador enquanto agente da construção de conhecimento através da recolha e análise sistemática de dados quantitativos e qualitativos" (RAF: 48).

Foram feitas diversas alusões quanto à **relevância** e à possibilidade de se usarem os processos e resultados do trabalho colaborativo. Ajudou a chegar a uma melhor definição do significado da ED nos projetos, nas palavras de alguns participantes, "nós ainda não definimos tão bem quais não são as áreas que não ED e isso é um grande passo a ser dado" (TP-OSC1); "a elaboração da candidatura para a próxima fase do projeto foi completamente diferente devido à participação neste projeto" (TP-OSC1); teve consequências práticas, como "formular um curso, com os professores das IES, dedicado às questões da ED" (TP-OSC2); e permitiu que as OSC refletissem com maior profundidade acerca do seu trabalho (TP-OSC3). Afirma-se no RAF que 85,7% dos inquiridos no questionário de avaliação final estavam satisfeitos (50%) ou muito satisfeitos (35,7%) com os resultados do trabalho colaborativo desenvolvido (RAF: 22); 71% declararam que os resultados do seu "trabalho de investigação" tiveram "uma transposição direta para os seus contextos institucionais" (RAF: 42). Isto reforça a possibilidade de o projeto ter sido uma resposta a uma "necessidade concreta" dos principais atores do setor da ED em Portugal, ou seja, "acesso a conhecimento especializado e ao aprofundamento teórico, a sistematização de aprendizagens, e a inovação na pesquisa e na formação" (RAF: 49).

### ii. Construção colaborativa de conhecimento

A diversa tipologia de atores foi assegurada desde o início do projeto, com o envolvimento de 10 IES -Universidades, Centros de Investigação e Institutos Politécnicos (nomeadamente através das Escolas Superiores de Educação) - e 11 OSC - ONGD e associações locais. Alguns dos representantes sublinharam a possibilidade oferecida pelo projeto de criar um espaço para a compreensão mútua e o trabalho colaborativo, uma oportunidade de interagir com diferentes parceiros (TP-CSO3). Quando questionados acerca dos fatores que promoveram a aprendizagem no âmbito do projeto, 93% dos inquiridos identificaram "a articulação entre OSC e IES" (RAF: 33). Contudo, estas diferentes características tornaram-se também um obstáculo. Em alguns casos, foi difícil integrar as diferenças e explorar as complementaridades levando ao "insucesso nas relações de colaboração" (RFSE: 13). Seja como for, as diferentes características das entidades envolvidas tornaram necessário, como já se referiu, um diálogo e clarificação constantes, nomeadamente no início dos processos, "quando estávamos ainda à procura de um entendimento" (TP-IES6). Foi mencionado ser muito importante perceber as motivações, individuais e institucionais, para a participação, pois isto "ajuda a moldar os papéis que cada um vai ter [na parceria]" (TP-HEI7). Os diferentes antecedentes ajudaram também a definir melhor as expectativas do trabalho colaborativo - uma OSC, propôs, por exemplo, para o trabalho colaborativo, um estudo de impacto de um dos seus projetos, o que foi questionado pelo seu parceiro IES, com mais experiência nesta área, devido aos constrangimentos de tempo e de recursos (TP-OSC3). Este exemplo também evidencia que a colaboração deve ter lugar em todas as fases do processo – não apenas para prevenir desilusões, mas também porque esses são os "processos conduzidos de modo coerente com os valores da ED, assentes na inclusão, participação e valorização de todos os envolvidos" (RAF: 49). Desta forma, nos momentos de avaliação do projeto foi importante refletir não só acerca do que cada par tinha feito, mas, mais ainda, como é que o tinha feito. Uma das parcerias sustenta ter procedido a "uma definição conjunta do tema e do estudo a ser desenvolvido; definição das responsabilidades no estudo; partilha e discussão da informação, análise de conteúdo de alguns documentos" (4M-OSC6 e IES6: 6), mas, ainda que este testemunho ilustre o envolvimento em diferentes fases do processo de investigação, não é possível determinar, unicamente pelos documentos e pela participação dos intervenientes no painel, quão tradicional ou crítica foi a abordagem usada nesta "definição de responsabilidades". Um outro participante partilhou esta consideração: "seria importante ver de que modo, em todas estas parcerias, se reproduziu o papel pré-definido, de uma certa maneira, de cada ator. Temos sempre esta imagem da academia que avalia, que mede, que injeta métodos científicos, e as OSC que têm as mãos na massa. (...) [seria importante] ver como é que podíamos não nos cingir aos papéis paradigmáticos de cada uma destas instituições, mas ir buscar a sabedoria e a perícia no seio da OSC e práticas também no seio da Universidade" (TP-OSC2).

Alguns representantes sublinharam as vias encontradas para superar o risco de reproduzir o processo monocultural dominante de criação do conhecimento científico e para implementar um **processo mais ecológico**: a reinvenção da sua "linguagem de investigação própria", que teria sido diferente caso estivessem a realizar isoladamente o estudo (TP-OSC1); a não determinação *a priori* de um resultado final específico para o estudo, o que "fez com que a relação não fosse marcada por uma dimensão de poder" (TP-OSC1); e a importância do processo ser colaborativo e partilhado, o que ajudou a motivar para o empenho no trabalho (TP-IES6). No processo de avaliação final do projeto, foi também enfatizado que não só os participantes deram

mostras de atitudes que favoreceram uma abordagem diferente, mas o mesmo se verificou por parte da equipa de coordenação, que proporcionou "capacidade de adaptação do projeto aos ritmos e características dos participantes, a abertura à diversidade e a procura de envolvimento que caracterizaram as suas atividades" (RAF: 41). Como resultado, foi possível fortalecer "uma cultura de trabalho colaborativo entre instituições diferentes, superando desconfianças e resistências mútuas e aprendendo a conciliar tempos, linguagens, instrumentos, culturas e objetivos diversos" (RAF: 49).

Alguns participantes sugeriram que as parcerias de maior sucesso foram aquelas que tinham "uma espécie de camaleões", "pessoas híbridas", com experiência e ligações tanto às OSC como à área das IES (1SE: 9). Isto recordou-nos a necessidade do trabalho de mediação defendido por alguns autores (Oswald, 2016; Schucksmith, 2016; Apgar *et al.*, 2016; Hart e Wolff, citados por Shucksmith, 2016) e referido na secção 1, bem como a figura de "investigator" sugerida por Roque Amaro (2003).

#### iii. Mobilização das aprendizagens para os impactos

Quanto ao pilar da mobilização das aprendizagens, foi verificada a **preponderância concedida ao processo sobre os resultados**: "destacar que o projeto foi muito além daquilo que eram os produtos, este estudo foi o mote para se fazerem muitas coisas, para se desenvolverem projetos, para desenvolver atividades conjuntas. (...) Há todo um circuito de aprendizagem que foi muito além do que inicialmente nos propusemos fazer e para nós isso foi extremamente positivo" (TP-IES6). Como foi realçado por uma das instituições, "o trabalho das duplas foi importante mas há aqui sinergias ao nível do conjunto das instituições envolvidas e a envolver posteriormente que podem ter outros efeitos daqui a algum tempo" (TP-OSC2).

Foi também apontado que a inexistência de fundos para a investigação, no âmbito do projeto, permitiu uma diferente visão das prioridades e ajudou a dar relevância a atividades que eram habitualmente deixadas para trás - "a sua lógica do trabalho colaborativo entre instituições e setores, transversal a todo o projeto, foi entendida como promotora de aprendizagens significativas em pessoas e organizações" (RAF: 32). "Um dos grandes impactos do projeto Sinergias foi a preservação de um elevado nível de prioridade em ambas as instituições para uma linha de intervenção que não tinha financiamento. (...) É engraçado pensar que através de um projeto clássico se conseguiu impulsionar onze iniciativas dentro de uma vintena de organizações sem fundos específicos para estas atividades no orçamento do projeto. Isto permitiu uma emancipação das habituais lógicas de financiamento e de projetos" (TP-OSC2). É possível reconhecer neste testemunho diferentes visões acerca do que seja o impacto e da necessidade de novas abordagens de avaliação. Este foco no processo e a busca de novos modelos de avaliação foram também referidos no processo final de avaliação (RAF: 38). O próprio avaliador final declarou que, de acordo com o carácter inovador do projeto, sentiu a necessidade de desenvolver um modelo de avaliação coerente com os seus principais princípios - o foco no processo e a relação entre reflexão (investigação), aprendizagem e transformação social (ação). Por isso, a avaliação externa, "como em qualquer processo educativo emancipatório, não partiu exclusivamente de um 'perito externo', mas sim da promoção do envolvimento, implicação e cooperação de todos os atores do projeto" (RAF: 12).

Foi mencionado o **impacto pessoal**, bem como as relações pessoais — "a nossa colaboração [entre os dois parceiros] teve início há alguns anos, mas de forma pontual, e foi reforçada nos últimos dois anos com este processo de construção colaborativa"; (...) "um dos impactos é termos aprendido a conhecermo-nos melhor por meio deste processo mais abrangente" (TP-OSC2). 93% dos inquiridos afirmaram ter desenvolvido novas competências (concetuais, metodológicas, relacionais e interinstitucionais) (RAF: 33). Foram também feitas muitas referências ao **impacto institucional**, umas vezes questionando-o, outras afirmando-o: "Não sei se criou mudança, mas tentamos colocar sementes na academia, nas várias esferas da academia, que possam de alguma forma promover essa abertura e potenciar algum tipo de mudança" (TP-IES6); "observámos elementos factuais de transformação na intervenção que fizemos com as pessoas, vimos um posicionamento claro institucional (TP-OSC2)". 73% dos inquiridos reconheceram o desenvolvimento de novas aprendizagens por parte das suas entidades (RAF: 33). Com resultados mais profundos ou mais superficiais, estes dados sugerem que a participação no projeto "se traduziu em mudanças significativas nas entidades que a ele se associaram" (RAF: 43) e foi sublinhado, sobretudo por parte das IES, que, apesar da dificuldade de promover transformações em tais instituições, este é um tema que merece mais atenção e reflexão — "a transformação numa IES é uma das dimensões que queremos discutir com os principais interessados" (TP-OSC2).

Na análise de conteúdo que realizámos, não há referências à **influência nas políticas** por parte do projeto Sinergias ED; contudo, a **melhoria das práticas**, uma das dimensões do enquadramento analisadas, foi apontada pelos participantes, sobretudo pelas OSC. Um dos estudos desenvolvidos – a reanálise do esboço de um projeto à luz da ED – levou a esta importante reflexão: "a candidatura que apresentámos (...) foi completamente diferente devido à participação neste projeto. A possibilidade, mesmo que não financiada de, com parceiros, e com novos parceiros, repensar o objeto fez com que se mudasse a intervenção e se acentuasse uma série de dinâmicas e, a meu ver, elaborámos um projeto melhor depois disto" (TP-OSC1). 71% das entidades que responderam à avaliação final afirmaram que estes estudos tiveram uma transposição concreta para os seus contextos institucionais: 53% afirmaram ter promovido novos projetos; 33% participaram em novas atividades; 27% estabeleceram novas parcerias em projetos; 27% promoveram eventos de sensibilização pública; 27% promoveram cursos académicos; 20% desenvolveram nova investigação e 30% disseminaram conteúdos, materiais ou iniciativas (RAF: 43).

#### iv. Criação de parcerias duradouras

Este pilar revelou-se muito significativo para os participantes. Encontraram-se diversas alusões à importância de **edificar parcerias**, a nível pessoal e institucional, tanto por parte das OSC como das IES (4M; RAF; RFSE). A "qualidade da relação" foi também mencionada diversas vezes e como prioridade (2SE: 8). "Neste trabalho, é necessária uma confiança mútua (...) que remete para um diálogo constante. Nós percebemos que o contacto presencial que o projeto promovia é extremamente importante – às vezes não bastam as chamadas Skype ou os emails" (TP-IES6); "o facto de existirem relações pessoais prévias foi muito importante" (TP-IES5 e OSC4). 40% dos inquiridos mencionaram "relações interpessoais estabelecidas entre os/as participantes" como um fator de sucesso (RAF: 33), com base em "relações interpessoais abertas, afetivas e solidárias e na construção de redes e 'comunidades' de interesses e recursos partilhados" (RAF: 49).

Durante o processo de Sistematização de Experiências, foi muito debatida a questão da relação entre as dimensões pessoal e institucional. O que é mais importante para que se edifique uma parceria eficaz, um compromisso pessoal ou institucional? Embora se reconheça que ambas as dimensões são necessárias - "é preciso reconhecer a dimensão pessoal nos processos colaborativos e a dimensão institucional no apoio aos processos colaborativos" – e que o essencial é um bom equilíbrio entre ambos, constatou-se que "para que o trabalho aconteça, o que é mesmo essencial é a apropriação pessoal". No entanto, esta situação provoca debilidades uma vez que "os processos colaborativos com uma fraca apropriação institucional são sempre muito frágeis, no sentido em que dependem apenas da pessoa ou pessoas que os asseguram" (RFSE: 13).

Verifica-se que a localização é importante para o reforço da relação – constituindo um obstáculo quando as instituições estão muito distantes (TP-OSC1), ou um elemento promotor, se estão próximas (TP-OSC4).

O propósito e riqueza das parcerias é o possibilitarem a partilha de **diferentes perspetivas**, como referido por uma das OSC: "Vimos de horizontes que estão extremamente codificados, tanto a academia como o setor associativo têm as suas retóricas, as suas terminologias, siglas e conceitos (...). Quando partilhamos conceitos, muitas vezes não associamos o mesmo conteúdo às mesmas palavras, o que impôs uma necessidade constante de esclarecimentos, aprofundamento e melhor escuta para podermos avançar (TP-CSO2)". Aprofunda-se assim a relação, resultando também numa **aprendizagem e benefícios mútuos** – "ampliar o seu âmbito de inserção e de influência para além dos contextos conhecidos e confortáveis, reforçando laços com atores de outras tipologias, geografias ou culturas, assim enriquecendo os referenciais de pensamento e de ação do projeto" (RAF: 50). Foi sublinhada a importância da transparência do processo, desde o início, para ajustar expectativas e definir melhor a relação. Este ajuste tem de basear-se na junção de diferentes perspetivas, antecedentes e conceitos num ambiente em que a clarificação e a escuta ativa são fortemente promovidas (TP-OSC2).

Para lá da informação que possibilita analisar os pilares, foi possível encontrar outro tipo de informação considerada válida *per se*: fatores que promoveram ou dificultaram os processos colaborativos com impacto fora do projeto, como, por exemplo, o reconhecimento de que "embora não tenha sido o propósito inicial do projeto, esta participação (...) ganhou os contornos de uma "rede" ou "comunidade" de atores de ED" (RAF: 41). Dar-se-á mais atenção a esta informação numa outra fase do nosso estudo.

#### 5. Conclusões

O objetivo do nosso estudo é participar e contribuir para o debate mais alargado acerca do monopólio do conhecimento pela academia, aplicando a abordagem *Engaged Excellence in Research* ao projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação na ED em Portugal*, nomeadamente para refletir mais profundamente acerca dos processos colaborativos desencadeados pelo projeto.

Este estudo preliminar pretendeu apresentar o modelo de análise e verificar a sua aplicabilidade a diversos documentos produzidos no âmbito do projeto – a memória de um momento de reflexão proposto durante o 4º encontro do projeto, em outubro de 2015; o Relatório de Avaliação Final, elaborado por um especialista externo, apresentado em março de 2016; as memórias de 3 sessões do processo de Sistematização de Experiências,

que decorreram entre setembro e novembro de 2016 e o seu Relatório Final – e à transcrição de um painel (registado em vídeo) dedicado ao trabalho colaborativo que teve lugar no Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento*, em janeiro de 2016, com a presença de representantes de sete organizações participantes no projeto, antes de prosseguir para os próximos passos da investigação.

Verificou-se que era possível analisar os processos colaborativos desencadeados pelo projeto à luz da Engaged Excellence in Research. Utilizado as fontes recolhidas pela autora foi possível encontrar elementos para refletir acerca dos quatro pilares da teoria:

- i. Quanto ao pilar da realização de investigação de elevada qualidade, foi visível: o reconhecimento da participação empenhada e o compromisso dos intervenientes no projeto, mas também o impacto real e a transformação que foram promovidos; a identificação da pluralidade e da diversidade como fatores primordiais do trabalho colaborativo, umas vezes enquanto riqueza e complementaridade, algumas outras como constrangimento; as referências feitas ao rigor e robustez dos trabalhos colaborativos, embora mais visíveis a partir da análise do avaliador externo do que das intervenções proferidas pelos intervenientes; o número significativo de alusões à relevância e à possibilidade de usar processos e resultados do trabalho colaborativo nos próprios contextos profissionais e pessoais.
- ii. O pilar referente à construção colaborativa de conhecimento é aquele com menos referências nos documentos analisados. Contudo, foi possível verificar: a importância da diversa tipologia de atores para criar um espaço para a compreensão mútua e o trabalho colaborativo, enquanto oportunidade de interagir com diferentes parceiros; a necessidade de envolvimento numa real colaboração em todas as fases do processo, ainda que não tenha sido possível determinar, apenas pela análise de conteúdo, até que ponto a abordagem seguida nesta colaboração foi 'tradicional' ou 'crítica'; a consciência de superar o risco de se reproduzir o processo monocultural dominante de criação de conhecimento científico e de implementar um processo mais ecológico. Vale a pena mencionar o reconhecimento do papel dos "camaleões" ou "pessoas híbridas", com experiência e ligações tanto à área das OSC como das IES, como facilitadoras dos processos e das relações.
- iii. No que respeita ao pilar da mobilização das aprendizagens para os impactos, verifica-se: a importância dos impactos pessoais e institucionais, ainda que se reconheça que os últimos sejam mais difíceis de obter; a melhoria das práticas, com uma transposição concreta para os contextos institucionais; a relevância do processo sobre os resultados e a busca de novos modelos de avaliação, evidenciada pelas conclusões dos intervenientes mas também pelo processo de avaliação do próprio projeto. Não há referências, nos documentos analisados, à influência nas políticas por parte do projeto Sinergias ED.
- iv. O pilar mais significativo no que respeita a referências dos intervenientes é a **criação de parcerias duradouras**, nomeadamente: diversas alusões à importância de **edificar parcerias**, a um nível pessoal e institucional, proferidas tanto por OSC como por IES, com base na confiança mútua e num diálogo constante; o reconhecimento da riqueza das parcerias para **juntar diferentes perspetivas**, mesmo que este processo não seja isento de dificuldades, que se ultrapassam quando se reconhecem as **aprendizagens e benefícios mútuos**.

Para além da informação que ajuda a analisar os pilares, foi possível encontrar outro tipo de informação considerada válida per se (fatores que promoveram ou criaram obstáculos aos processos colaborativos e resultados inesperados que emergiram no decurso destes processos), a que se dará mais atenção noutra fase do nosso estudo.

Uma vez que este estudo se tornou uma peça num processo de investigação mais aprofundado, apresentam-se os próximos passos:

- Realizar entrevistas semiestruturadas a intervenientes nas parcerias estabelecidas no âmbito do projeto Sinergias ED, em função da sua relevância particular para a investigação;
- Aprofundamento dos resultados, especialmente tendo em conta os seguintes tópicos de análise:
  - o relação entre o que é dito pelos intervenientes e o tipo de instituição (OSC ou IES);
  - categorização dos onze processos colaborativos (onze parcerias) de forma a identificar conjuntos de casos com características similares;
  - análise comparativa dos pilares estão igualmente representados nas referências dos intervenientes? Há pilares mais representados do que outros? Quais? Por que razões?
  - principais lições aprendidas quanto aos fatores que dificultaram ou promoveram os processos colaborativos.
- Contribuir para o próprio quadro de análise, questionando e enriquecendo o seu enquadramento com as aprendizagens desta experiência.

Pode concluir-se que o projeto *Sinergias ED* cumpriu as suas expectativas de questionamento do processo *monocultural* dominante de criação, validação e disseminação do conhecimento científico, tendo mostrado ser um projeto que abre espaços para "uma leitura eticamente comprometida e analiticamente crítica da realidade, bem como dos conceitos e discursos que (re)constroem, questionando modelos normativos e hierarquizados de produção e validação de conhecimento e promovendo a representatividade de diferentes perspetivas e experiências e os dissensos e consensos entre elas" (Relatório de Avaliação Final: 50).

#### Referências Biliográficas

- Amaro, R.R. (2003) Desenvolvimento um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. Cadernos de Estudos Africanos 4: 35-70. doi: 10.4000/cea.1573
- Andreotti, V. (2006) Theory without practice is idle, practice without theory is blind: the potential contributions
  of postcolonial theory to development education. The Development Education Journal 12(3): 7-10.
  https://bit.ly/3klAluh.
- Ansley, F. e Gaventa, J. (1997) Researching for Democracy and Democratizing Research. Change: The Magazine of Higher Learning 29(1): 46-53. doi: 10.1080/00091389709603114
- Apgar, J.M., Mustonen, T., Lovera, S., e Lovera, M. (2016) Moving Beyond Co-Construction of Knowledge to Enable Self-Determination. *IDS Bulletin* 47(6): 55-72. doi: 10.19088/1968-2016.199
- Boni, A. (2016) Repensando los partenariados entre universidades y organizaciones sociales desde una visión transformadora de la educación para el desarrollo. Sinergias – diálogos educativos para a transformação social 3: 8-14. https://bit.ly/3iEEOwf.
- Cardoso, J., Neves, T., Coelho, L.S. e Cravo, C. (2015) Sinergias a criação de uma revista científica em Educação para o Desenvolvimento a partir de uma experiência de trabalho colaborativo. Educação Global Research. Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo 7: 108-127. https://bit.ly/3fZmzQq.
- Datta, A. (2012) Deliberation, Dialogue and Debate: Why Researchers Need to Engage with Others to Address Complex Issues. IDS Bulletin 43(5): 9-16. <a href="https://bit.ly/2Y1RrJO">https://bit.ly/2Y1RrJO</a>.
- Davies, S. (2016) Introduction: Information, Knowledge and Power. IDS Bulletin 47(6): 131-150. doi: 10.19088/1968-2016.204
- Dolan, C., Shahrokh, T., Edström, J. e King Kabafunzaki, D. (2016) Engaged Excellence or Excellent Engagement? Collaborating Critically to Amplify the Voices of Male Survivors of Conflict-Related Sexual Violence. IDS Bulletin 47(6): 37-54. doi: 10.19088/1968-2016.198
- Ely, A. e Marin, A. (2016) Learning about 'Engaged Excellence' across a Transformative Knowledge Network. *IDS Bulletin* 47(6): 73-86. doi: 10.19088/1968-2016.200
- Escrigas, C., Sanchez, J.G., Hal, B. e Tandon, R. (2014) Editor's Introduction. In Global University Network for Innovation (eds). Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change. Hampshire and New York NY: Palgrave Macmillan.
- Georgalakis, J., Jessani, N., Oronje, R. e Ramalingam, B. (eds.) (2017) The Social Realities of Knowledge for Development: Sharing Lessons of Improving Development Processes with Evidence. Brighton: IDS. https://bit.ly/31S8qzl.
- Green, D. (2017) The NGO-Academia Interface: Realising the shared potential. In Georgalakis, J., Jessani, N.,
   Oronje, R. e Ramalingam, B. (eds.). The Social Realities of Knowledge for Development: Sharing Lessons of Improving Development Processes with Evidence. Brighton: IDS. https://bit.ly/3409NyL.
- IDS (2015) Engaged Excellence for Global Development, Strategy 2015–20. Brighton: IDS. https://bit.ly/30UudXX.
- Meneses, M.P. (2008) Epistemologias do Sul. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80: 5-10. https://bit.ly/3hbf0HT.
- Mitton, C., Adair, C.E., Mckenzie, E., Patten, S.B. e Waye-Perry, B. (2007) Knowledge Transfer and Exchange: Review and Synthesis of the Literature. *Milbank Quarterly* 85(4): 729-768. doi: 10.1111/j.1468-0009.2007.00506.x

- Oswald, K. (2016) Interrogating an Engaged Excellence Approach to Research. IDS Evidence Report 214.
   Brighton: IDS. <a href="https://bit.ly/2PTiTVM">https://bit.ly/2PTiTVM</a>.
- Oswald, K., Gaventa, J. e Leach, M. (2016) Introduction: Interrogating Engaged Excellence in Research. IDS Bulletin 47(6): 1-18. doi: 10.19088/11968-2016.196
- Pittore, K., te Lintelo, D.J.H, Georgalakis, J. e Mikindo, T. (2016) Choosing between Research Rigour or Support for Advocacy Movements, a False Dichotomy?. IDS Bulletin 47(6): 101-118. doi: 10.19088/1968-2016.202
- Santos, B.S. (1995) Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition.
   New York: Routledge.
- Santos, B.S. (2007a) Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. Review XXX
   (1): 45-89.
- Santos, B.S. (2007b) Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social, São Paulo: Boitempo Editorial.
- Santos, B.S. e Meneses, M.P. (orgs.) (2009) Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina.
- Shucksmith, M. (2016) *InterAction. How can academics and third sector work together to influence policy and practice?*. Dunfermline, UK: Carnegie UK Trust. <a href="https://bit.ly/3fX08LQ">https://bit.ly/3fX08LQ</a>.
- Stake, R.E. (2009) A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tandon, R., Singh, W., Clover, D. e Hall, B. (2016) Knowledge Democracy and Excellence in Engagement. IDS Bulletin 47(6): 19-36. doi: 10.19088/1968-2016.197
- Tarozzi, M. e Torres, C.A. (2016) Global citizenship education and the crises of multiculturalism. London: Bloomsbury.
- Valles, M.S. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.
   Madrid: Editorial Síntesis.
- Wehrens, R. (2014) Beyond Two Communities From Research Utilization and Knowledge Translation to Co-Production? *Public Health* 128: 545–551. doi: 10.1016/j.puhe.2014.02.004

<u>Índice</u>

# EUROPEAN PERSPECTIVES



## ENTREVISTA A LIAM WEGIMONT<sup>1</sup>

por Tânia Neves<sup>2</sup> e Sara Peres Dias<sup>3</sup>

Tânia (T) and Sara (S): On the behalf of Sinergias' team, we want to thank you for all your support on the last two years. And to start: can you tell us a bit about your life path until here, regarding Development Education (DE)? How did you get here? Why did you choose this field?

Liam (L): I studied Religious Education in college and I was teacher of religious education in a Roman Catholic school in Ireland in the late 80s. I was inspired by some brilliant, liberating educators and also by some theologians in traditions of the liberation theology. In my first few years of teaching, I pursued post graduates studies in Boston College, and was influenced by a number of educators, feminist theorists and sociologists. So while my

praxis as a teacher in a secondary school was very much focused on education for justice, my theoretical views were also being shaped by a variety of local and global analyses of justice. I moved from religious education to development education, and increasingly saw the importance of non-formal education. I left teaching to work with the National Youth Council and to work in Development Education. That's how I got into Development Education, inspired by great Development Educators in Ireland and in Europe. I've gone back and forth from policy, practice and research roles; and from national and international arenas, and more recently I've been Principal of a school in Dublin that is devoted to Global Learning, and continue to work with GENE. I suppose the red thread has always been Development Education or Global Learning – I'm interested in how people learn how to change their world.

T: That leads us to the next question. What does Development Education mean to you?

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 3 - Colaboração entre Ensino Superior e Sociedade Civil: uma visão transformadora, fevereiro de 2016.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Liam Wegimont has been involved in global education practice, theory and policy learning for almost three decades. Currently on leave from his role as Principal of Mount Temple Comprehensive School, in Ireland; he is the Interim Director of GENE (Global Education Network Europe).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Investigadora no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e técnica do projeto Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Licenciada em Ciência Política e Relações Internacionais, atualmente colabora como free-lancer em projetos de várias Organizações e é Mestranda no ISEG na área da Cooperação Internacional.

L: For me, at the core, it's both simple and complex. The simple answer first. The core of Global Education (GE) – the term I prefer - in essence, has three dimensions: it's about recognizing the need to engage people with the realities of injustice in the world; it's about an analysis that links local and global dimensions, the local and global causes and effects of any issue; and it's about an educational process that engages with people in all their freedom. And so the process has also to be fundamentally just and participative. Underlying each of these three dimensions, for me, is an understanding of human imagination. That's the simple answer. But there is a more complex perspective, which I'll return to if time allows.

T: Actually you said something curious. We wanted to ask you about the diversity of concepts. In Portugal, we use mainly Development Education but we know that a lot of organizations are using different names, such as Global Citizenship Education or Global Education.

S: It's true, in the last years we had so many debates and thinking about these different nomenclatures. What do you think about that? Do you think this kind of discussion is important?

L: I believe it is. I want to talk about the general process of defining, and also about my own position. When I started professionally in Development Education in Ireland, and I think it was in May 1992, I was a teacher for already seven years, I had been involved in Development Education, Environmental Education and Human Rights education already. The first workshop that I participated in was on "defining the concept of Development Education for youth sector".

T: So, we are still discussing the same now.

L: Yes, we are; but hopefully we are discussing it in a slightly different way. Or I'd like to propose that we should think about this defining slightly differently. There has been a lot of defining. These defining processes in the 90's and in the last decade tended to be developed by consensus - mostly by practitioners, also by policy makers, and with academic input. Definitions were developed by consensus - at sectoral, national and international level. What this meant is that the group who was developing the consensus, they understand the process and they developed together a common understanding - which brings them together in a community of practice, which is marvelous, it is great; it has led to common understanding, to identity, to belonging, and to commitment. It has also led to political support, which, in my view, was crucial for integration and embedding.

I was involved in these processes myself for a long time, both at national and international level. I might mentioned some historical dimensions of these "defining moments" from my perspective. In the mid- to late- 90's, the Global Education Advisory Committee of the North-South Center developed a Global Education charter. We began to see, around and in the follow-up to the Rio Conference on Environment and Development, that there was a need to broaden the perspective beyond Development Education, to include Environmental Education, Intercultural and Anti-racist Education, Human Rights Education, etc. Of course we were not alone in this – if you read writings from the time in Human Rights Education, or Environmental Education, or Peace Education, you see both a similar convergence, and a similar focus on the global dimensions of issues and causes. This was coupled with a systemic critique of development discourse, development models and development paradigm - one which has been

deeply embedded in the practice of development education for decades.

So, through the late 90's to 2002, to the Maastricht Congress and Declaration, we began to use the terminology Global Education strategically, to bring together existing practices, and communities of practice, and emerging policymaking, Development Education, Environment Education, Education for Citizenship, Antiracist Education, Intercultural Education, and all those types of education for social change that have local and global dimension and a justice perspective. And we had a very clear strategic and political intent. I myself drew on the perspectives of UNESCO in the field of the Right to Human Rights Education, and on the Aarhus Convention on the rights of all citizens to access information on environmental issues, to forge consensus around a language regarding the "right to access of all people in (...a particular sector, country or continent) to Global Education". This approach, which I describe elsewhere as a "universalist, rights-based approach", has become something of a common policy language, a forward-looking horizon, for the growth and improvement of Global Education or Development Education. And all of this - the Maastricht Declaration, the Consensus Document, etc. - have all been developed with consensus defining processes.

So, I use Global Education for a very strategic reason, it was about bringing together these other groupings that developed definitions by consensus. However, while I think that we have used that terminology quite effectively over the last decade and a half; over the last few years I also begin to question the consensus nature of a lot of this defining. We have created agreement on defining,

and agree or disagree on particular definitions. And that was good for an emerging field. But such consensus also works to dampen discourse, to mask difference, to stultify debate. I believe that in this field of Global Education or Global Learning we are now moving forward from the need for consensus to the need for dissensus, to support emerging and differing and divergent schools of thought. I believe this is already beginning. And we are getting there.

S: Dissensus in which sense? Regarding the concept?

L: My understanding is based on that of Lyotard, who articulated the need for dissensus 4. Development Education and other types of Global Education are very hybrid constructs, with very strange interdisciplinary balance - a balance which is influenced, for good and for ill, by the activist base from which they have emerged. And I believe that this interdisciplinary imbalance is masked by too much consensus, I think the time for consensus may be leaving us. What we need now, I believe, is a development of different schools of thought. This is happening already in the German language and discourse, where there are different schools of thought in Global Learning, coming from different sociological and educational perspectives. It is happening in other linguistic sites of the intersection of practice and theory. And now, with Sinergias, it's happening in Portuguese language traditions of Development Education.

T: I just want to add that in Zagreb, in the 3rd European Congress on Global Education, organised by North-South Centre, in November 2015, the participants and some organisations were moving from Global Education, the concept used by

International Journal of Leadership in Education, vol.5 no.1 January 2002.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> On this point see Fazzaro, C.J. and Walter, JE "Schools for Democracy: Lyotard, Dissensus and Education Policy.

GENE and the North-South Centre, to Global Citizenship Education, also because of the UNESCO statement. So, maybe that will change...

L: From an academic and intellectual point of view, I have to say: beware international organizations carrying the banner of umbrella terms. I am being self-critical here. I work with GENE very closely, GENE works on Global Education, and we have been using that umbrella term for over a decade. Other international organizations have used the same, or different umbrella terms. These terms are not neutral. I've outlined some of the reasons why, strategically, in both the North-South Centre and in GENE, we have used the Global Education construct strategically. But the construct is also being critically deconstructed. Meanwhile, I think there is a move towards the embrace of the terminology of Global Citizenship Education. I can see advantages in this, both in the political context, and in the conceptual development of the field. But I remain a little wary - particularly when the language of global education is gaining parlance in education policy per se. My suggestion is that choosing one umbrella term instead other umbrella term is still remaining within the paradigm of consensus. I think we have to be looking at it in a more critical way. We also need to be aware that while the emerging terminology of Global Citizenship Education may be right for this moment, a wider debate about the way in which Education theory, practice and policy more broadly, are moving towards centralizing Global Education with attendant possibilities, and dangers - needs to take place.

S: Regarding the project Sinergias ED, as you know, the project has been devoted, for the last 2 years, mainly to linking Higher School Education (HEIs) and Civil Society Organizations (CSOs) in a collaborative learning process, trying to create

conditions for institutional dialogue and cooperation dynamics with these two sectors. How do you see this link between HEIs and CSOs? Do you see that connection as important? Do you think this evolved from the last years?

L: I have a particular perspective about this. I grew up in Development Education within youth sector activism, both at national and global level, so I would tend to see civil society sectors as being at the forefront of change, as the harbingers of change. And in countries that are successful in Global Education, civil society organizations – NGOs, youth sectors, trade unions, community organizations – have a strong and critical role. Governments, ministries and agencies also should, I believe, have an equally important, if different role.

But, in the regard of the relationship between CSOs and Academia, I've always been interested with Gramsci's notion of the "organic intellectual" philosophers have interpreted the world, but the point is to change it; the flip side of this adage is that without the philosophers, without strong theoretical foundations underpinning, or critiquing, practice, we are in danger of working counter to the change we would wish. Sometimes, in my experience, because of the activist-base of CSO which, of course, is the strength of the Global Education movement - there can also be an antiintellectual bias which is, in my view, deeply mistaken. Unless we understand the paradigm within which we work, and the models of the relationship between theory and practice through which we see our practice, we can be engaging in mindless activism, and this can undermine, counteract or impede the sort of change we want. So, I see that it is a fascinating model because for me it bridges a divide that is unnecessary and counterproductive. I believe it is crucial for CSOs (as for policymakers) that they deeply engage with academia. Similarly, academia has a lot to gain from the engagement with civil society sectors.

Coming back to Sinergias ED, I think it's even more important than that, because of the language of Global Education or Global Learning – there is quite an interesting body of work in the English language and literature in the field. There has been real progress in articulating differing schools of thought and divergent perspectives 5. There is also a growing literature and research base in the field in the German language in a growing number of Universities in Austria, Germany, and a body of work around ZEP Journal<sup>6</sup>. Of course there are also strong or emerging traditions of Global Education and Global Learning research in French, in Finnish, in Norwegian, and in other languages. What I believe from years of conversation with Portuguese colleagues, is that there is in the Portuguese practice and theory in the field a different style, a different sensibility, a different approach to process and methodology, and differing sources of thought - educational, sociological, philosophical - as well as a different, and complex, relationship with understandings of justice and of the world. I think the field of Global Education can be enriched by the expanded conversation that is available by making Portuguese thought and praxis in this field available to those from other linguistic traditions. So, for me, what Sinergias ED is doing is opening another linguistic way for work with the dissensus and with critical thinking.

S: Related with you just said, and regarding the relation between HEI's and CSO's and about the language, we found some constraints, due to different languages and themes about DE, also

because of different interventions and perspectives in this field. What do you identify as the main challenges in this work between Academia and CSOs? How could DE empower researchers, educators and practitioners in this field?

L: One of the main challenges is that we work with a large number of questions and assumptions in GE/DE. I think if you look to the way in which you could discover this through a brief analysis in these specific fields of Development Education or Human Rights Education, or Education for Sustainable Development. If you look at the practice, if you look at the small amounts of theory that comes from the practice, what you see is that there are some imbalances or internal contradictions or what the French philosopher Paul Ricoeur describes as "aporias", internal contradictions or fissures in the practice and the theory. For example, in the relation within DE or Human Rights Education between education and the other field, if you pick up the DE manual, from many countries, they would give you a small and short history about DE. When does it usually start?

T: In Portugal, maybe post our dictatorial period.

L: So, usually you would say around the 70's. This is the case in most manuals, in most countries in Europe. Portugal maybe has a better reason than many other countries to state that Development Education started in the in the 70's, during or after the revolution, but in many other countries the short history would talk about the UNESCO declarations of the 1970s. In Human Rights Education, when you pick up the Human Rights Education manual, you see the introduction, you see that the history is either from the 60's or from the Universal

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> On this point see Bourn, D. "Developing a Research Culture in Global Learning" in Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H. et al, eds, Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges, Munster, Waxmann.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> For an overview, see Scheunpflug, A. And Uphues, R. "What do we know about global learning...: a summary of empirical evidence" in Forghani-Arani, ibid.

Declaration. In Norway they got it a bit earlier, but essentially it's the same for everyone. A 50-60 year old history. We need to think about this critically. As if the history of education for social change, that goes from individual aspiration to communal responsibility and universal or global concern concern for the other, for alterity - only started to happen half a century ago. On the contrary. The history of education for human liberation and freedom - the roots of a history for development education or global learning - goes back millennia. And I believe that the root cause of this forgetfulness, this citing of shallow history, occurs because of an interdisciplinary imbalance. In Development Education we have been taught to go for the historical resources to the recent field of "development" rather than to the ancient field of education; or to the recent field of international human rights law rather than the broad field education, or to important, but recent, environment sciences rather than important, and traditional, fields of education. This choice is very much open to question. You could go back literally thousands of years to find texts and wisdom about how we human beings learn how to change the world towards greater justice; but we choose to go back a few decades to less well-founded disciplines.

That sort of contradiction leads me to believe that while we have made great strides in GE over the last number of decades, we need to go back to questioning our foundational assumptions in Global Education. In this field assumptions abound on a number of fronts: about the nature of human knowledge, of what it means to be human, about the nature of the world, about how change happens in the world, you know, how people effect change, and of the relationship between education and social change. But also we need to deeply question

assumptions about how we learn, how we teach, and what people need to know – these are questions about our pedagogy and our curriculum. So for me, I would suggest that we need to go "back to the rough ground", as Wittgenstein put it – to the theoretical and philosophical foundations underpinning our work, our practice: to develop a more complex and more well-thought-out model.

I've written breifly elsewhere about this – about the need to develop a model which adresses eight key dimensions. Using a methodology drawing on the work of Paul Ricoeur, I suggest that we need to adress eight foundational assumptions; assumptions in regard to our understandings of:

- Truth
- Human Being, Becoming, Belonging
- The Common Good, Justice
- Action and Human Agency
- · Individual, State, World
- Social Change (and Education)
- Curriculum
- Pedagogy.

Thankfully, we don't have to start from scratch in this, but can draw on perspectives from, respectively:

- Epistemology
- Ontology
- Ethics
- Philosophical Anthropology
- · Geo-political perspectives
- The Sociology of Social Change
- Curriculum Studies
- Pedagogy ...

...in order to develop a more fully articulated model of Global Education<sup>7</sup>.

To be clear, I don't believe that there are particular perspectives in each of these eight foundational

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> For more on this see Wegimont, L. Global Education: Paradigm Shifts, Policy Contexts and Conceptual

Challenges in Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H. et al (eds) op.cit.

disciplines that will provide us with the best definiton of Development Education or Global Learning. On the contrary. There are choices to be made in each of these foundational areas, choices that are more or less consistent with our visions of global justice, of human freedom, of learning. I believe that this sort of a model will lead not to consensus, but to divergent schools of thought in Global Education, drawn from differing schools of thought in regard to, for example, curriculum development or the sociology of social change. But I also believe that we are in danger of becoming irrelevant or counterproductive or mistaken if we do not develop further the conceptual foundations of the field in which we work.

S: As a teacher in formal education context, what do you think about the relation between Academia and CSOs, particularly in the Irish context? What can we learn from that? Do you see it happening?

L: I see it is happening, but I also see large gaps. So, let me frame it first of all. Sometimes, among the GE activists or DE activists what they want to do is to integrate the Global Education perspectives into the formal education sector or non-formal education sector, civil society organizations, youth organizations, etc. But sometimes the job of those leading formal education or indeed non-formal education is to keep extraneous agendas out - in favor of learning and the freedom of the learner. No pre-packed messages please, no predetermined political programmes or solutions please, we are educators! Meanwhile, schools, and formal education systems, are embracing global dimensions and perspectives - sometimes with, sometimes absolutely without, a justice and solidarity perspective. So CSOs are trying to get into the system and meanwhile the system is changing. So what do we need?

I've worked on a basis that I described earlier as a universal rights-based approach to access to quality Global Education. Each and every person, in every country, should have the right access to GE. And to have that for everyone then you need to get into the formal education system. But to have it deeply you need it in not only in formal but also in non-formal and informal learning systems and sites.

In Ireland, we have some brilliant processes and projects, a real ethos of partnership. And I want to mention one, DICE, which is Development and Intercultural Education. In Portugal I don't know how many universities and colleges provide teaching DE to primary school teachers. I don't know how many... 20/30?

S: There are some teaching education for primary school, up to the 2nd cycle, the Higher Schools of Education and they are 14.

T: For instance, the Higher School of Education of Viana do Castelo, has a program to prepare teachers to this. They developed partnerships with local schools for the internships, so that pre-service teachers go and implement their courses at school.

L: So there are few, like in Ireland. But they are in competition, and as independent academies, don't like to be coordinated, which is fair enough – academic freedom has to be safeguarded. So, if you want access for all to quality Global Education, the question becomes: how do you get to these teacher training institutions to cooperate? Because in order to have access to all to quality Global Education, you need each and every trainee primary school teacher, each new teacher emerging from Initial Teacher Education, into the school system, to have global education as a core of his/her own understanding of what is central to being a good educator? You also want them to have the tools to do it, and the intellectual resources and

competencies to continue to do it more, and do it better, throughout their professional lives. How do you do that when each and every one of the teacher training institutes is in competition with each other? It's a difficult challenge. I believe there is a great model and it's not only because it's Irish (laughs), but also because it works. This DICE -Development and Intercultural Education - model, is impressive. After over ten years a lot has been done, we now have a situation in Ireland where each and every primary school teacher coming new to the system has a real grounding in DE and it is in the core of their practice. Why? Because Irish Aid, like the Camões Institute in Portugal, provides funding for Development Education, and like Camões, used funding strategically, as part of the national strategy.

So rather than saying 'We will give funding to you in Dublin and you in Limerick, and you in Galway, the funder has instead said 'No, we will only give it to you all if you come together and cooperate'. That is what funding is for. So, if you want each and every child in primary school to learn, then you don't say 'let's give the money to that particular NGO, or to that particular school, or to that particular youth organisation...'. By asking 'what are the elements of the structure or the system that we need to put working together?'. So, that's what works well using funding as leverage for system-wide effect. This is one example from Ireland where statutory development education funding, coupled with the experience of CSOs, and leveraging cooperation and coordination throughout the third-level system, in teacher education, has led to systemic effect. Of course there are other examples of good practice in this regard from other countries and other sectors. And of course it can work in isolation - you also need newly-trained initial teachers to be supported in the integration of GE within induction processes, and textbooks and the continuous professional development process also needs to do it. In the formal education sector you also need whole school approaches, and approaches that involve school management and school inspectorates. And I could go on about this...

S: Now, the last question. How is the world today and how do you see citizens' engagement for change? Along the years, we have more mobilization, more projects, more consensus among the international organizations regarding the need for a more sustainable future, and we now have the Sustainable Development Goals (SDGs), consensus on the political speech of almost all governments of the world regarding a more sustainable future, and still we are living times of extreme and growing inequality. It seems there is a contradiction. Do you see a pattern? How do you see this pattern and contradiction?

L: Recently, I was in a conversation among academics in this field. And the conversation turned to the question of hope. For some, it seems, the very notion of hope, itself, was seen as some sort of neoliberal, post-colonialist construct and as a myth that masks the nature of injustice and inequality. I don't see it like that, because I do see progress in the face of obstacles, I see more rather than less justice. That's not to be naïve, but to choose hope – in the face of some evidence to the contrary. I do think that sort of political consensus that you mentioned can be useful in pursuit of a more hopeful future for more, for the majority, for those who are excluded. I also see that some points in political agreements, like the SDGs, do support the sort of education we believe in. And in a totally hopeful way, because it encourages people. My hope lies not in the SDGs themselves, but in the fact that they open up possibilities for people, I see that as a good thing. Paulo Freire, in a tome that in English was entitled "A Pedagogy of Hope" if I'm not mistaken, said once that 'if someone is not full of hope, then they should get out of education'. So, I would think that if you're actually engaged in education, which is not about a particular project for changing the world, but is about enabling those who learn with me, and who hopefully will live beyond me, to imagine the world as different, then you need hope. If our co-learners are to develop what is needed to change the world – a world that I cannot imagine, but that they will live in – to change this world of injustices, then the process has got to be about learning, not about projects or programmes for change. It's not a linear path, it's not a straight road.

Every day in school I see young people who are deeply angry at injustice, who learn how to analyse the structures of injustice, who make links between local and global dimensions of issues dear to their hearts, whose imaginations are fired up with global responsibility and solidarity, and who believe they can muster the power to transform the world, not for their own benefit but for greater justice. While recognizing their part in a world of injustice, the road to greater justice is part of who they are. And more importantly: they are imagining these changes... so, I'm hopeful!

<u>Índice</u>





### SINALIZANDO RUMO A FUTUROS DECOLONIAIS: OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS E DE PESQUISA DE CAMPO

Vanessa Andreotti<sup>1</sup>, Sharon Stein<sup>1</sup>, Dino Siwek<sup>2</sup>, Camilla Cardoso<sup>2</sup>, Tereza Caikova<sup>1</sup>, Ubiracy Pataxó<sup>3</sup>, Benicio Pitaguary<sup>4</sup>, Rosa Pitaguary<sup>4</sup>, Ninawa Huni Kui<sup>5</sup>, Elwood Jimmy<sup>6</sup>

#### Resumo

Neste artigo, revisamos aprendizados de nossos esforços colaborativos para o engajamento com decolonização em diversos contextos educacionais. Para isso, consideramos múltiplas interpretações sobre decolonização e múltiplas dimensões de teorias e práticas decoloniais - em particular as dimensões ecológica, cognitiva, afetiva, relacional e econômica. Ao invés de oferecer definições normativas ou prescrições, procuramos fomentar uma ampliação da sensibilidade para potenciais circularidades, curto-circuitos e contradições do pensamento crítico, e identificar oportunidades e aberturas para experimentos coletivos contextualizados e responsáveis, em direção a outras possibilidades de (co)existência. Dessa forma, enfatizamos uma abordagem pedagógica para a decolonização que reconhece o papel do inconsciente, da complexidade, da cumplicidade e das incertezas neste tipo de trabalho.

Palavras-chave: Decolonização; Pedagogia; Modernidade; Colonialismo.

Faz mais de 6 anos que Eve Tuck e K. Wayne Yang (2012) publicaram um texto importante que foi muito divulgado no Canadá, "Decolonização não é uma Metáfora". O argumento de "que a linguagem da decolonização" foi adotada superficialmente no campo da Educação e de outras Ciências Sociais" (p.2) é

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 9 – Saberes e Práticas da Cidadania para a Democracia, outubro de 2019.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Universidade de British Columbia.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Terra Adentro.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Comunidade Indígena Pataxó.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Comunidade Indígena Pitaguary.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Comunidade Indígena Huni Kui.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Musagets

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> O termo decolonização é empregado aqui como a imposição da separabilidade entre o dito homem e a dita natureza e a interrupção do sentido de continuidade entre corpo, terra e cosmos para além do tempo linear. Isso é diferente da des-

muito relevante também em outros contextos onde o termo ganha popularidade. Muitos dos esforços recentes para transformar o sistema de ensino superior canadense, por exemplo, são articulados a partir da abordagem da decolonização. Outro exemplo é o Estado boliviano que incorporou a decolonização como um objetivo em suas leis educacionais. Existem atualmente conferências inteiras, além de livros e jornais académicos dedicados ao tema. O crescente interesse pela decolonização oferece numerosas oportunidades para o engajamento em análises estruturais e sistémicas e na criação de estratégias educacionais para imaginar e criar espaços para diferentes futuros decoloniais. No entanto, como apontam Tuck e Yang, existe uma ambivalência nesta crescente popularidade. Além da tendência de se reduzir decolonização a uma metáfora, o que sugere uma falsa promessa de transcender a colonização "sem abdicar de nada" (Jefferess,2012), nós percebemos também que decolonização tem sido frequentemente tratada como lugar e sujeito de consumo e acumulação nos quais pessoas buscam soluções dentro dos paradigmas existentes, dos desejos padronizados e das zonas comuns de conforto. Neste processo, hábitos de existência e padrões coloniais de relacionamento acabam sendo reproduzidos no exato momento em que poderiam ser perturbados. Como resultado desta circularidade crítica, muitas possibilidades decoloniais são prematuramente encerradas.

No contexto do trabalho do coletivo "Sinalizando rumo a futuros decoloniais"8, já escrevemos extensamente tanto sobre o potencial generativo quanto sobre o potencial nocivo do engajamento com decolonização em contextos educacionais (Ahenakew, 2016; Ahenakew, Andreotti, Cooper & Hireme, 2015; Ahenakew & Naepi, 2015; Andreotti, 2016; Andreotti, Stein, Ahenakew, & Hunt, 2015; Andreotti, Stein, Sutherland, Pashby, Suša, Amsler, & the Gesturing Towards decolonial Futures Collective; Naepi, Stein, Ahenakew, & Andreotti, 2017; Stein & Andreotti, 2016, 2017; Stein, 2018; Stein, Hunt, Suša, & Andreotti, 2017). Em nossas pesquisas, no ensino e no engajamento comunitário com o tópico, estivemos menos preocupados em oferecer definições normativas sobre decolonização, ou em criar uma prescrição para planos de ação, e mais orientados para o desenvolvimento de sensibilidades a potenciais circularidades críticas e atalhos (o que chamamos de "radares decoloniais"), e para identificar oportunidades e aberturas a experimentos coletivos e contextuais que encenem diferentes formas de relacionamento e diferentes possibilidades de existência, sem oferecer qualquer tipo de garantia. Isto é, estes experimentos são levados adiante com um senso de humildade que reconhece que provavelmente iremos apenas apontar na direção da decolonização cometendo erros que por sua vez oferecem importantes oportunidades de aprendizagem. Esses aprendizados podem ser úteis para outros educadores com uma orientação decolonial em seu trabalho, e também para aqueles comprometidos em trabalhar com e através dos desconfortos, desafios e contradições inerentes a este tipo de prática pedagógica. Por isso, embasamos este artigo em nossos próprios esforços colaborativos para vislumbrar e apontar rumo a futuros decoloniais. Nesta proposta pedagógica, reconhecemos o papel do inconsciente, da complexidade, da cumplicidade e das incertezas, e utilizamos múltiplas interpretações e dimensões teóricas e práticas decoloniais - em particular, suas perspectivas ecológica, cognitiva, afetiva, relacional e económica.

Começamos este artigo revisando nossos trabalhos anteriores em língua portuguesa (Andreotti, Pereira, Edmundo, 2017; Andreotti, 2018; Andreotti, Stein, Susa, Coletivo, 2019) de mapeamento de teorias de

colonização, que é normalmente entendida como a superação da dominação territorial e/ou administrativa sobre um determinado território ou povo. Ao trazer o conceito decolonização, falamos também de uma série de hábitos de ser, desejar e consumir próprios da modernidade que são inerentemente violentos e insustentáveis.

<sup>8</sup> Título em inglês: Gesturing towards decolonial futures. Saber mais em <a href="https://bit.ly/3fVwgPW">https://bit.ly/3fVwgPW</a>.

mudanças sociais em relação a esforços existentes de decolonização, para ilustrar como o uso de "cartografias sociais" cria possibilidades para uma abordagem pedagógica, ao invés de prescritiva, sobre decolonização. Após elaborarmos como a tendência consumista, dirigida por hábitos coloniais, apegos e vícios afetivos/cognitivos, pode se manifestar em quaisquer destas teorias, introduzimos uma metáfora - "a construção da casa da modernidade" (Andreotti, Stein, Susa, Coletivo, 2019) - a qual temos utilizado e desenvolvido em diferentes contextos para nos ajudar a compreender como as incertezas e instabilidades do presente oferecem precárias aberturas para um engajamento mais aprofundado com teorias decoloniais de mudanças e suas implicações, assim como com as dimensões afetivas da transformação. A seguir, contrastamos as potenciais circularidades dos desejos baseados no consumo com o anseio por tipos diferentes de conexões e formas de existência, e enfatizamos a importância de se dirigir a estes anseios enquanto permanecemos conscientes das sempre presentes armadilhas da reprodução dos hábitos de existência coloniais normalizados. Posteriormente, revisamos alguns dos aprendizados de nossos próprios esforços em se engajar com possíveis alteridades, introduzindo uma estrutura composta de cinco múltiplas dimensões de justiça global articuladas de forma integrada. Concluímos este artigo com perguntas para nos ajudar a analisar os vários desafios sociais, políticos e ecológicos a partir de uma perspectiva intelectual, somada a um conjunto de orientações afetivas que podem nos permitir compostar hábitos cognitivos/afetivos nocivos e reconstruir hábitos mais saudáveis de saber, de ser, de querer e de se relacionar.

#### Pensando Pedagogicamente com/por meio da Decolonização usando Cartografias Sociais

Todo o diagnóstico sobre o presente contém em si mesmo uma visão sobre um futuro preferível, implicitamente ou não. Juntos, um diagnóstico e sua proposição resultam em uma teoria de mudança. Enquanto é cada vez mais comum imaginar mudanças sociais através da lente da decolonização, existe uma considerável diversidade de análises precisamente sobre o que constitui colonização, e como podemos promover a decolonização. Ainda assim, propostas que possibilitem futuros decoloniais nem sempre seguem de forma lógica ao diagnóstico da colonização, particularmente em um contexto contemporâneo no qual a autoridade epistêmica é crescentemente descentralizada, condicionada por conflitos identitários, e frequentemente contraditória, e as opiniões individuais são forjadas mais por conveniência e leituras seletivas do que por modelos teóricos coerentes, orientações políticas ou valores imutáveis (Bauman, 2000). Ademais, notamos ainda uma lacuna significante entre intenções expressas e esforços reais de decolonização. Por reconhecer as lacunas comuns entre o dito e o feito, a natureza polarizante das conversas sobre colonialismo, e o risco de circularidades envolvido nos esforços para mudanças sociais, nossa estratégia para o engajamento com diferentes teorias decoloniais sobre mudança tem sido primordialmente pedagógica, ao invés de prescritiva. Isso é, ao invés de afirmar qualquer diagnóstico ou proposição particular como única abordagem ética ou viável para decolonização, nós buscamos convidar para um engajamento com uma gama de possibilidades, particularmente usando metodologias de cartografia social, nas quais abordagens

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Utilizamos cartografias sociais como ferramentas pedagógicas não normativas, que através de imagens (metáforas e analogias) e tabelas comparativas, convidam ao engajamento crítico com os múltiplos desafios sócio-ambientais que enfrentamos. Essas ferramentas nos ajudam a visualizar configurações históricas e sistêmicas dos problemas que analisamos, e a tornar visíveis aspectos frequentemente invisibilizados e conexões convenientemente escondidas. A proposta do uso destas cartografias não é sobre descrever a realidade precisamente, mas sim sobre mover conversas para além dos pontos em que são tradicionalmente interditadas.

contrastantes para um problema comum são mapeadas, e suas intenções políticas e filosóficas identificadas e desconstruídas, de modo a trazer luz a suas escolhas onto-epistemológicas (Andreotti et al., 2016 Paulston, 2000; Susa & Andreotti, 2019).

Em nossa experiência, cartografias sociais podem auxiliar pessoas a esclarecer as condições e particularidades de seus próprios contextos, aprendendo a ficar com as contradições sem tentar resolvê-las de imediato. Cartografias contribuem com a profundidade e o rigor de processos intelectuais orientando-os através de generosidade crítica, atenção a diferenças, contradições e auto-implicação, evitando assim soluções simplistas para problemas complexos. Ao mesmo tempo, as cartografias criam espaço para amplitude e integridade dos processos afetivos e relacionais envolvidos ao enfrentarmos os desafios atuais em todas suas dimensões, e para andarmos (e tropeçarmos) juntos em direção a outras possibilidades, sem tentar com isso determinar de antemão a forma de caminhar ou o destino desejado. Ademais, esses processos acontecem com respeito ao ritmo de aprendizagem de cada pessoa, ao mesmo tempo que mantém um senso de responsabilidade com aqueles afetados negativamente por estes ritmos e aprendizados, dadas a extensão e a urgência dos desafios enfrentados. Em última instância, a intenção é apoiar pessoas a criar e tomar responsabilidade por suas próprias decisões sobre como lidar com desafios dentro de seus próprios contextos.

Tudo isso se traduz em processos pedagógicos inter relacionados que podem ajudar a trabalhar com/através de posições divergentes sobre de/colonização, incluindo:

- Identificar diferentes diagnósticos de colonização e proposições para decolonização a partir de cada diagnóstico (ex: diferentes teorias de mudança);
- Rastrear as suposições, investimentos e histórias por trás das diferentes teorias decoloniais de mudança, desalojando investimentos e interpretações existentes, para questionar o que cada uma delas permite e interdita;
- Pensar de forma (auto) reflexiva e sistêmica sobre nossas relações individuais e coletivas com estas suposições, investimentos e histórias para convidar a curiosidade, reflexividade, abertura e a expansão das sensibilidades;
- Trabalhar com e através dos limites, tensões e contradições entre diferentes teorias de mudança,
   reconhecendo a parcialidade de cada uma delas;
- Convidar (de forma responsável) experimentações com possibilidades decoloniais a partir de um lugar de humildade, consciência histórica, generosidade e auto-implicação.

Para ilustrar o uso destas cartografias, vamos agora revisar uma versão de uma das cartografias "raiz" que primeiro utilizamos no artigo "Mapeando Interpretações sobre Decolonização no Ensino Superior" (Andreotti et al., 2015)<sup>10</sup>, a qual temos continuamente revisitado e revisado em resposta a mudanças de contexto e de audiência. Aqui, retornamos a essa cartografia com um foco renovado, com o qual podemos identificar e interromper padrões de decolonização orientados por desejos de consumo baseados em hábitos coloniais de existência, de modo a que possamos reorientar esforços decoloniais para o que entendemos como um anseio por conexão baseado em outras possibilidades de (co)existência.

\_

 $<sup>^{\</sup>rm 10}$  "Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education".

Esta cartografia é organizada ao redor de diferentes abordagens sobre a modernidade, para assim ilustrar como cada espaço de reforma identificado vê a relação entre modernidade e colonização de forma diferente e portanto, oferece uma visão distinta da decolonização. Antes de revisarmos este mapa de diferentes abordagens, faremos uma breve revisão do significado da modernidade e o nosso entendimento de suas partes constituintes - que descrevemos utilizando a metáfora da "construção da casa da modernidade" (Stein et al., 2017; Andreotti et al., 2019).



Figuras 1 e 2 - A construção da casa da modernidade e seus custos escondidos.

As fundações desta "casa da modernidade" são construídas em uma base de concreto que separa humanos do resto da natureza, criando uma escala de valores que compara e ordena estes seres supostamente separados de acordo com sua utilidade percebida. Umas das paredes da casa é representadas por azulejos compostos de valores Humanistas ocidentais e tradições de saberes do Iluminismo, recheadas de promessas de consenso e relevância universais. Na outra parede, a sustentação é feita pelos Estadosnação, os quais prometem segurança através dos mecanismos de fronteira, direitos e homogeneidade nacional. Os azulejos do teto da casa são o capitalismo global, organizado em camadas contínuas de crescimento econômico e consumo como indicadores de progresso e civilização. Enquanto a construção da casa da modernidade oferece promessas reluzentes, essas promessas são subsidiadas por uma camada subterrânea colonial: os custos externalizados e invisíveis de construir e manter a casa. Isso inclui expropriações históricas e atuais, roubos de terras, explorações, destituições, fome e má nutrição preveníveis, aprisionamentos, desapropriações, epistemicídios, ecocídios e genocídios.

A relação de alguém com a casa e seus esforços (ou falta de) em acessar suas promessas dependerá em parte de onde a pessoa se situa em relação a ela tanto no momento presente quanto aspiracionalmente (ex: contentamento com a existência no porão, monopolizando espaços nos andares do topo; buscando mobilidade do primeiro piso para o topo; na porta lutando para entrar; fora da casa, mas sem tentar entrar). Nós vamos

retornar a esta metáfora mais adiante, quando discutirmos o que ela pode nos dizer sobre como lidar com desafios contemporâneos. Primeiro, porém, introduzimos outra cartografia para nos ajudar a visualizar as implicações de diferentes relações com a modernidade, que se desdobram em três diferentes abordagens para mudanças sociais: reforma sútil, reforma radical e "além" da reforma.

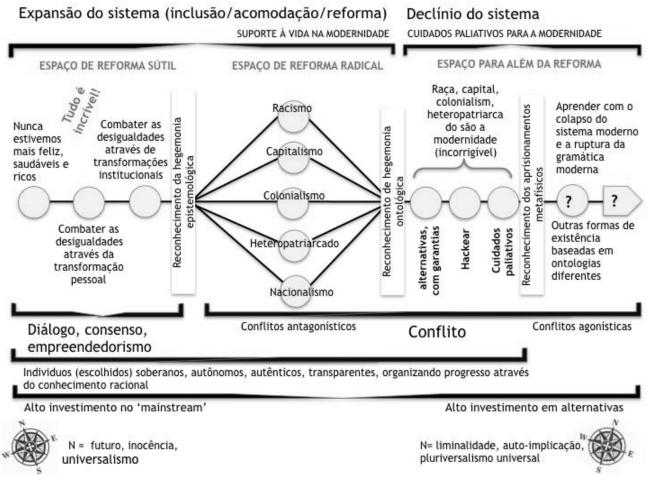


Figura 3 - Diferentes interpretações para decolonização no ensino superior.

As abordagens para a decolonização articuladas de dentro dos espaços de reforma sutil (Soft-reform space) focam em incluir populações tradicionalmente marginalizadas nas instituições existentes. Nestes espaços, a colonização é primeiramente diagnosticada como um problema de exclusão das benesses da sociedade moderna: a mobilidade social oferecida pelo capitalismo; a ordem e o pertencimento oferecido pelos Estados-nação; a Razão universal e os valores oferecidos pelo Humanismo ocidental e as tradições iluministas de conhecimento; a autonomia, a autoridade e o individualismo possessivo oferecidos pela separação dos humanos da Terra e uns dos outros. A teoria de mudança que orienta a reforma-sutil é uma de ajustes metodológicos - a ideia de que os sistemas e estruturas aos quais habitamos são adequados, mas a forma como nos engajamos com eles necessitam de constantes atualizações para garantir melhorias contínuas em eficiência e eficácia. Embora as diferenças não sejam inteiramente omitidas, a inclusão é condicionada a um consentimento quanto a um horizonte de esperança orientado por objetivos compartilhados e coerência ao redor de um suporte contínuo para as normas sociais, políticas e econômicas existentes. O ideal aqui é

incorporar formas de diferença que não façam diferença, para que aqueles que estejam sendo incluídos possam ser suavemente absorvidos pelas instituições existentes. Nesta abordagem, possíveis alternativas para organizar relações e recursos que desafiam essas normas são deslegitimizadas ou consideradas ilegíveis, e assim a única proposição possível passa a ser expandir o acesso às instituições existentes.

Em contraste com o espaço de reforma sutil, o espaço de reforma radical (Radical-reform space) identifica a colonização como um produto de representações excludentes e redistribuição inadequada - o que se traduz em questões não apenas relacionadas sobre o que fazemos em instituições modernas (ex: preocupações metodológicas), mas também como pensamos e justificamos o que fazemos (ex: preocupações epistemológicas). O diagnóstico da colonização é orientado por análises sistêmicas que criticam relações desiguais de produção de conhecimento, que por sua vez racionalizam distribuições desiguais de recursos, trabalho e valor simbólico. Essas desigualdades são tidas como um subproduto das estruturas de dominação da modernidade, e por isso, nesta proposição a única correção possível se dá através de uma reestruturação radical das relações sociais. Porém, críticas a partir deste espaço tendem a desarticular e priorizar uma ou às vezes duas dimensões do colonialismo (ex: despossessão capitalista, racismo, heteropatriarcado, capacitismo, imposição da democracia liberal no formato Estado-nação) ao invés de entender as interconexões entre estas dimensões. Neste espaço, o horizonte de esperança mira os mecanismos modernos que produzem desigualdades duradouras com o intuito fundamental de refazer a modernidade em si. Assim espera-se que a criação de mais espaço para diferentes saberes, pessoas e experiências, e a realocação de recursos para apoiar esta presença, levará à transformação de uma instituição/sistema, ao invés destes saberes, pessoas e experiências serem absorvidos por uma instituição/sistema que de outra forma permaneceria imutável. Estratégias propostas para a decolonização nestes espaços incluem empoderar, amplificar e centralizar a voz de sujeitos marginalizados (ex: representação substantiva que vá além de mero tokenismo) e redistribuir recursos.

A distinção entre os espaços radicais e além da reforma (Beyond-reform space) se dá no reconhecimento por esse de que a adição de outras formas de saber e a redistribuição de recursos não será suficiente para mudar as infraestruturas que sustentam o sistema moderno/colonial. O colonialismo aqui não é entendido apenas como a ocupação de territórios, subjugação de povos, distribuição desigual de recursos ou formas de saber excludentes, mas como condição necessária à própria existência da modernidade. Assim, o colonialismo é visto como lado obscuro constituinte da modernidade: inerentemente extrativista, antiético e insustentável, e portanto, impossível de ser reformado. A partir desta perspectiva, adicionar múltiplas epistemologias na mesma fundação ontológica (moderna) será sempre uma estratégia limitada para interromper hábitos coloniais de existência (Ahenakew, 2016; Ahenakew et al., 2014; Kuokkanen, 2008). Isso não significa que reformas imediatas para instituições modernas - incluindo estratégias de redistribuição e representação - não sejam importantes, mas sim que em última análise, estas instituições não podem ser reformadas ou redimidas se o objetivo for acabar com a colonização.

Teorias de mudança enraizadas no espaço além da reforma são variadas, mas geralmente se encaixam em uma de três alternativas, sendo que cada uma delas oferece possibilidades e limitações (e podem também ser usadas em conjunto): "saída", "substituição", "hackeamento", ou "cuidados paliativos." Aqueles que tentam "sair" do ou "substituir" o sistema moderno geralmente procuram alternativas aos sistemas e instituições

modernas que ofereçam garantias. Isso pode incluir, por exemplo, esforços para desenvolver ou reaver epistemologias e/ou modos de organização social que foram ativamente reprimidos pela modernidade. Embora haja muito a aprender com este tipo de trabalho, alternativas comprometidas com uma garantia de desfecho desejada podem ainda estar enraizadas em ao menos algum dos desejos coloniais (e.x. de certeza, progresso, inocência), e também podem ser romantizadas a um ponto no qual suas carências e inevitáveis erros e contradições sejam ignoradas. Ademais, a habilidade para optar por "sair" ou não do sistema precisa ser entendida em contraste com aqueles que não tem esta opção pois já estão de início estruturalmente excluídos do sistema e sujeitos a suas formas mais puras de violência - uma distinção que descrevemos como entre aqueles envolvidos em lutas de alta e baixa intensidade. Nenhuma delas é mais ou menos pertinente do que a outra - ambas são necessárias - mas a posição de alguém em relação a estas intensidades contrastantes deve informar o papel que cada um desempenha dentro de um projeto maior de decolonização.

Aqueles que se propõem a "hackear" as instituições modernas procuram redirecionar os recursos de dentro do sistema para nutrir outras possibilidades, sejam esforços educacionais para identificar os limites destas instituições, sejam suporte a sistemas alternativos (ou ambos). Esta abordagem pode ser entendida como uma abordagem "um pé dentro, um pé fora," que necessita que um determinado alguém "jogue o jogo" da instituição enquanto tenta curvar as regras para outros fins além da "vitória". Muitos bons trabalhos podem ser feitos por esta abordagem, mas é difícil perceber quando alguém está manipulando o sistema ou sendo manipulado por ele. Ademais, algumas pessoas operando neste espaço podem se posicionar do lado de fora das implicações do sistema de modo a focalizar em uma resistência individual e falhar em atender à cumplicidade estrutural no dano causados pelo sistema.

A última proposta além-da-reforma é a que nomeamos "cuidados paliativos", que reconhece o inevitável fim das antiéticas e insustentáveis instituições da modernidade, mas vê a necessidade de propiciar uma "boa" morte, na qual importantes lições são aprendidas através dos erros do sistema convalescente, lições essas que podem ser aplicadas enquanto testemunhamos e ajudamos a parir o nascimento de algo diferente. Esta abordagem também requer que apliquemos cuidados paliativos aos nossos próprios investimentos nas promessas da modernidade, sem rejeitar reativamente a modernidade nem tentar controlar os termos de sua dissolução, o que pode paradoxalmente reproduzir muitos padrões coloniais de consumo, mas através de processos auto-implicados de enfrentamento de nossos próprios desejos e hábitos de existência coloniais. Na interface entre estas mortes e nascimentos está o imperativo de andar firmemente no "olho da tempestade" sem saber claramente para onde se está indo: mova-se muito rápido ou muito devagar, e poderá ser varrido e atirado no vórtice da mudança. Nós elaboramos mais sobre estes cuidados paliativos posteriormente no artigo.

#### Interrompendo as circularidades coloniais enquanto a "Casa da Modernidade" definha

Por mais que consideremos importante entender a significativa diferença entre estas teorias de mudança decoloniais - isto é, os diagnósticos de colonização e as propostas para decolonização - em todos esses anos trabalhando com esta cartografia, percebemos cada vez mais sua importância também para entender como estas teorias são mobilizadas e encenadas. Em particular, notamos que devido à forma como muitos de nós fomos socializados dentro dos hábitos de existência coloniais dos sistemas e instituições modernas, há uma

necessidade de analisar não apenas as dimensões intelectuais da de/colonização, mas também suas dimensões afetivas e relacionais. Nós descobrimos que independentemente de onde alguém esteja localizado dentro do espectro "sutil-radical-além", apenas articular ou se alinhar a uma crítica intelectual sobre a colonização não imuniza este alguém de reproduzir desejos e hábitos de existência modernos/coloniais. Identificamos estes padrões de forma recorrente tanto em contextos educacionais diversos como dentro de nós mesmos. Particularmente, observamos nossas próprias dificuldades em quebrar esses padrões, apesar das nossas sinceras intenções em imaginar e agir de forma diferente.

Esses hábitos e desejos podem ser pensados como viciantes, no sentido de que são difíceis de serem interrompidos mesmo quando sabemos de seu potencial nocivo (para os outros e para nós mesmos), uma vez que são de alguma forma aprazíveis, e/ou oferecem algum alívio, independentemente do quão temporários estes prazeres ou alívios podem ser e do dano que podem causar (Kapoor, 2014). É portanto não (apenas) a falta de informações que leva à reprodução do colonialismo, mas também os investimentos afetivos duradouros em suas promessas e prazeres. Por isso, sugerimos que qualquer pedagogia decolonial precisa endereçar, com crítica e compaixão, os apegos e direitos afetivos percebidos que formam as bases dos hábitos e vícios de existência coloniais, tanto nos outros como em nós mesmos - em particular, desejos comuns de:

- Auto-transparência (através da presunção de que podemos ser completamente honestos conosco e com os outros sobre nossos desejos, intenções e investimentos);
- Teleologia/progresso (através de movimentos lineares em direção a objetivos pré-definidos);
- Afirmação (da bondade/valor/virtude/merecimento/excepcionalismo de alguém);
- Inocência (através da desidentificação com a cumplicidade no dano);
- Certeza (através de respostas claras e resultados garantidos);
- Liderança/controle/autoridade canônica (sobre a direção e o caráter da mudança);
- Consenso/coerência (como pré requisitos para relacionamentos e colaborações);
- Individualismo/autonomia (em que a interdependência com e a responsabilidade para outros seres não é uma opção inerente - ex: baseada no livre arbítrio).

Quando esses desejos não são atendidos, podem surgir sentimentos de frustração, falta de esperança e traição, que por sua vez podem resultar em diversas demonstrações de fragilidades e até de violência material. Pensando pedagogicamente, se estes desejos não são identificados, interrompidos e "compostados", isto é, transformados em algo diferente e mais generativo, então a decolonização em si ou sofrerá uma resistência completa, ou será empacotada em processos, experiências ou expressões que podem ser prontamente consumidas de forma a apaziguar estes desejos e até produzir algum benefício a curto prazo, mas que farão pouco para interromper as nocivas estruturas subjacentes. Em outras palavras, enquanto o trabalho intelectual de traçar os contextos e histórias sociais, políticos e econômicos que moldaram o presente colonial são partes vitais de qualquer esforço de decolonização, apenas aprender sobre as relações coloniais de poder não interrompe os modelos dominantes de saber, ser, querer, desejar e ter esperanças que são continuamente refeitos através destas relações.

Apesar (ou talvez por causa) de nosso reconhecimento a estas circularidades e curto-circuitos, permanecemos comprometidos com estratégias de engajamento com os horizontes possíveis de

decolonização, particularmente de forma a manter estas circularidades visíveis sem sugerir cinicamente sua inevitabilidade. Parte deste compromisso de longo prazo vem das observações nossas e de outros sobre o estado atual da "casa construída pela modernidade". As formas dominantes de organização políticas, econômicas e ecológicas estão começando a atingir seus limites internos. Embora a vida para aqueles vivendo dentro da casa sempre tenha sido subsidiada pela exploração e expropriação daqueles vivendo fora da casa, no porão da casa, e também por um crescente número de pessoas dentro da casa, a estrutura da casa aparenta estar cada vez mais precária e instável: o cimento de sua fundação está rachando, o teto está com goteiras e um mofo originado no porão está subindo para os outros andares. Apesar da casa estar começando a tremer, cada vez mais pessoas formam filas à sua porta, uma vez que o impacto da casa no planeta na qual ela existe (e do qual extrai seus recursos, e para o qual despeja seu lixo tóxico) se torna mais e mais perturbador para aqueles vivendo do lado de fora (seja por opção ou forças de exclusão), muitos dos quais historicamente providenciaram involuntariamente o trabalho e os materiais para a construção e manutenção dela. Como resultado, as promessas da casa de certeza, segurança e igualdade de oportunidades para competir a uma posição dentro da casa - ex: uma classe média global - parecem cada vez mais improváveis e insustentáveis. Enquanto muitos estão em negação quanto ao seu frágil estado, aqueles que notam as rachaduras têm uma gama de reações, que podem ser mapeadas em relação à abordagem sobre a modernidade, de/colonização e relativas teorias de mudança.



Figura 4 - Danos estruturais na casa construída pela modernidade.

Aqueles que não são críticos à modernidade e acham que seus direitos estão em risco de serem retirados podem procurar elevar as portas da casa construída pela modernidade, ou até ativamente expulsar quem parece retirar mais recursos do que contribuir - geralmente aqueles difamados por narrativas herdadas, sejam elas nacionalistas, raciais de superioridade/inferioridade e meritocráticas. Pessoas nesta posição de "não crítica" podem inclusive tentar intensificar as crises da casa em um esforço para criar pânico e exacerbar o medo, e posteriormente, instrumentalizar estas emoções para justificar políticas ainda mais draconianas. Desnecessário dizer que esta posição não só não tem interesse, mas em muitos casos é também abertamente hostil a decolonização. Para aqueles nos espaços de reforma sutil, embora considerem a necessidade de eventualmente remendar ou substituir algumas partes da casa, em última análise não é percebido por eles

nenhuma ameaça para sua existência no longo prazo, nem concebida qualquer alternativa possível de refúgio para substituí-la. Já quem está nos espaços radicais de reforma pode ver o presente como uma oportunidade de remodelar completamente a casa - adicionando painéis solares e expandindo-a para comportar mais gente, usando materiais "verdes". Entretanto, eles tendem a continuar acreditando que a casa tem uma boa estrutura, que sua manutenção não depende da violência sistêmica e que a casa permanecerá de pé por muito tempo ainda. Finalmente, aqueles em um espaço além da reforma diagnosticam uma insustentabilidade intrínseca no longo prazo, e por isso veem a necessidade de se olhar para além dos horizontes de esperança e mudança orientados pelo Capitalismo global, pelos Estados-nação, pela Razão e Valores universais, pelo antropocentrismo/separação e pela mobilidade social enquanto propósito de vida. Deste espaço, originam-se diferentes posições: a abordagem de "sair do sistema" propõe substituir a casa por um outro tipo de casa que possa oferecer o mesmo tipo de segurança oferecida pela casa anterior, usando um modelo revisado - isso é, uma casa diferente mas com garantias. As abordagens de hackear e oferecer cuidados paliativos podem considerar necessário experimentar com outros tipos de abrigo, inclusive modificando os propósitos dos recursos materiais da casa, enquanto ao mesmo tempo alargam as rachaduras da casa para convidar as pessoas a vislumbrarem essas outras possibilidades e se engajarem em medidas para a redução imediata de danos para os mais vulneráveis.

Dadas as potenciais circularidades e sobreposições que ocorrem em e entre os espaços de reforma sutil, radical e além da reforma, muitos de nossos esforços pedagógicos são devotados a criar oportunidades de aprendizagem através das quais as pessoas podem não apenas encontrar e se engajar com diferentes críticas intelectuais do colonialismo, mas também trabalhar através de seus investimentos duradouros em hábitos coloniais de existência e suas relações com a modernidade. Por exemplo, muitas pessoas em cada um destes espaços - independentemente de suas teorias de mudança preferidas - investem afetivamente em um processo de transformação linear e prescritivo. Raramente as pessoas estão interessadas em ficar com as dificuldades e confusões da decolonização (sem procurar receitas ou respostas fáceis), ou em aprender a trabalhar com e através de suas próprias cumplicidades (sem procurar inocência para não serem dirigidos pela culpa e pela busca da absolvição ou pureza). Em outras palavras, até quando começamos a perceber que há um problema com o sistema que herdamos, nossa crítica tende a buscar atalhos (Hunt, 2018). Ao invés de se comprometer com processos de longo prazo de digerir e compostar nossos medos, negações e vícios que alimentam o sistema, para assim aprender com erros repetidos e gerar o adubo que pode nutrir diferentes futuros, a crítica é canalizada em um processo imediatista de consumo que gratifica aqueles medos, negações e vícios. Em última instâncias, o consumo da crítica evita um aprofundamento da responsabilidade sobre a saúde e o bem-estar do metabolismo mais amplo, e assim fecha as portas para outras possibilidades de (co)existência.

Enquanto, por um lado, as incertezas do presente podem levar alguns a serem mais abertos a possibilidades alternativas e experimentarem o trabalho difícil e desconfortável de digerir e compostar, a ausência de pisos seguros pode também apenas reforçar o desejo para certos resultados a partir destas alternativas (e assim, consumir a crítica de forma a alimentar os investimentos e vícios coloniais). Por exemplo, em espaços de reforma sutil, as pessoas desejam "marcar a alternativa" da decolonização de maneira a permitir sentirem-se bem e passarem para as questões que percebem como mais importantes, urgentes e

universais. Na reforma radical, por vezes existe um desejo problemático de posicionar-se como um líder virtuoso da transição, encobrindo a própria cumplicidade estrutural, apagando a dimensão coletiva do trabalho decolonial e falsamente presumindo um caminho claro de mudança racionalmente definido. E nos espaços além da reforma, o sentido de urgência ao redor da casa colapsando pode levar à tentativa de apressar o processo de compostar os elementos antigos, de derrubar a casa antes que ela esteja pronta a cair e de apressadamente construir alguma outra coisa, levando potencialmente a uma falha em aprender as lições necessárias, que consequentemente podem apenas ser repetidas na próxima forma de abrigo.

Nosso reconhecimento a estes padrões problemáticos de resposta à instabilidade da casa é temperado pelo reconhecimento de que uma crescente desilusão com as suas promessas cria uma importante abertura para transformações e para o desdobramento de outras possibilidades de existência, embora tenhamos consciência de que algumas alternativas à casa construída pela modernidade podem ser ainda mais danosas do que a própria casa. Em nossa abordagem pedagógica sobre decolonização, olhamos para estratégias que não apenas convidem para espaços de curiosidade, abertura e possibilidade, mas que também cultivem a humildade, o vigor e a auto-reflexividade necessários para trabalhar através dos desafios do presente sem repetir circularmente os mesmos erros. Nós trabalhamos com e através das desilusões das pessoas, gentilmente apontando que se as ofertas da casa são ilusões, então no longo prazo a perda destas ilusões pode não ser algo ruim, mesmo se o processo for doloroso no curto prazo. Como parte deste processo, apoiamos o desenvolvimento de literatura crítica que possibilite às pessoas tomarem distância de suas respostas imediatas (diagnósticos de colonização e propostas de decolonização) para traçar sobriamente as raízes de suas desilusões com a casa, analisar a casa em si, e considerar diferentes medidas de curto, médio e longo prazo. Mas também apontamos para a possibilidade de possibilidades viáveis e inéditas que são percebidas como impossíveis por quem só conhece os parâmetros de existência dentro da casa.

De fato, reconhecemos que a desilusão com a casa pode ser baseada não apenas em uma crescente sensação de que suas promessas foram quebradas (ou talvez eram falsas afinal), mas também no sentido de que mesmo quando suas promessas são cumpridas, há uma insatisfação com a violenta separação forçada presumida e (re)produzida pela modernidade. Como Alexander (2005) argumenta, nosso sentido visceral de interdependência foi mutilado pelo colonialismo. Voltando à metáfora da casa "construída pela modernidade", a fundação da separação entre humanos e a "natureza", e entre os seres humanos, causou essa sensação de rompimento da interdependência. Enquanto muitos entorpecem a si/nós mesmos para a dor resultante, Alexander afirma que o desmembramento e a fragmentação material e psíquica criados pelo colonialismo também produzem um "anseio por completude, constantemente expresso como um anseio por pertencer, anseio que é tanto material quanto existencial, tanto psíquico quanto físico, e que, quando satisfeito, pode subverter e até desalojar a dor do desmembramento" (p.281). Para Alexander, a fonte deste anseio é um "conhecimento profundo de nossa interdependência - nem separados, nem autônomos" (p.282). Embora a organização social moderna neque este entrelacamento, ou esta "diferença sem separabilidade" (Silva, 2016), a atual era de incertezas oferece aberturas pelas quais é possível convidar pessoas que estão se sentindo desiludidas a considerar quais infraestruturas e padrões de existência operacionalizam esta sensação de separação, e assim traçar seus efeitos violentos e se encontrar com a possibilidade de organizar e orientar nossa existência de outra maneira, com o fato de que "outras possibilidades" são viáveis. Este trabalho é ainda mais urgente dado que muitas respostas para os desafios atuais buscam vigorosamente reproduzir as ilusões de separação para protegerem direitos percebidos. Porém é importante enfatizar a lição contida no dizer brasileiro de que em uma situação de enchente, só podemos começar a nadar quando a água chega no quadril: as possibilidades de decolonização viáveis exigem que o contexto colonial torne-se existencialmente ou politicamente inviável. Até lá a preparação pedagógica é um passo importante para lembrarmos (não só conceitualmente, mas corporalmente) que é possível nadar.

Portanto, ao invés de transmitir conhecimento e informações relativos ao que os estudantes devem ou não desejar, procuramos chamar atenção para como os desejos são geralmente alçados e alocados dentro da modernidade pelas economias intelectuais, afetivas e materiais de produção de valor. A intenção pedagógica é convidar educadores e educandos a considerar: Como nossa educação nos aprisionou em conceitualizações de (e relações com) linguagem, conhecimento, agência, autonomia, identidade, crítica, arte, sexualidade, terra, tempo, espaço, e ego... que moldam e restringem nossos horizontes e o que consideramos possível/inteligível/imaginável? O que restringe o que é possível sentir, entender, articular, querer e imaginar? Conforme notado em nossa discussão sobre cartografias sociais, este trabalho pedagógico não é politicamente prescritivo - ele não articula nem advoga por uma única teoria de mudança seja diagnóstico ou proposição (apesar de estar enraizado no diagnóstico de colonialidade enquanto separabilidade) - mas sim convida para o engajamento com múltiplas teorias diferentes a partir da profundidade e do rigor do engajamento intelectual, da amplitude e da integridade do próprio processo de aprendizagem, incluindo suas dimensões não-intelectuais (especialmente relacionais e afetivas).

Embora convidemos estudantes a distinguir entre os (frequentemente tóxicos) desejos alocados pela modernidade e o anseio sobre o qual fala Alexander, não podemos buscar coagir os estudantes a "rearranjar seus desejos" (Spivak, 2004) para uma direção em particular ou um resultado pré-determinado. Dito isso, também reconhecemos a importância de uma experimentação responsável com outras possibilidades de existência para fora da casa construída pela modernidade, que é o trabalho com o qual nos engajamentos em nossos papéis como pesquisadores. Nós discutimos isso na parte seguinte do artigo.

#### Aprender com Experimentos para Além do Horizonte da Casa

Sob o título de "Sinalizando Rumo a Futuros Decoloniais", trabalhamos em colaboração com outros pesquisadores, educadores, artistas e ativistas para investigar as seguintes questões: Como podemos aprender a tocar outras possibilidades de (co)existência viáveis mas ininteligíveis ou aparentemente impossíveis dentro dos paradigmas dominantes? Que processos educacionais podem ultrapassar nossos hábitos sociais e respostas bioquímicas (medos, ansiedades, interesse próprio, narrativas, egos, tendências narcisistas, feridas, etc.), para ativar um senso de entrelaçamento visceral, responsabilidade, compaixão, humildade, generosidade e sobriedade (não dependentes da vontade ou da escolha intelectual), e abrir possibilidades/mundos viáveis, mas inimagináveis ou inarticuláveis dentro dos nossos sistemas de referência atuais? O que, para além de valores ou convicções compartilhadas, pode oferecer um antídoto à indiferença e gerar um senso de cuidado, conexão e compromisso com o todo?

Em um esforço para explorar possíveis respostas a estas questões, temos trabalhado com uma rede de iniciativas comunitárias sociais, ecológicas e educacionais, a maioria delas baseada na América Latina, cujos horizontes de esperança são orientados para além do capitalismo global, dos estados-nação, da razão/valores universais do ocidente e da separação (Andreotti et al., 2018). O diagnóstico destas iniciativas é de que a casa construída pela modernidade está entrando em colapso, e portanto nós precisamos gerar/regenerar modos de existência não determinados pelas quatro paredes da casa. Em nossos esforços de engajamento com estas iniciativas, reconhecemos a necessidade de não apenas aprender com os erros da casa, mas também de aprender com esforços duradouros e emergentes de vida fora da casa sem assumir que qualquer destes esforços terá alguma resposta universal. Nenhuma iniciativa isoladamente terá a "receita" certa de como podemos oferecer cuidados paliativos para a casa, ou como viver de forma diferente, mas elas têm muito a ensinar aos de dentro da casa por meio tanto de seus sucessos quanto de seus fracassos. Portanto, olhamos para essas iniciativas como "exemplos" em contextos específicos que podem oferecer importantes conhecimentos sobre os limites da casa e as dificuldades e contradições envolvidas em viver fora da casa, ao invés de "modelos" universais que deveriam ser duplicados e exportados para algum outro lugar. Este trabalho é diferente mas informa nossas estratégias pedagógicas. Ele se diferencia notadamente no sentido de que nesta pesquisa estamo-nos engajando em profundidade com uma posição normativa particular, mesmo fazendo-o de forma não normativa. Esta posição é a de que a casa se construiu a partir da separabilidade, de que de fato está desmoronando, e que precisamos expandir nossas disposições intelectuais, afetivas e relacionais para "cavar mais fundo" (para análises com mais nuances) e "relacionar mais amplo" (alargar as sensibilidades e formas de relacionamento de que somos capazes).

Neste trabalho, buscamos desenvolver "uma forma alternativa de engajamento com alternativas" (Santos, 2007), isso é, engajar com reverência mas sem romantizar ou idealizar, assumindo responsabilidade pelas relações que estamos construindo sem projetar nossos desejos em outros e atentos aos desafios de se relacionar através de outras sensibilidades. Particularmente, reconhecemos os riscos de: homogeneizar comunidades diversas, ocultando suas complexidades e relações internas de poder; idealizar formas de ser e saber "alternativas" e as comunidades que as praticam, como um espelho antagônico das patologias coloniais; promover fantasias escapistas que nos permitiriam imergir em outros tipos de abrigo para evitar realizar os cuidados paliativos necessários à casa que herdamos; e distorcer e/ou instrumentalizar estas iniciativas a fim de alimentar nossos próprios desejos coloniais de consumo (Asher & Wainwright, 2018; Spivak, 1988). Portanto, perguntamos: Como podemos nos engajar e ser ensinados por sistemas diferentes de ser, saber e desejar, e por lutas práticas e tentativas de criar/regenerar alternativas para a casa construída pela modernidade, permanecendo conscientes de dádivas, limitações e contradições, assim como de nossas potenciais más interpretações, projeções e apropriações?

Como parte desta pesquisa, construímos estudos de caso colaborativos de diferentes iniciativas e organizações, mas para discussões entre nós e com nossos colaboradores, e considerando o que será mais útil para o aprendizado de nossos estudantes e outros esforçando-se para fazer sentido de uma casa desmoronando. Os resultados primários de pesquisa deste trabalho não são relatórios de nossas "descobertas" empíricas, mas sim modelos pedagógicos continuamente revisados, experimentos artísticos e cartografias sociais. Uma destas é o Marco de Justiça Global "Aos Cuidados da Terra" (Andreotti, Stein, Rene,

coletivo, 2019), uma cartografia que integra as dimensões ecológica, cognitiva, afetiva e relacional de transformação, que são frequentemente abordadas isoladamente ou em pares. Particularmente, usamos a metáfora do cogumelo, representando as dimensões ecológicas e econômicas da transformação, e embaixo delas, o micélio das dimensões cognitiva, afetiva e relacionais, responsáveis por alimentar o cogumelo e permitir a ele viver e, na hora certa, morrer também.



Figura 5 - Modelo de Justiça Global "Aos Cuidados da Terra".

A intenção com essa metáfora é ilustrar a necessidade de se digerir e compostar as dimensões (micélio) muitas vezes invisibilizadas que alimentam um sistema nocivo, para algo diferente poder crescer. Carmen Ramos, da organização Nahuatl Tlalij, parte da rede "Aos Cuidados da Terra", nos instigou a levar esta cartografia ainda mais longe, focando no trabalho invisibilizado da Terra em sustentar toda a vida, e em considerarmos nossas responsabilidades particulares com ela e uns com os outros como seres entrelaçados em seu metabolismo mais amplo. Particularmente, ela esclarece que nós não (apenas) buscamos cuidar da Terra, mas estamos já e sempre aos cuidados dela. Ao fazer isso, Ramos também solicita levarmos em conta que enquanto há uma tendência (alimentada por hábitos coloniais de ser) em prescrever uma normatividade política para ordenar nossas relações, é na verdade a qualidade de nossas relações (com todos os seres) que determina as possibilidades políticas viáveis em qualquer contexto. A partir desta perspectiva, ao invés de gastar nosso tempo discutindo a melhor articulação possível de nossas posições políticas, dentro do mesmo limitado conjunto de configurações cognitivas, afetivas e relacionais, nós precisaríamos começar a expandir e nutrir diferentes tipos de configurações para abrir possibilidades para tipos de políticas que poderiam oferecer suporte a integridade de nossos relacionamentos e às responsabilidades oriundas deles. Desnecessário dizer, esta abordagem é significativamente diferente das políticas geralmente apoiadas pela casa que são baseadas na onto-metafísica onde nossa existências (ser) é determinada pelo nosso pensamento, e portanto, nossos comportamentos pelas nossas convicções.

#### Conclusões Inquietantes e Questões para Continuar essa Conversa

Neste artigo, discutimos algumas das potenciais circularidades, curto-circuitos, e contradições que emergem dos esforços de colocar em prática a decolonização, inclusive aquelas que reproduzem hábitos coloniais de ser enraizados nos desejos de consumo cultivados pela casa construída pela modernidade. Nós também sugerimos que nenhuma das várias possibilidades existentes de teorias de mudança decoloniais estão imune a estes riscos, uma vez que são em larga medida produto não de nenhuma análise conceitual em particular mas de investimentos afetivos cultivados através de hábitos coloniais de ser socializados dentro da casa construída pela modernidade. Neste sentido, contradições e circularidades são de alguma forma inevitáveis, o que significa que existe uma necessidade de nossas pedagogias anteciparem e serem sensíveis a estas respostas de maneira a problematizar mas também convidar as pessoas a trabalharem através delas (ao invés de negar, transcender ou reprimir). Este trabalho pode ser sumarizado como um compromisso pedagógico de convidar a um engajamento mais profundo com as complexidades e contradições de diferentes teorias de mudança relacionadas com padrões de saber, ser, relacionar e desejar alimentados pela casa sem com isso advogar por nenhuma teoria em particular como "a resposta" para o que devemos fazer. Isto é, convidamos as pessoas a cavarem mais fundo e relacionarem mais amplamente.

Para além deste trabalho intelectual e relacional, nós também elaboramos sobre as precárias possibilidades que se abrem quando um sentido visceral de anseio por interconexões é ativado ou desentorpecido. Quando os trabalhos afetivo, intelectual e relacional são combinados, e quando estes são envolvidos em um contexto de crescente desilusão com as promessas oferecidas pela casa construída pela modernidade, existem muitas possibilidades precárias para um aprendizado transformador. Nós revisamos algumas de nossas próprias práticas para se engajar e aprender com esforços para viver fora da casa através de uma rede de iniciativas sócio-ecológicas, pesquisa esta distinta, mas que ainda assim informa nosso trabalho pedagógico. Esse trabalho nos ensinou que, como educadores, podemos pedir ou até mesmo exigir que as pessoas se engajem com rigor intelectual, mas podemos apenas oferecer um convite para o engajamento com outras possibilidades de existência se os estudantes sentirem o chamado para tal. Isso acontece porque ao invés de uma questão de vontade ou intelecto, este trabalho precisa de uma certa quantidade de entrega existencial: aprender a desaprender, a escutar, a estar desarmado, a de-centralizar (as forças egóicas), a começar a praticar alteridade, sabendo que será desconfortável e que erros serão cometidos. Apenas se estivermos prontos a retirar nossos investimentos das estruturas de ser e desejar (não apenas de saber) sustentadas pelas economias que dependem e reproduzem as (falsas/quebradas) é que poderemos começar a nos abrir a outras promessas da casa Este desinvestimento não é relacionado a uma busca por soluções articuladas para as crises que enfrentamos, mas sim a percepção de que para existirmos de outra forma, precisamos prestar atenção nas lições ensinadas pelos limites, falhas e eventual colapso da casa a que habitamos. Isto só podemos fazer enfrentando a sua morte interna e externamente, abrindo-nos para a possibilidade de a casa não mais definir nossa existência ou atender nossos desejos e investimentos.

No contexto da escrita acadêmica de dentro da casa construída pela modernidade, encorajamos que os propósitos sejam claros, inclusive no contexto de bolsas de estudo. A demanda por conclusões é por vezes problemática, dada nossa tendência de ver o trabalho de decolonização como um trabalho em processo,

inconcluso e que desafia resumos rápidos. Assim, já tendo oferecido alguns modelos para pesquisa e envolvimento pedagógico ao longo deste artigo, vamos concluir com convites para um envolvimento mais profundo.

Notamos cada vez mais pessoas desiludidas com a casa construída pela modernidade, e esta desilusão leva a muitas respostas possíveis, da renovação à demolição. Para aqueles desiludidos não apenas com a casa, mas também com as circularidades das respostas às crises atuais, oferecemos uma série de perguntas abertas para fazer sentido do presente e examinar opções potenciais para seguirmos em frente. Como sempre, não oferecemos soluções pré-fabricadas para as crises que enfrentamos, mas somos conscientes do imperativo de responder rapidamente a elas, de forma a mitigar as vulnerabilidades imediatas daqueles expostos às maiores violências perpetuadas pela casa, ao mesmo tempo em que consideramos um horizonte de transformação de longo prazo enquanto a casa desmorona. Assim, encorajamos as pessoas a refletir sobre as seguintes questões a respeito dos desafios atuais:

- 1. Como o que aconteceu no passado se relaciona e informa o que acontece no presente? Especificamente, que lições nós ainda temos que aprender sobre o passado que podem ser úteis para entendermos os desafios que enfrentamos no presente?
- 2. Com o que aconteceu no passado é diferente do que está acontecendo no presente? Especificamente, como precisaremos repensar nossas estratégias herdadas tanto para análises conceituais (diagnósticos) como resposta práticas (proposições)?
- 3. O que podemos aprender suspendendo nossos desejos por soluções universais ou prescritivas e por autoridades canônicas estáveis, prestando atenção de maneira sóbria ao que está funcionando atualmente, e o que não está, e baseado nesta análise, determinar quais respostas são necessárias no curto, médio e longo prazo? Como podemos fazer este trabalho de responder aos desafios enquanto mantemos um compromisso contínuo de avaliar estes planos constantemente ao invés de permanecermos apegados a uma ortodoxia que não está funcionando?

Estas questões miram primeiramente a dimensão intelectual do desafio de viver de outra forma, mas este trabalho será incompleto se não for combinado com esforços para reconfigurar nossas relações afetivas e oferecer cuidados paliativos para nossos próprios hábitos coloniais. Assim, concluímos com a seguinte pergunta: Como podemos mobilizar "formas alternativas de se engajar com as alternativas" isso é, falando/dançando/respirando/tropeçando juntos de forma diferente em direção a um futuro indefinido, sem arrogância, autoritarismo, dogmatismo e perfeccionismo? Como resposta provisória a esta questão, sugerimos as seguintes práticas orientadoras:

- Desinvestimento (da casa) sem aversão baseada em desidentificação reativa e redentora.
- Reverência (para as dádivas das alternativas) sem idealizar ou romantizar.
- Experimentação (necessária para o aprendizado) sem apego aos resultados obtidos.
- Responsabilidade (para com todos os seres) sem paternalismo, ou projetando nossos desejos e entendimentos sobre os outros como se fossem universais.
- Auto-implicação (nos danos) sem buscar imunidade, absolvição, ou escapismo.

#### Referências Bibliográficas

- Ahenakew, C. (2016). Grafting Indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: The (underestimated) challenges of a decolonial imagination. International Review of Qualitative Research, 9(3), 323-340.
- Ahenakew, C., Andreotti, V. D. O., Cooper, G., & Hireme, H. (2014). Beyond epistemic provincialism: Deprovincializing Indigenous resistance. AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 10(3), 216-231.
- Ahenakew, C., & Naepi, S. (2015). The difficult task of turning walls into tables. In A. Macfarlane (Ed.),
   Sociocultural realities: Exploring new horizons, (pp. 181- 194). Christchurch, NZ: Canterbury University Press.
- Alexander, M. J. (2005). Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred. Duke University Press.
- Andreotti, V. (2016). Multi-layered selves: Colonialism, decolonization and counter-intuitive learning spaces.
   Arts Everywhere Musagetes. Available at: <a href="https://bit.ly/341e3Ok">https://bit.ly/341e3Ok</a>, last accessed 10/28/16.
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 4(1), 21-40.
- Andreotti, V. (2018). Educação para a expansão de horizontes, saberes, vivências, afetos, sensibilidades e possibilidades de (co)existência. Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social. 6, 61-72.
- Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K., & Nicolson, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education. Higher Education Research & Development, 35(1), 84-99.
- Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Suša, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. Policy & Practice: A Development Education Review, 26, 9-41.
- Andreotti, V., Stein, S., Susa, R., Coletivo de arte/ educação Sinalizando rumo a futuros descoloniais. (2019).
   Da casa construída pela modernidade ao micélio saudável. Sinergias diálogos educativos para a transformação social. 8, 9-19.
- Andreotti, V., Pereira, R., Edmundo, E. (2017). O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social.
   5 41-54
- Asher, K., & Wainwright, J. (2018). After post-development: On capitalism, difference, and representation.
   Antipode.
- Bauman, Z. (2000). Education under, for, and despite postmodernity. In A. Brown, & M. Schemmann (Eds.),
   Language, mobility, identity: Contemporary issues for adult education in Europe (pp. 27-43). Munster: Lit Verlag.
- Hunt, D. (2018). "In search of our better selves": Totem Transfer narratives and Indigenous futurities. American Indian Culture and Research Journal, 42(1), 71-90.
- Jefferess, D. (2012). The "Me to We" social enterprise: Global education as lifestyle brand. Critical Literacy: Theories and Practices, 6(1), 18-30.
- Kapoor, I. (2014). Psychoanalysis and development: Contributions, examples, limits. Third World Quarterly, 35(7), 1120-1143.
- Kuokkanen, R. (2008). What is hospitality in the academy? Epistemic ignorance and the (im) possible gift. The review of education, pedagogy, and cultural studies, 30(1), 60-82.
- Naepi, S., Stein, S., Ahenakew, C., & Andreotti, V.D.O. (2017). A cartography of higher education: Attempts at inclusion and insights from Pasifika scholarship in Aotearoa New Zealand. In Global teaching (pp. 81-99).
   Palgrave Macmillan, New York.

- Paulston, R. G. (2000). Imagining comparative education: Past, present, future. Compare, 30(3), 353-367.
- Santos, B. S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. Review (Fernand Braudel Center), 45-89.
- Silva, D. (2016). On difference without separability. Retrieved from: <a href="https://bit.ly/2DYpUlr">https://bit.ly/2DYpUlr</a>.
- Simpson, L. B. (2017). As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance. Minneapolis,
   MN: University of Minnesota Press.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (eds.), Marxism and the interpretation of culture (pp. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. The South Atlantic Quarterly, 103(2), 523-581.
- Stein, S. (2018). Beyond higher education as we know it: Gesturing towards decolonial horizons of possibility. Studies in Philosophy and Education, 1-19.
- Stein, S., & Andreotti, V.D.O. (2016). Decolonization and higher education. In Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory (pp. 1-6). Springer, Singapore.
- Stein, S., & Andreotti, V.D.O (2017). Higher education and the modern/colonial global imaginary. Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 17(3), 173-181.
- Stein, S., Hunt, D., Suša, R., & Andreotti, V. (2017). The educational challenge of unraveling the fantasies of ontological security. Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 11(2), 69-79.
- Suša, R., & Andreotti, V. (forthcoming). Social cartography in educational research.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1(1). 1-40.

Índice





## DILEMAS Y DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN - ALGUNAS APROXIMACIONES FREIRIANAS<sup>1</sup>

Oscar Jara H.2

#### Resúmen

En las últimas décadas, caracterizadas por rápidos y profundos cambios económicos, sociales, políticos, culturales, ha sido una preocupación recurrente en el ámbito internacional, el preguntarse por el papel que juega actualmente y el papel que podría jugar la educación en este contexto de cambios y transformaciones. Ante esta cuestión, se hace indispensable que las educadoras y educadores que apostamos por la transformación en nuestras prácticas cotidianas, podamos preguntarnos qué dilemas y qué desafíos nos plantea impulsar en nuestras prácticas cotidianas una educación para la transformación y podamos, entonces, incidir, a partir de ellas, en las políticas y orientaciones educativas. Este artículo coloca algunos de esos dilemas y desafíos, desde la visión de Paulo Freire, con el fin de contribuir a la reflexión crítica en torno a la educación.

Palabras-clave: Educación; Transformación; Paulo Freire; Formación del profesorado.

"La educación no cambia el mundo... cambia a las personas que transforman el mundo" Paulo Freire

En las últimas décadas, caracterizadas por rápidos y profundos cambios económicos, sociales, políticos, culturales, ha sido una preocupación recurrente en el ámbito internacional, el preguntarse por el papel que

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 4 - Educação para a Transformação Social - Diálogos sobre Desenvolvimento, outubro de 2016.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El artículo se ha desarrollado en el marco del Convenio "Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global en el ámbito de la educación formal (código: 14-CO1-642)", impulsado por las ONGDs Alboan, Entreculturas, InteRed, Intermón Oxfam y la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de su autor.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Educador Popular y Sociólogo. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica. Presidente del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe). Agosto 2016.

juega y el papel que podría jugar la educación en este contexto de cambios y transformaciones. A esta inquietud ya buscaba responder el informe que elaboró para la UNESCO la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors<sup>3</sup>, el cual comienza planteando que frente a los desafíos actuales la educación constituye "un instrumento indispensable" para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, enfrentando y superando las tensiones a) entre lo mundial y lo local; b) entre lo universal y lo singular; c) entre el largo y el corto plazo; d) entre competencias e igualdad de oportunidades; e) entre desarrollo de conocimientos y el acceso a la información por una parte y las capacidades de asimilación del ser humano, por otra.

Más recientemente, el *Foro Mundial sobre la Educación* realizado en Corea el año 2015, reitera la importancia de trabajar sobre una agenda de educación transformadora y universal (centrada en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida), afirmando que su visión es "transformar las vidas mediante la educación" reconociéndola como el motor principal para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos para el 2030<sup>4</sup>.

Ante estas declaraciones que muchas veces no llegan a plasmarse en políticas ni acciones reales, se hace indispensable que las educadoras y educadores que apostamos por la transformación en nuestras prácticas cotidianas, podamos preguntarnos qué dilemas y qué desafíos nos plantea impulsar una educación para la transformación y podamos, entonces, incidir en las políticas y orientaciones educativas de las que formamos parte.

#### ¿Qué educación para que tipo de cambios?

El primero de ellos tiene que ver con la pregunta: ¿de qué educación estamos hablando y en función de qué tipo de cambios?

Por ello, tenemos que tener como punto central de referencia que no podemos hablar de la "educación" en general, como si fuera un todo uniforme y universalmente homogéneo. Tenemos que hablar, más concretamente, de "procesos educativos": de procesos de aprendizaje y de enseñanza; de procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores; de procesos de socialización, encuentro, sensibilización, descubrimiento; de procesos de cuestionamiento, búsquedas y afirmaciones; de procesos de identificación y de reconocimiento de identidades. Procesos múltiples, diversos, estructurados o inéditos. Procesos individuales, grupales, colectivos y masivos. Procesos formales, no formales, informales. Cotidianos, multi-facéticos y multi-coloridos en los que lo planificado se mezcla con lo espontáneo o lo inesperado. Procesos que siempre se realizan en un contexto histórico-social y en un contexto teórico determinado, concreto, que a la vez es síntesis de múltiples determinaciones estructurales y coyunturales. Procesos educativos, en fin, siempre vinculados con la vida y sus avatares.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> UNESCO (1996): La Educación encierra un Tesoro. Paris.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> UNESCO, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR (2015): *Educación 2030*, Declaración de Incheon hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Por ello, en la escena contemporánea, en este tiempo-espacio de múltiples cambios, preguntarnos por qué tipos de procesos educacionales queremos o debemos impulsar, es una pregunta relevante, pero que tiene dos vías de respuesta:

- a) Procesos educativos que nos permitan adaptarnos a los cambios que se están produciendo en las sociedades,
- b) Procesos educativos que posibiliten generar en quienes participamos en ellos capacidades de transformación y cambio hacia el tipo de sociedad a la que aspiramos.

La primera vía de respuesta nos conduce al conformismo, al acomodo, a la tranquilidad de mantenernos como objetos pasivos de una historia que otros impulsan. La segunda, por el contrario, nos conduce a la inquietud, a la curiosidad, a la innovación transgresora, a la búsqueda por constituirnos como mujeres y hombres protagonistas activos, constructores de la historia, sujetos transformadores.

De ahí que valdría la pena identificar y analizar los discursos dominantes respecto al cambio y su impacto en lo educativo. Pues por la vía primera, se afirma la necesidad de una educación para la competitividad, para la eficiencia, para el éxito triunfador individual, para satisfacer las demandas del mercado global, coherente con la lógica mercantil capitalista que predomina como pensamiento que pretende erigirse como único en función de la globalización neoliberal. La otra vía, que confronta a la primera y desde la que nos ubicamos sin ambigüedades, nos coloca en la búsqueda de una educación para la democratización, la equidad y el respeto a la diversidad de las relaciones humanas; una educación para una ciudadanía planetaria democrática, para la defensa de la vida, para la globalización de la solidaridad.

Se trata, entonces, de procesos educativos que responden a dos paradigmas éticos, políticos, pedagógicos y estéticos diferentes y contrapuestos. Y que, por tanto, plantean exigencias diferentes y en confrontación a quienes los promueven, respecto al tipo de cambio social y personal al que se aspira: ¿Qué pretendemos cambiar? ¿Cómo son los procesos de cambio en los que participamos? ¿Cuáles son las posibilidades, los límites, las tensiones y las resistencias a dichos cambios? ¿En qué ámbitos nuestra acción es eficiente para promover dinámicas y acciones transformadoras?

#### Una educación emancipadora

Siguiendo la conocida metáfora freiriana, diferenciamos así una educación "bancaria", de una educación liberadora, emancipadora<sup>5</sup>: diferenciamos una educación vertical, en que el educador "deposita" en la mente del educando, como si fuera un "objeto", los conocimientos previamente elaborados, para ser memorizados, de una educación horizontal, problematizadora, dialógica, en la que ambos son sujetos generadores de aprendizajes y que permite liberar las capacidades y potencialidades de las personas. Una educación, además que nos permita liberarnos de las diversas ataduras que nos impiden ser plenamente personas.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva. Capítulo II: La concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión.

Así, cuando hablamos de una educación para la transformación, estamos refiriéndonos – essencialmente – a procesos educativos críticos, creativos, integrales, que desarrollen nuestras capacidades de ser sujetos protagonistas en los distintos espacios en los que participamos o de los que formamos parte.

"Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas, solamente comprobando (...) Hay preguntas que debemos formularnos insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo (...) ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién?"6

Una educación para la transformación, no está centrada tanto en el ámbito de la enseñanza que se quiere transmitir, sino en el del aprendizaje que se busca generar. Por eso, la educadora o el educador, somos también sujetos de aprendizaje, responsables de generar la ilusión y la pasión por aprender siempre más; incentivadores de curiosidades y de preguntas de fondo; motivadores de percepciones más sutiles, de imaginaciones ilimitadas y de preguntas más críticas; compañeras y compañeros de búsqueda por respuestas y caminos que seguramente abrirán –a su vez– nuevos campos de interrogación y camino. Como dice Freire, buscando promover el paso de una curiosidad ingenua, inicial, a una curiosidad epistemológica:

"Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta, en lugar de la tradicional pasividad de cara a las explicaciones discursivas del profesor (...) Una buena tarea para un fin de semana sería proponer a un grupo de alumnos que registrase, cada uno por su lado, las curiosidades más fuertes que les llamaron la atención en razón de algo visto en un noticiero de televisión, de propaganda de juego de vídeo, del gesto de alguien, no importa. Qué 'tratamiento' dio a su curiosidad, si fácilmente fue superada o si, por el contrario, condujo a otras curiosidades. Si en el proceso curioso consultó fuentes, diccionarios, computadoras, libros, si hizo preguntas a otros. Si la curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo o no. Lo que sintió cuando se reconoció trabajando su misma curiosidad..."<sup>7</sup>

Todo esto implica que el educador y educadora "aprende al enseñar", así como los educandos "enseñan al aprender"<sup>8</sup>

"El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos, están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad — razón para la

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Freire, Paulo (1986): *Pedagogía da autonomía, saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra. P. 76 (ensinar exige a convicção de que a mudança é possível).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Freire, Paulo (1986): ya citado. pp 95, 97 (ensinar exige curiosidade).

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Freire, Paulo (1986) ya citado: p.25 (no hay docência sin discencia).

que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad— el educador que actué así tiene un momento rico de aprendizaje en su acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar, algo que es reaprendido por estar siendo enseñado."9

Una educación para la transformación, significa también, la transformación del papel del educador y de la educadora, quienes no solamente estaremos interesados en trabajar contenidos establecidos, sino que buscaremos generar las condiciones y las disposiciones que movilicen las capacidades transformadoras: capacidad de comunicarnos, capacidad de escuchar, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de sentir indignación profunda ante la injusticia, capacidad de prever, planear y proyectar, capacidad de emocionarnos y disfrutar la belleza, capacidad de expresarnos en múltiples lenguajes, capacidad de analizar y de sintetizar, de abstraer y de concretar, de investigar y movilizar. Y la práctica de todo ello y la reflexión crítica sobre esta práctica, será nuestra principal manera de formarnos a nosotros y a nosotras mismas, como sujetos de transformación en muy diversos ámbitos:

"En la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer, que se puede mejorar la próxima práctica."<sup>10</sup>

#### La búsqueda de la coherencia ética

Todo proceso de cambio enfrenta dilemas y desafíos: posibilidades, resistencias, fortalezas y debilidades. Se trata siempre de un camino por recorrer en el que las rutas no están totalmente prefijadas, sino que hay trechos y atajos por construir, que no existen aún, pero que podemos lograr que existan, efectivamente, como dice Machado, "haciendo camino al andar". De ahí la importancia de emprender la búsqueda y de correr el riesgo de innovar: didácticamente, pedagógicamente, políticamente, estéticamente. Innovación en el sentido de generar nuevas potencialidades y posibilidades: dinámicas sinérgicas que impulsen otras inéditas dinámicas y generen movimientos, espacios y escenarios que proporcionarán condiciones y disposiciones para crear y construir –como resultado– algo distinto, incluso radicalmente distinto, a la situación original. Es ver, sentir y vivir el proceso educativo como aventura y no como rutina: "Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente" 11

Por eso es que, para Freire, quien afirmaba que debemos ver el futuro como problema y no como inexorabilidad, para quien la historia es una posibilidad y no una determinación, y reiteraba que el cambio es difícil, pero es posible pues debemos ser sujetos de la historia<sup>12</sup>, "No podemos asumirnos como sujetos de búsqueda, de decisión, de ruptura, de opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos"<sup>13</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Freire, Paulo (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México. Ed. Siglo veintiuno.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Freire, Paulo (1986) ya citado: pp. 43-44 (ensinar exige reflexão crítica sobre a prática).

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Freire, Paulo (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México, Ed. Siglo veintiuno.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Paulo Freire (1986) ya citado: p. 85 (ensinar exige a convicção de que a mudança é possível).

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Paulo Freire (1986) ya citado: p. 19 (primeiras palavras).

Y es en este marco que tiene sentido la búsqueda de la coherencia ética, como impulso vital de nuestras propuestas de innovación y de cambio: porque se trata de ser protagonistas activos que nos transformamos a nosotros mismos en los mismos procesos en que nos esforzamos por transformar el entorno. Reduciendo la distancia entre un entorno que inicialmente puede ser exterior y nuestras propias acciones. Así pasamos de estar "en el contexto" a estar "con el contexto", incorporándolo no como un lugar o espacio ajeno, sino como parte de nuestra propia práctica. Por eso Freire nos llama la atención<sup>14</sup> a que pensemos que la virtud a la que aspiramos no es "ser coherentes" permanentemente, porque eso es imposible — e incluso dice, aburrido — ya que nuestra coherencia de hoy puede ser nuestra incoherencia de mañana, pero también nuestra incoherencia de hoy puede ser nuestra coherencia de mañana. La virtud, está, entonces, en la búsqueda de la coherencia. Y esto es un ejercicio fundamentalmente ético, que incentiva el dinamismo de la vida entera del educador y de la educadora.

Se tratará entonces de buscar permanentemente en nuestro quehacer educativo la coherencia entre:

- lo que se dice y lo que se hace; lo que se piensa y lo que se dice;
- entre la práctica y la teoría (buscando generarla) y entre la teoría y la práctica (buscando aplicarla);
- entre los conocimientos y saberes existentes y los nuevos conocimientos que se producirán de forma activa y nunca pasivamente, al confrontarse nuevas informaciones con lo que ya se sabía;
- entre conocer y transformar, como dos dimensiones de un mismo proceso;
- entre pensar y sentir, como dos dimensiones que no existen la una sin la otra, como seres "sentipensantes", como aprendió de unos pescadores, el innovador y transformador de la investigación social en América Latina, Orlando Fals Borda<sup>15</sup>;
- entre paradigmas y vida cotidiana, entre la utopía y el diario vivir: aquéllas no están en un lugar lejano perdidas en un infinito al que algún día llegaremos, sino, por el contrario, la utopía y los paradigmas deben ser el motor, el sentido, la fuerza, la motivación de lo que hacemos cotidianamente, pues es en la cotidianidad donde se descubre y se expresa su razón de ser.

Así, la búsqueda de la coherencia ética se convierte en la orientadora de todo nuestro quehacer que, de esta manera, puede convertirse en educación transformadora, que nos transforma en la medida que transformamos, pues nos convertimos en sujetos y a la vez objetos de transformación. De ahí que no puede haber conformismo posible para quienes impulsemos una educación para la transformación, ante la ideología neoliberal fatalista que estimula la pasividad e inmovilidad ante una realidad de opresión y dominación. Como dice el profesor y gran amigo de Freire, Balduino Andreola: "Qué suerte, Paulo, que no te detuviste y que hasta el final proclamaste, con el vigor de un pedagogo-profeta las dimensiones ética y política como exigencias ontológico-existenciales e históricas de la persona y de la convivencia humana y, en particular, de la educación" 16. La búsqueda de coherencia ética es motivación y alimento de los procesos transformadores, que son complejos, difíciles, pero siempre cargados de Esperanza, no basados en una "espera" pasiva de que

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Diálogo abierto con Paulo Freire, en el Centro Cultural General San Martín, Buenos Aires,21 de junio de 1985.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Ver: entrevista a Orlando Fals Borda, sobre "cultura anfíbia" (s/f) <a href="https://bit.ly/3ileykM">https://bit.ly/3ileykM</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Andreola, Balduino (2012): *Carta-prefacio a Paulo Freire, en* "Pedagogía de la Indignación", Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

las cosas acontezcan, sino una "espera activa" que construye y hace posible que acontezca lo nuevo que puede acontecer.

Indignación, crítica, problematización; diálogo, construcción, búsqueda; curiosidad, insatisfacción, aprendizaje permanente; búsqueda de la coherencia como esfuerzo permanente y "esperanzoso", son todas, dimensiones que deben estar presentes en la labor cotidiana de los educadores y educadoras, que como en este poema de Freire, queremos ser "como el jardinero que prepara el jardín para la rosa que se abrirá en la primavera".

#### Canción obvia<sup>17</sup>

Escogí la sombra de este árbol para descansar de lo mucho que haré mientras espero por ti. Quien espera en la pura espera vive un tiempo de espera vana. por eso, mientras te espero, trabajaré los campos y conversaré con la gente; sudaré mi cuerpo que el sol quemará; mis manos encallecerán: mis pies aprenderán el misterio de los caminos; mis oídos oirán mejor; mis hijos verán lo que antes no veían mientras espero por ti. (...) No te esperaré, pues, en la pura espera porque mi tiempo de esperar es un tiempo de quehacer. Estaré preparando tu llegada como el jardinero prepara el jardín para la rosa que se abrirá en la primavera.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Poema de Paulo Freire: Ginebra, marzo 1971 (extracto).

#### Referencias Bibliográficas<sup>18</sup>

- Andreola, Balduino (2012): Carta-prefacio a Paulo Freire, en "Pedagogía de la Indignación", Buenos Aires,
   Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva. Capítulo II: La concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión.
- Freire, Paulo (1986): *Pedagogía da autonomía, saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra. P. 76 (ensinar exige a convicção de que a mudança é possível).
- Freire, Paulo (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México. Ed. Siglo veintiuno.
- UNESCO (1996): La Educación encierra un Tesoro. Paris.
- UNESCO, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR (2015): Educación 2030, Declaración de Incheon hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

<u>Índice</u>

82

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Los textos de Freire citados están accesibles en: <a href="https://bit.ly/3gSIQk9">https://bit.ly/3gSIQk9</a>.





# THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS ARE TOOTHLESS IN THE FACE OF NEOLIBERALISM: WE NEED TO PURSUE A NEW PATH TO EQUALITY

Stephen McCloskey1

Stephen McCloskey argues that the newly minted Sustainable Development Goals (SDGs), agreed last September in the United Nations, are not equal to the challenges confronted by neoliberalism. A new report from Oxfam has found that just 62 billionaires control as much wealth as the 'bottom half of society'. The SDGs can not alter this reality which demands that international development non-governmental organisations start tackling the fundamental fissures in the global economy that allow this gross inequality to persist rather than constantly focus on the aid agenda.

"The SDGs do not represent the flames of change. In fact, they are more of a smoke signal, a mere distraction. The hope now rests in their potential to spark indignation, to help build a movement of people who recognise the true depths of the challenges we face".<sup>2</sup>

A startling picture of global inequality has been presented by Oxfam in a new report<sup>3</sup> which finds that just 62 billionaires control as much wealth as 'the bottom half of humanity'; a staggering 3.6 billion people. In a trend

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 4 - Educação para a Transformação Social - Diálogos sobre Desenvolvimento, outubro de 2016.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Director of the Centre for Global Education, a development non-governmental organisation based in Belfast. He is the editor of Policy and Practice: A Development Education Review, a bi-annual, open access journal available at <a href="https://bit.ly/31WkArf">https://bit.ly/31WkArf</a>. His latest book is *From the Local to the Global: Key Issues in Development Studies* (edited with Gerard McCann, Pluto Press, 2015). He is the chair of Cuba Support Group Belfast and is currently managing development education projects in the Gaza Strip, Palestine.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Fionuala Cregan, *Igniting the Communal Fire: What the SDGs could learn from Indigenous People*, 2015 (available at <a href="https://bit.ly/2PQ7ki4">https://bit.ly/2PQ7ki4</a>).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> https://bit.ly/3gWGEZ2.

pointing to accelerating economic polarisation, this 62 people has increased its wealth by a massive 44 percent since 2010 while the collective wealth of the bottom 50 percent dropped by a near identical 41 percent or \$1 trillion. This is largely due to a stagnation of incomes among the bottom half of the world's people who have received a paltry one percent of the total increase in global wealth since 2000. According to Oxfam, these trends point to a world 'with levels of inequality we may not have seen for over a century' and cast serious doubt on the outcomes of the 15 year international effort to cut global poverty by half; the Millennium Development Goals. With the United Nations' agreement last September on another 15 year development process to 2030 comprising 17 Sustainable Development Goal's<sup>4</sup> (SDGs) backed up by 169 targets, development practitioners should seriously reflect on the SDGs' capacity to 'end poverty in all its forms everywhere'.

A London-based non-governmental organisation (NGO), Share The World's Resources<sup>5</sup> (STWR), believes that the SDGs are not equal to the key challenges confronting countries in the global South. For example, the goals have been shorn of any acknowledgement or analysis of the historical (colonialism, structural adjustment programmes) or contemporary (neoliberalism, privatisation of public services) causes of inequality essential to the formulation of requisite action and redress. The SDGs also appear toothless to reverse the growing trend of financial flows from the global South to the global North that is almost completely eclipsing aid and investment in developing countries by Northern governments and institutions.

#### **Crippling debt**

More than 40 years on from the origins of the debt crisis in the global South, STWR estimates that governments in low- and middle-income countries are indebted to the tune of over \$4 trillion dollars<sup>6</sup>, and spend more than \$1.4 billion every day repaying these debts. One of the architects of the global debt crisis, the International Monetary Fund (IMF), has flourished in the economic chaos that has accompanied the international financial meltdown of 2008. It continues to implement devastating structural adjustment programmes (SAPs) as a price for extending loans to toiling economies. SAPs require that debtor countries reduce spending in crucial social areas of government expenditure such as health and education which in turn results in lower standards of living. There is no provision in the SDGs for debt restructuring or cancelation which means that this major drain of resources from the global South will continue unabated.

Similarly, the SDGs are ill-equipped to deal with the lost revenue to developing countries caused by illicit financial flows calculated in 2012 at \$991 billion<sup>7</sup>. This capital is lost to the global South through crime, corruption and tax evasion, and has been described by Global Financial Integrity (GFI), a US-based research organisation, as 'the most damaging economic problem plaguing the world's developing and emerging economies'. Raymond Baker, Chair of GFI, said 'These outflows - already greater than the combined sum of all FDI (Foreign Direct Investment) and ODA (Overseas Development Aid) flowing into these countries - are sapping roughly a trillion dollars per year from the world's poor and middle-income economies'. The SDGs have not created an international tax body to clamp down on evaders and close legal loopholes that allow wealthy individuals and

<sup>4</sup> https://bit.ly/2Cy253G.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> https://bit.ly/3gYXSor.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> https://bit.ly/3iLaVKT.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> https://bit.ly/3aqAE8d.

corporations to play a pittance in tax. The IMF, no less, has suggested that developing countries lose \$200 billion in corporate tax avoidance every year. Putting this figure in context, Angel Gurría, the secretary-general of the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 'reckons that developing countries lose three times more to tax havens than they receive in international aid each year'8.

#### Aid in perspective

In a rounded analysis of the financial problems blighting the economies of low income countries, aid is arguably well down the policy pecking order. In 2012, remittances – the transfer of money home by migrants working abroad – amounted to \$530 billion9, 'more than three times larger than total global aid budgets'. Illegal capital outflows were eleven times greater than ODA in 2012 and yet we repeatedly find the international development sector in Britain, Ireland and many other European states, elevating aid to the top of its policy agenda. For example, the Irish development sector launched the 'Act Now on 2015'10 campaign to lobby the government to comply with the (45 year old) target of raising the aid budget to 0.7 percent of national income.

Not only did the campaign fail to reach its goal as the aid budget was cut in six consecutive years after the 2008 financial crisis, but it diverted the sector's energies away from the larger financial issues holding back economies in the global South. Simply falling in behind the SDG agenda and pressing for increases in aid will not alter the social and economic trends picked up by Oxfam's report. After 15 years of MDG delivery, The Rules<sup>11</sup>, a global network of activists, estimates that 4.1 billion people are living in poverty on less than \$5 a day; that represents 60 percent of the world's population.

#### The elephant in the room

In its preoccupation with aid and the SDGs, the development sector is in danger of losing sight of the elephant in the room when we debate the causes of poverty in the global North and South; the market fundamentalism of neoliberalism. This economic model which believes in the primacy of markets to deliver services and seeks to reduce the role of government in public life has overseen a 'race to the bottom' as vital services essential to the welfare and protection of citizens have been hollowed out by market reforms. Perhaps the biggest failing of the SDGs, therefore, is that there is no deviation from the neoliberal growth model which has created many of the problems they seek to address. If the goals aim to raise living standards through growth on a global scale how can they possibly hope to limit the warming of the earth's planet to two degrees Celsius, a fundamental plank of the COP 21 climate change conference in Paris in December 2015?

At this pivotal juncture for the sustainability of the planet and the welfare of its citizens, the development NGO sector needs to change direction away from a rigid adherence to aid policy formulation and begin debating the real issues that matter to the global South; stopping illicit financial flows, removing obstacles to remittances, closing tax havens and loopholes facilitating evasion, and ensuring debt cancelation for low income countries. The sector also needs to explore and share alternatives to neoliberalism drawing upon examples at community

<sup>8</sup> https://econ.st/2CsV8AR.

https://bit.ly/2PSTJqf.https://bit.ly/31UQHY6.

<sup>11</sup> https://bit.ly/2CsbauG.

and national level, particularly in Latin America, where development processes have been informed by social need rather than serving the needs of the market. As Oxfam suggests 'it is time to reject this broken economic model' and 'do something about it'.

<u>Índice</u>





# (RE)POLITIZANDO LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL: PENSANDO LA COOPERACIÓN COMO EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL RADICAL

Sergio Belda-Miquel<sup>1</sup> & Alejandra Boni Aristizábal<sup>1</sup>

#### Resúmen

En un momento en el que la cooperación internacional está sometida a una profunda crisis identitaria y de recursos, resulta necesario una profunda reflexión sobre cómo recuperar su sentido y agenda transformadoras. En este trabajo, se entiende que se puede recuperar esta agenda abordando la cooperación internacional como un espacio en el cual se pueden dar procesos de educación transformadora que pueden contribuir a la construcción de lo que podemos llamar una "ciudadanía global radical". A través de la cooperación, individuos y organizaciones pueden trabajar juntos en procesos de cambio social, transformando y transformándose a través de procesos educativos que se producen de manera emergente e informal a través de las relaciones. En lugar de considerar la educación para el desarrollo como parte de la cooperación al desarrollo, tratamos de entender la cooperación para el desarrollo.

En el trabajo exploramos el caso concreto de organizaciones del Estado español que han mantenido relaciones solidarias con organizaciones colombianas. Veremos que estas relaciones han contribuido a la defensa de los derechos humanos en Colombia pero que, más allá, el aprendizaje mutuo entre organizaciones sociales ha contribuido a construir sociedad civil y a profundizar la democracia, tanto en espacios locales en el Estado español y en Colombia como a nivel global. De estas experiencias podemos obtener importantes implicaciones para repensar el propio sistema de cooperación desde la perspectiva de la educación para el desarrollo, en la búsqueda de una orientación y una agenda más transformadoras para la cooperación.

Palabras-clave: Cooperación Internacional; Educación para el Desarrollo; Ciudadanía Global; Colombia; Democracia Radical.

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 5 - Cooperação e Educação para o Desenvolvimento: fronteiras certas e incertas, junho de 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> INGENIO (CSIC-UPV) - Universitat Politècnica de València.

#### 1. La crisis en la cooperación al desarrollo: Despolitización y búsqueda de respuestas.

#### 1.1. Crisis y gerencialismo en la cooperación al desarrollo

En los últimos años el sistema internacional de cooperación al desarrollo ha enfrentado una cierta crisis de recursos, en buena parte motivada por la crisis económica global. Han sido especialmente fuertes las crisis que han experimentado las políticas de cooperación de los estados más afectados por la recesión global, como ha sido el caso del Estado español.

Sin embargo, se puede decir que esta crisis no es únicamente de recursos, sino que afecta a otras cuestiones tales como la identidad, el sentido y la legitimidad del propio sistema de cooperación (Unceta y Gutiérrez-Goitia, 2012). En cualquier caso, la puesta en duda del sentido del sistema de cooperación no es tampoco una cuestión nueva. De hecho, se podría decir que es incluso un lugar común en el sector, tanto en el ámbito académico como en el de la práctica. Para los que tienen fe en el valor y las bondades del sistema para resolver los problemas de la pobreza global, la cooperación al desarrollo no estaría alcanzando todos los resultados posibles y deseados. Estaríamos ante la "famosa fatiga de la cooperación" (Unceta, 2003), el sentimiento de desánimo tras décadas de políticas de desarrollo que no han demostrar fehacientemente su impacto positivo global. Para los más críticos, el fracaso de la cooperación no sería algo sorprendente ni novedoso, sino casi una autoevidencia, dado que el sistema no sería en último término más que un vehículo, un instrumento más de los países centrales del sistema capitalista para reformar, extender y consolidar su dominio, imponiendo visiones y discursos (ver, por ejemplo, Escobar, 1995), para facilitar la acción de sus empresas, o para limpiar la imagen internacional de los países con rentas altas en el centro del sistema global.

En cualquier caso, el sistema de cooperación y el propio concepto de desarrollo se han criticado desde muy diversos ámbitos y corrientes académicas, de las críticas más radicales del posdesarrollo o las realizadas desde la modernidad crítica (Hickey y Mohan, 2005), hasta las que, de manera más moderada, apuestan por realizar ciertas reformas en el sistema que limiten sus efectos más negativos (ver, por ejemplo, Thomas, 2007).

Dentro de esa discusión, se ha articulado un debate que pone en el centro del análisis una cuestión considerada clave: el *gerencialismo*. Dentro de este debate, se afirma que el problema central de la cooperación sería su lógica gerencial. Esta lógica llevaría a la despolitización del desarrollo, ya que la lógica gerencial reduce todos los problemas del desarrollo a simples problemas técnicos y de gestión (Wallace et al., 2007; Mowles et al., 2008). Los "expertos" identifican las deficiencias y necesidades de un contexto dado en sus propios términos, tras lo cual problemas y soluciones son a su vez convertidos en cuestiones técnicas, es decir, son delimitados, caracterizados y puestos en términos conocidos y manejables por los propios expertos (Li, 2007).

Así, los expertos, técnicos y gestores de ONG y organismos de desarrollo, políticos y planificadores de políticas asumen un rol central (Mosse, 2005). Estos actores, de algún modo, son los detentadores de cierto conocimiento exclusivo, del uso correcto de lenguajes e instrumentos de gestión de aplicación y validez universal, que les permite ejercer cierto "mandato" que reciben de los pobres (Wallace et al., 2007). Consecuentemente, las organizaciones locales son instrumentalizadas y tratadas como meros vehículos de proyectos ideados en los despachos de las organizaciones de desarrollo (Eyben, 2005; Reeler, 2007).

Otros autores que han debatido sobre el gerencialismo han hecho énfasis en la lógica lineal del razonamiento gerencial. Desde esta lógica, se imagina un punto ideal de llegada de un proceso, el cual se puede alcanzar a través de una serie de pasos lógicos preestablecidos que, en último término, llevan a "producir" el desarrollo (Gasper, 2000; Quarles et al., 2003; Mosse, 2005).

Por otro lado, el lenguaje e instrumentos empleados por esta lógica gerencial se inspiran en los del mercado. Nociones que eran previamente ajenas al mundo de la cooperación y al debate sobre el desarrollo se han situado en el centro, tales como cliente, proveedor y producto (Quarles van Ufford y Giri, 2003), o eficiencia, recursos y estrategia (Maier y Meier, 2011).

En cualquier caso, la literatura coincide en indicar que la imposición de soluciones y lógicas ajenas al contexto, la historia y los conocimientos locales estarían reforzando el control exterior y las relaciones de poder. Esta situación estaría destruyendo las formas y la cultura vernaculares, devaluando los conocimientos y la capacidad de análisis y acción de las organizaciones locales (Long and Long, 1992; Mawdsley et al., 2002; Wallace et al., 2007; Mowles et al., 2008).

La literatura habla también de los efectos específicos de esta lógica en las propias organizaciones de desarrollo. Bajo la lógica gerencial despolitizada, se habrían convertido en meros prestadores de servicios públicos, que actuarían sin responsabilidad ni objetivos políticos (Srinivas, 2009) y que habrían perdido el perfil más abiertamente político y crítico que algunas tenían en el pasado (Fowler, 1998; Choudry, 2011). Para Eyben (2005), estas organizaciones habrían pasado a estar controladas por reducidos grupos de técnicos y gestores profesionales de la cooperación, permanentemente presionados por presentar evidencias objetivas de su presunto desempeño ante los donantes.

La lógica despolitizada a la que nos referimos ha sido identificada y criticada en el caso de los programas de cooperación al desarrollo. Sin embargo, entendemos que esta lógica está presente y ha colonizado también la Educación para el Desarrollo (EpD). Esto no sería sorprendente, dado que con frecuencia se trata de una política muy supeditada a la de los programas de cooperación, que replica sus enfoques e instrumentos, y que en realidad recibe una atención muy inferior por parte de las instituciones. En este sentido los programas de EpD replicarían esta lógica gerencial de las ONGD, ya también tendrían en su centro a los técnicos y expertos que los formulan. Operarían también con una lógica lineal y simplista: Los expertos tendrían herramientas y técnicas pedagógicas (por ejemplo, los materiales generados por ONGD) que, bien aplicadas, generan "conciencia" o "movilización" en la ciudadanía. Esta conciencia y movilización implicaría cambios de hábitos, generación de demandas a administraciones públicas, etc. que de algún modo, repercutirán en el desarrollo y la reducción de la pobreza y desigualdad globales. De nuevo en el centro están los expertos, que elaboran materiales o imparten talleres o charlas. La lógica es esencialmente lineal, centrada en expertos, y en el centro se sitúa la eficacia y eficiencia de los procesos educativos, así como la necesidad de que tengan un impacto que se pueda medir de manera lo más precisa posible.

#### 1.2. Un cambio de marco para superar el gerencialismo: de la EpD como cooperación al desarrollo a la cooperación al desarrollo como EpD

En cualquier caso, sabemos también que en el campo de la EpD existe un buen número de experiencias transformadoras. Al menos en lo que se refiere al caso del Estado español, en el que centramos el trabajo. Se puede afirmar que la EpD es en realidad un espacio plural con multitud de enfoques, experiencias y aplicaciones. Se ha hablado con frecuencia de las 5 generaciones de la Educación para el Desarrollo (Ortega, 2007). Según este modelo, las acciones de EpD habrían transitado desde una perspectiva más asistencial en su origen a otra más crítica, política, y compleja. Aunque se trata de una clasificación útil, se trata no obstante también de una clasificación que puede ser entendida de forma simplista, ya que no podemos hablar de generaciones que se suceden una a las otras, sino que se superponen y relacionan. Por ejemplo, perspectivas de las primeras generaciones anteriores siguen aún muy activas. Por otro lado, debe también considerarse que perspectivas más "avanzadas" o progresistas de la EpD (no sólo las asistenciales) pueden estar siendo desarrolladas desde una lógica gerencial y despolitizada.

En cualquier caso, entendemos que la experiencia y teoría invita a pensar que en la EpD se estarían desarrollando ideas acerca de lo que es la cooperación, el desarrollo y la solidaridad internacionalista potencialmente transformadores. En parte, estas estarían asociadas con las ideas que se han desarrollado de la de EpD entendida educación para la ciudadanía global. Un buen número de organizaciones entendería que hablar de educación en el campo del desarrollo tiene que ver invariablemente con la política, con la acción de los movimientos sociales y sus propuestas, que la educación transformadora es un proceso complejo, nunca lineal, y que hablar de eficacia o eficiencia resulta difícil cuando se habla de una educación crítica y emancipadora. Por ello, pensamos que tanto en los debates teóricos como en la práctica real de las organizaciones podemos encontrar elementos para re-conceptualizar y re-pensar la cooperación al desarrollo. En definitiva, entendemos que la EpD, en lugar de replicar y supeditarse a la cooperación, puede ser el espacio desde el cual repensarla.

Tratamos en este texto así de invertir la lógica a la que nos referíamos. Afirmábamos que en el sistema de cooperación la EpD se ha viso de algún modo supeditada, y habría tenido un rol secundario, en relación a la cooperación al desarrollo. Además, habría asumido y replicado con frecuencia su lógica gerencial. En cambio, apostamos aquí por entender no la EpD como parte de la cooperación al desarrollo, sino a entender las acciones en la cooperación como procesos educativos para el desarrollo. Además, entendemos que, si buscamos reorientar la cooperación hacia una perspectiva más transformadora, debemos naturalmente hacer este ejercicio partiendo de una perspectiva crítica, política, emancipadora, transformadora de la EpD.

Desde este punto de partida, el trabajo se desarrolla del siguiente modo:

En la siguiente sección partimos de una cierta definición sobre EpD, que parte de los debates sobre ciudadanía global pero que propone una definición más específica: la educación para la ciudadanía global radical.

En la sección 3 describimos los casos de cooperación al desarrollo que exploraremos en las secciones 4 y 5. Se trata de casos que pueden ser entendidos como procesos en los que se desarrolla la ciudadanía global

radical. Se trata de casos que han vinculado a organizaciones del Estado español con organizaciones colombianas, a las que han apoyado de distintos modos para la construcción y defensa de los derechos humanos en Colombia. Esta exploración aborda, por un lado, distintas cuestiones clave que nos pueden ayudar a comprender las distintas dimensiones de estos procesos de aprendizaje (sección 4). Por otro, aborda los aprendizajes que, para la construcción de una ciudadanía global radical, se han producido en personas y colectivos (sección 5).

Finalmente, en la sección 6 abordamos las implicaciones que lo anterior tiene para repensar las políticas y acciones de cooperación al desarrollo desde la perspectiva del aprendizaje para la construcción de ciudadanía global radical.

#### 2. Construyendo una ciudadanía global radical

Desde el marco que se propone para tratar de resituar lo político en la cooperación al desarrollo, así como recuperar una orientación transformadora, tratamos de abordar procesos de cooperación como procesos de educación para la ciudadanía global. Por ello, caracterizamos algunos aspectos clave que nos permitan profundizar en esta idea desde una perspectiva propia, que hemos denominado ciudadanía global radical (ver también los trabajos desarrollados en torno a esta idea en Belda-Miquel et al., 2015 y 2016).

#### 2.1. ¿Qué tipo de ciudadanía global?

Cabe comenzar indicando que existe un gran debate en torno a los significados y validez de la idea de ciudadanía global. Algunos autores niegan la validez del concepto, en tanto no existe un Estado global, o porque esta idea de ciudadanía puede minar la legitimidad de los estados nacionales y la importancia de canalizar las reivindicaciones sobre derechos a ese nivel (Schattle, 2008). Otro cuestionamiento apunta a que la participación y las deliberaciones sólo pueden darse genuinamente en la pequeña escala a nivel local y comunitario (Schattle, 2008). Sin embargo, podemos asumir también las perspectivas que sitúan normativamente la idea de ciudadanía global como construcción de solidaridad (Ellison, 1997), como proyecto político transnacional que busca la expansión y cumplimiento de los derechos (Heater, 2002), y como proceso de transformación de identidades y apertura de nuevas posibilidades de ejercicio de la ciudadanía en el ámbito global (Schattle, 2008). Estas ideas conectan con las de democracia radical, que apuesta por la convergencia de luchas y resistencias, en torno a los distintas formas de opresión que enfrentan personas y colectivos (Houtart, 2001). Una redefinición de la ciudadanía desde esta perspectiva nos lleva a la idea de "ciudadanía radical" (Hickey y Mohan, 2005) que puede resultar de utilidad para una definición de la educación para la ciudadanía global que nos permita repensar la cooperación desde una perspectiva más transformadora

Esta idea de ciudadanía superaría las concepciones liberales, que se centran en el estatus legal, como conjunto de derechos y deberes reconocidos a las personas por el Estado. Lo sustancial sería en cambio la ciudadanía activa, la ciudadanía como conjunto de prácticas "a través de las cuales los individuos y grupos reclaman nuevos derechos o expanden o mantienen los derechos existentes" (Isin y Wood, 1999:4). Paralelamente, sería también el conjunto de atributos de personas y organizaciones (conocimientos, valores, actitudes, etc.) que permiten esta práctica de ciudadanía con fines de transformación social (Merrifield, 2002).

Esta concepción de ciudadanía sitúa en el centro la reclamación de una ciudadanía "desde abajo", construida en las luchas organizadas (Hickey y Mohan, 2005). Sin embargo, no renuncia a la incidencia en las políticas públicas o al rol que debe jugar el Estado como garante de derechos. Se trata de una perspectiva "desde abajo" vinculada a la idea de construcción de una "globalización desde abajo", que confronte el modelo global político-económico dominante y construya un proyecto político-social propio.

Esta perspectiva reconocería la emergencia de nuevas identidades y demandas de derechos de distintos grupos, que retan y reconfiguran las interpretaciones modernas de ciudadanía (Isin y Wood, 1999). Pone en el centro particularmente el rol de los grupos subordinados y excluidos, como actores clave en la construcción de nuevas formas alternativas de ciudadanía (Hickey y Mohan, 2005). Estos grupos y sus demandas no son necesariamente excluyentes, sino que se "solapan", se constituyen unos en relación a otros (Young, 1993, en Hickey y Mohan, 2005). Esto supone la convergencia de luchas y resistencias, en torno a los distintas formas de opresión que enfrentan personas y colectivos (Houtart, 2001). Esta idea de ciudadanía reivindica por ello la multiplicidad de formas democráticas y la democratización de todos los espacios de la vida (Sousa Santos, 2002).

En términos de las relaciones en el marco de la cooperación, en las interacciones que conectan personas y colectivos de distintos ámbitos, se construyen subjetividades colectivas sobre el desarrollo, sobre quiénes son, cómo quieren ser y cómo pueden contribuir, individuos y colectivos, para cambiar aquello que les rodea (Bringel et al., 2008). Esta perspectiva supone un quiebre con la actual perspectiva dominante bipolar y vertical donante-beneficiario, para avanzar hacia una perspectiva horizontal y multipolar de construcción conjunta de ciudadanía global radical a través de las relaciones.

#### 2.2. ¿Qué elementos la caracterizan?

A partir de estos planteamientos generales sobre una perspectiva global y radical de la ciudadanía, podemos profundizar a su vez en algunos elementos clave que pueden caracterizar más esta idea de cara a entender procesos concretos. Situamos estos elementos sobre la base de la literatura existente sobre ciudadanía global.

En primer lugar, resulta central el elemento de conexión entre *lo local y lo global*. La ciudadanía global, como la estamos definiendo, pondría en el centro el entendimiento de las realidades locales sobre la base de procesos globales, la comprensión de que las dinámicas globales, tales como el avance de la globalización neoliberal, configuran las realidades locales específicas (Boni 2011 y 2012). De manera inversa, en lo local se dan los procesos, luchas y significaciones que pueden estar en la base de las resistencias a los procesos globales. Lo local y global están íntimamente unidos, del mismo modo que los están los distintos espacios locales. La construcción de ciudadanía global pasa así por reconocer esta interdependencia y construir sobre ella la transformación, bajo la lógica de construir alternativas y resistencias en lo local pensando en lo global. La ciudadanía, en fin, se ejerce en lo concreto en lo local, pero su dimensión es también global.

En segundo lugar, otro elemento clave sería la *radicalización de la democracia*, a la que ya nos hemos referido. Relacionada con la idea de ciudadanía como participación está la idea central de la necesidad de la profundización permanente en la democracia, en sus múltiples aspectos (Boni, 2011 y 2012). Se trata de

construir una ciudadanía que no solo "vigile" la acción del Estado y de las élites, o que participe de los espacios de participación promovidos desde las administraciones (Gaventa, 2005). También, desde una perspectiva más radical, se trata de generar nuevos espacios democráticos y promover los roles y la capacidad directa de decisión de las y la ciudadanía sobre los asuntos públicos, al tiempo que se repiensan permanentemente la naturaleza y el significado de la democracia y los derechos y las estrategias para su construcción. Esta capacidad de decisión debe afectar a esferas que van más allá de lo público, para implicar también la esfera de lo económico y de lo social en un sentido amplio.

En tercer lugar, puede mencionarse la cuestión de la *intercultural y de género*. La EpD pone el acento en la dimensión intercultural, ya que va orientada al fortalecimiento de la autonomía, del diálogo y de la diversidad, sea esta cultural, de género, de etnia o cualquiera otra (Celorio, 2007). En cuanto al género, la perspectiva de género en la EpD se revela como una de las perspectivas ineludibles, "no sólo como propuesta de empoderamiento, sino como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de conocimiento androcéntricos" (Celorio, 2007:128).

En cuatro lugar, es fundamental la cuestión de *la sostenibilidad y de la diversidad de modelos de desarrollo en relación a la misma*. Se entiende aquí sostenibilidad como la centralidad de las relaciones entre el medio físico y el medio humano. En este sentido la ciudadanía global radical apuntaría a resignificar el término desde las múltiples experiencias y perspectivas locales, rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo, y que este análisis crítico se incorpore junto con otros elementos para establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables (Boni, 2012).

Finalmente, la cuestión de la *conciencia*. Siguiendo a Boni (2012), la educación para la ciudadanía global radical puede entenderse como un proceso de socialización crítica, concientizadora en el sentido de Paulo Freire (1970), ya que "induce a la reflexión sobre desarrollo, ciudadanía, democracia, cultura, etc. desde otras miradas y que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre ella. Por eso es necesario rescatar el papel que lo educativo ha tenido (...), con capacidad para contribuir a la construcción de modelos de justicia social y equidad globales" (Boni, 2012: 220). Estos procesos de toma de conciencia tienen múltiples dimensiones, que modelan los procesos de construcción de ciudadanía a través del aprendizaje, y que vemos con más detalle a continuación.

#### 2.3. ¿A través de qué procesos de aprendizaje se desarrolla?

Podemos entender los procesos de construcción de ciudadanía como procesos de aprendizaje en la acción social. Siguiendo la literatura sobre el tema, procedente sobre todo de los estudios sobre la educación en adultos, estos procesos de aprendizaje se producen de forma generalmente emergente, no planificada, tácita e incidental, embebidos en la acción sobre el mundo social, y deben ser desvelados para ser visibilizados y comprendidos (Foley, 2004). La participación democrática en organizaciones sociales sería una forma clave para este aprendizaje en la acción social (Foley, 1999). En fin, se trata de procesos de aprendizaje complejos y no lineares, en los que, como puede identificarse en la literatura, hay múltiples aspectos en juego.

Se puede hablar que el aprendizaje en la acción social tiene una dimensión relacional central. El aprendizaje se produce a través de las relaciones, en procesos dinámicos y permanentes, embebidos en contextos particulares, en el que están presentes favores sociales, políticos, económicos, sociales y culturales (Margaret, 2010) y en los que se dan permanentemente complejas y cambiantes relaciones de poder (Mowles et al., 2008; Harvey y Langdon, 2010). Este poder se opera en sus manifestaciones visibles, no visibles e invisibles (Gaventa, 2005).

Son procesos además de naturaleza profundamente *política*, en múltiples sentidos. Como procesos políticos pueden contribuir al mantenimiento del status quo y la hegemonía de los grupos dominantes, o bien tener "un efecto empoderador y emancipatorio que ayuda a superar la opresión en el seno de la sociedad" (Steinklammer, 2012:24). Entender estos procesos políticos de aprendizaje implica prestar atención a las complejas conexiones entre los contextos políticos y económicos en los que se produce la movilización social, la micro-política de las relaciones que se establecen en las luchas sociales, las ideologías, los discursos y los propios aprendizajes (Foley, 1999). Cabe señalar que la ideología y el discurso político configuran la forma en la que nos apropiamos del mundo, cómo lo entendemos y cómo actuamos en el mismo, pero también cómo nos entendemos a nosotros mismos, nuestras acciones y las de los otros (Steinklammer, 2012).

Por lo anterior, tiene también una dimensión indentitaria e intercultural. Una dimensión identitaria e intercultural, pues el encuentro entre étnicas, cultura y aproximaciones al mundo juega un rol fundamental en el aprendizaje informal. En sentido inverso, el aprendizaje informal tiene un impacto fundamental en la identidad, la auto-percepción y la visión de la propia posición en el mundo.

Lo señalado tiene a su vez que ver con la *dimensión personal y emocional* de estos procesos informales de aprendizaje en la acción social. El aprendizaje se produce de manera intelectual, pero también experiencial y emocional (Pettit, 2010), lo que Heron (2008) denomina el conocimiento experiencial y práctico. El conocimiento experiencial se hace presente a través del encuentro directo con las personas, lugares o cosas, basado en la percepción inmediata y directa, configurado por la calidad de las relaciones, donde la empatía y la solidaridad tienen un lugar central. El conocimiento, por su parte, está basado en el "saber hacer, producto de las habilidades o competencias –interpersonales, manuales, políticas, técnicas..." a través de la práctica (Heron, 2008).

#### 3. Casos de estudio

#### 3.1. Descripción de casos

En el estudio nos aproximamos a cinco casos de experiencias de cooperación internacional que han conectado organizaciones españolas y colombianas de distinto perfil (ONGDs, ONGs, sindicatos, organizaciones de derechos humanos, movimientos sociales, etc.) que han trabajado conjuntamente, de modo que las organizaciones españolas han apoyado a las colombianas en procesos de defensa y expansión de los derechos humanos en Colombia. Los casos son en realidad de redes de organizaciones que han trabajado juntas en estos procesos. Se realizó una selección intencional de casos, que se consideran interesantes como procesos de solidaridad internacionalista en los que se ha construido ciudadanía global radical.

Los casos tienen ciertas características claves en común: 1) Las cinco redes han llevado a cabo toda una serie de acciones políticas variadas: promoción de la sensibilización y la movilización social sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, incidencia hacia las instituciones públicas colombianas y españolas, denuncias públicas, elaboración de informes, apoyo a las organizaciones colombianas a construir redes y establecer nuevas alianzas, visibilizar y apoyar procesos locales de organización y movilización en Colombia. 2) Se trata de casos con cierta trayectoria, ya que todos tienen al menos cuatro años, y continúan activos. 3) Los procesos de solidaridad han recibido fondos de distintos donantes del sistema español de cooperación.

Los casos a abordar son los siguientes:

El Programa Asturiano de Protección de Víctimas de Violaciones de los Derechos Humanos en Colombia. Se trata de un programa formalmente institucional del Principado de Asturias, pero que fue propuesto por organizaciones sociales y que coordina la ONGD Soldepaz - Pachakutik, con el apoyo de un comité de nueve organizaciones asturianas (compuesto por ONGDs, sindicatos y organizaciones de derechos humanos, entre otros). Trabaja junto con un Comité de Selección en Colombia, que en inicio lo formaba la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT), pero al que se fueron sumando diversas organizaciones colombianas de Derechos Humanos. El objetivo central del Programa es acoger por un periodo de 6 meses en Asturias a personas defensoras de los derechos humanos en Colombia en situación de amenaza. Entre 2 y 9 personas de distintas organizaciones son seleccionadas cada año por el Comité de Selección, para ser acogidas. Durante los 6 meses de estancia, estas personas no sólo protegen su vida sino que realizan una intensa actividad de sensibilización e incidencia política en relación a las violaciones de los derechos humanos en Colombia. Además, pueden recibir formación y realizan actividades de construcción de redes que beneficien a sus organizaciones de origen. Adicionalmente, el Programa envía cada año un Comité de Verificación, compuesto por miembros de organizaciones sociales y personal técnico y político de instituciones asturianas y del Estado español, que visita distintas regiones y comunidades en Colombia para verificar la situación de los derechos humanos. Esto permite elaborar un informe, de gran utilidad para acciones de denuncia e incidencia. El Los primeros acogidos llegaron en 2001 y se han recibido más de 100 personas.

El Programa Vasco de Protección a Defensores y Defensoras de derechos humanos. Es similar y se inspira en el Programa Asturiano. Se crea con el apoyo del Gobierno Vasco y está coordinado por la 'Kolektiba Colombia', una red de cinco ONGs y ONGDs del País Vasco. A diferencia del Programa Asturiano, el Comité de Selección lo componen miembros de instituciones vascas. El tipo de acciones que realiza el programa, incluyendo un comité de verificación, es muy similar a las del Programa Asturiano. El Programa arranca en 2011.

La Mesa por los Derechos Humanos de las Mujeres y la Paz en Colombia es una red coordinada por la ONGD valenciana Atelier, que arranca la experiencia junto con la ONG colombiana SISMA. Con el paso del tiempo, se han ido incorporando distintas organizaciones a la red, que ha estado compuesta por entre 8 y 15 organizaciones (incluyendo sindicatos, ONG, ONGD, institutos universitarios u organizaciones feministas), dependiendo del momento. La Mesa ha efectuado un buen número de acciones de sensibilización, incidencia y movilización sobre la cuestión dela vulneración de los derechos humanos de las mujeres en Colombia. Ha sido especialmente destacada la labor de incidecia sobre los parlamentos valenciano y español para que se

posicionaran sobre la cuestión, la realiazción de encuentros internacionales sobre el tema, la producción y distribución de documentales, o la aparición en medios masivos llamando la atención sobre la situación de las mujeres en el conflicto armado colombiano. La experiencia arranca en 2007 y ha recibido apoyo de la AECID y de la cooperación valenciana al desarrollo.

Otro caso es el del Apoyo a la Minga de Resistencia Social y Comunitaria. En este proceso, la red Coordinación por los Derechos de los Pueblos Indígenas de Colombia (CODPI, red que aglutina a 5 ONGD y ONG de todo el Estado español) y el Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indigenas (ADPI) han apoyado el intenso proceso de movilización social que ha sido la Minga. La Minga arrancó en 2004 como un proceso de aglutinación liderado por algunas de las principales organizaciones indígenas de Colombia, que llamaba a la convergencia entre distintas organizaciones populares y de base colombianas para defender sus derechos, a través de grandes movilizaciones y otros medios de presión al Estado Colombiano. ADPI y CODPI han estado apoyando el proceso de 2010, contribuyendo a visibilizar las acciones de la Minga con el uso de la comunicación social, realizando demandas al Estado español, denunciando las acciones de distintos actores (tales como grandes empresas españolas), apoyando la construcción de alianzas entre organizaciones indígenas colombianas y organizaciones españolas, o facilitando que se escucharan sus demandas en foros internacionales.

Finalemente, hemos estudiado el caso de la ONGD Iniciativas para la Cooperación Internacional al Desarrollo (ICID), que ha estado apoyando a la ONG colombiana Taller Abierto desde 2005. ICID ha estado apoyando el trabajo de Taller Abierto para fortalecer procesos de organización comunitaria de mujeres desplazadas por la violencia en el Cauca. ICID ha realizado además acciones de incidencia para hacer actuar al gobierno español ante las amenazas a estas organizaciones.

#### 3.2. Metodología

Los resultados del trabajo se basan en la información obtenida a través de 46 entrevistas semiestructuradas, realizadas entre enero y julio de 2013 a personas que habían participado en las organizaciones
de los casos de estudio. Ente 6 y 15 entrevistas fueron realizadas para cada uno de los casos señalados. Se
buscó cierto el equilibro entre entrevistas realizadas a miembros de organizaciones españolas y miembros de
organizaciones colombianas (29 y 17 respectivamente). Por otro lado, se buscó también diversidad en los
perfiles de los entrevistados, que tenían distinto nivel de compromiso en las distintas experiencias: en todos
los casos se entrevistaron a las 2-3 personas con más trayectoria y responsabilidad y a al menos 2 personas
con una participación más puntual o esporádica.

La información primaria se completó con secundaria, proveniente de documentos generados por las propias organizaciones (páginas web, informes, proyectos, libretos, material audiovisual, evaluaciones, manifiestos, emails enviados a instituciones, etc.).

Las entrevistas contenían dos tipos de preguntas: unas se orientaron a obtener información general, más descriptiva, sobre el caso o proceso (preguntando sobre cuestiones como el origen de la experiencia, estrategia, acciones, organización o participantes); otras se orientaban a entender la experiencia personal de la persona entrevistada (su rol y participación, sus experiencias clave, aprendizajes y evolución personal).

Para procesar la información, se llevó a cabo un análisis de datos cualitativos sobre la base de categorías predefinidas en el marco teórico del proyecto. Estas categorías fueron refinadas, matizadas y completadas con nuevos categorías y subcategorías. La discusión se pudo así articular en torno a temas y tendencias comunes a los casos, observando también contrastes. Se prestó especial atención a la triangulación para garantizar la robustez de los resultados. La triangulación se hizo en varios sentidos, entre información de distintos individuos, entre información obtenida de distintas fuentes (primarias y secundarias), y entre casos. Se discutieron y validaron también los resultados finales con miembros de todos los casos estudiados.

Siguiendo la terminología y tipología de paradigmas de Lincoln et al. (2011), los supuestos de este trabajo se sitúan entre el paradigma interpretativo y el de la teoría crítica. Se considera que las realidades son múltiples y holísticas y que, si bien se puede hablar de una realidad material, esta en todo caso es inseparable del proceso a través del cual se conoce (Corbetta, 2003). Entendemos así que los actores, a través de sus acciones e interpretaciones, son a su vez agentes activos, que crean orden en su existencia en el proceso de conocimiento (Mikkelsen, 2005). Además, epistemológicamente se entiende, desde los axiomas de la perspectiva interpretativa, que este conocimiento está mediado por las perspectivas, experiencias pasadas e interacciones de las personas. Pero también, en combinación con los supuestos de la perspectiva crítica, se considera que el conocimiento está a su vez mediado por las posiciones de las personas y los colectivos en el sistema social.

#### 4. Elementos clave en los procesos de aprendizaje

Sobre la base de los conceptos presentados en la sección 2, que nos permiten aproximarnos a los procesos de aprendizaje para la construcción de ciudadanía, podemos señalar algunas características e ideas clave, comunes a todos o varios de los casos señalados, que nos aproximan a cómo se ha producido el proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanía global radical.

En la dimensión relacional, y salvo en los casos de ADPI y CODPI, las relaciones se producen vinculadas más o menos directamente a proyectos o programas financiados con fondos públicos de cooperación. Sin embargo, la postura común no es la de hacer girar las relaciones necesariamente en torno a la gestión del proyecto o programa, sino de abordar procesos más amplios de acompañamiento y solidaridad.

En todos los casos se hace fuerte énfasis, por parte de todas las organizaciones, en la importancia de mantener unas relaciones "horizontales", "entre iguales" o "bidireccionales", como principios generales. Para ello, se intentan crear mecanismos de relación democráticos entre organizaciones e individuos (procesos de toma decisiones por consenso, reuniones frecuentes para la toma decisiones y la rendición de cuentas, etc.), así como la participación efectiva y permanente. Aunque en varios de los casos existe una organización que ejerce la coordinación del programa, red o plataforma, en todos se han construido mecanismos de funcionamiento que garantizan una interacción frecuente, el diálogo y la consulta entre todas las organizaciones miembros para toma de decisiones importantes y para la rendición de cuentas de las organizaciones coordinadoras al conjunto de miembros de las iniciativas.

En las relaciones entre organizaciones, tienen una importancia central los encuentros y reuniones formales periódicas "presenciales", en el Estado español y en Colombia. Junto a estos, otros mecanismos de encuentro

y relación continuos, pero no periódicos o estructurados, son considerados también relevantes, tales como los encuentros entre personas y organizaciones en espacios no generados por las propias experiencias (por ejemplo seminarios, cumbres, encuentros organizados por otras redes o instituciones). Por otro lado, todos los casos señalan que resulta muy relevante para el aprendizaje mutuo el contacto y relación en espacios informales, esto es, el compartir espacios no formales de convivencia cotidiana: por ejemplo, el trato cotidiano con los acogidos en los programas, los viajes conjuntos en los que participan miembros de organizaciones colombianas y españolas, las visitas a comunidades por parte de organizaciones españolas, o a instituciones y organizaciones sociales españolas por parte de las colombianas cuando viajan al Estado español, etc.

Otro elemento central para entender el aprendizaje en los casos abordados tiene que ver con las relaciones de las organizaciones con la institucionalidad. En todos los casos la incidencia política tiene un rol fundamental, a través de distintas formas de interlocución con las administraciones, desde la denuncia a la colaboración (ambas usadas en casi todos los casos). Estas relaciones se dan de forma mayoritaria facilitando que sean los propios miembros de las organizaciones colombianas los que interactúen con las instituciones españolas.

Por otro lado, son fundamentales las relaciones de las organizaciones estudiadas con las organizaciones, comunidades y movimientos de base. Las organizaciones colombianas que participan en las experiencias son en muchos casos en sí mismas organizaciones de base (por ejemplo, sindicatos) o movimientos sociales (por ejemplo, movimientos indígenas) o están muy conectadas con organizaciones de base. El contacto de las organizaciones españolas con las organizaciones de base colombianas varía por ello entre más directo (por ejemplo, el caso de ADPI o CODPI) a más mediador a través de ONGs locales (como el caso de ICID). En cualquier caso, las organizaciones de los casos estudiados consideran que la fuente de legitimidad y sentido de las acciones que realizan procede en último término de las organizaciones de base. En cambio, las relaciones de las organizaciones colombianas con organizaciones de base españolas es variable (y en general menor): desde muy poca conexión (ICID), hasta organizaciones que tienen de por sí un perfil de movimiento social (ADPI). En algunos de los casos se realizan esfuerzos para promover los contactos directos entre organizaciones colombianas y organizaciones del Estado español de base, mientras que en otros no es una prioridad. En el caso de ADPI, uno de sus miembros afirma:

Para nosotros es muy importante la articulación con el movimiento social local [en Barcelona]. Y estamos metidos y somos parte de organizaciones sociales y locales de aquí [del barrio de Sants] en defensa de la salud pública, de la educación, del territorio... tenemos relaciones y somos parte de cooperativas de base en el barrio, etc. Para nosotros es muy importante este trabajo desde lo local.

Buena parte de lo anterior conecta con la importancia de la cuestión emocional y experiencial. En todos los casos las personas entrevistadas señalan que la amistad y la afinidad personales son fundamentales en las relaciones entre las organizaciones a las que pertenecen. Estos sentimientos facilitarían el diálogo, la comunicación y la construcción de confianzas. La existencia de amistades y afinidades personales ha facilitado de hecho que ciertas organizaciones comiencen a trabajar juntas en las experiencias analizadas (organizaciones que de otro modo quizá no habrían comenzado a trabajar juntas), o que estas relaciones tengan continuidad, especialmente en momentos de crisis y conflicto. La amistad, afinidad y confianza parecen

de hecho fundamentales para poder operar en un contexto como el colombiano, de extraordinaria complejidad política y con una coyuntura muy cambiante. Por ejemplo, un miembro del Programa Asturiano afirma:

En el tema de la solidaridad, y lo que algunos entendemos como internacionalismo, pues es un... quienes lo han vivido... pues saben la fuerza que tiene ese vínculo. Porque es un vínculo en el que están trabajadores, gente muy cercana que entienden cómo la defensa de los DDHH puede generar persecuciones muy graves, y también relaciones muy auténticas... eh... que se expresan en el acompañamiento cotidiano... en múltiples gestos de amistad de la gente.

En la cuestión intercultural, parece de vital importancia el hecho de que se han producido conexiones, diálogos e intercambios entre personas y colectivos que responden a distintos patrones culturales, étnicos, distintos orígenes y perspectivas. Esta realidad de diferencia ha sido clave para el aprendizaje mutuo desde el reconocimiento. De lo señalado por las personas entrevistadas se deduce, por otra parte, que este aprendizaje compartido desde la diferencia se facilita enormemente cuando se comparten perspectivas políticas comunes, valores y referentes. Esto genera ciertos registros comunes, así como cierta empatía que permite compartir y construir desde la diferencia cultural pero la afinidad política.

Por ejemplo, en la experiencia del Programa Asturiano, se han dado espacios de encuentro entre personas dedicadas a la minería en Asturias que están experimentando el cierre de minas por la competencia del carbón extraído en Colombia y miembros de comunidades indígenas afectadas por la extracción minera. Más allá de las diferencias, o bien a partir de las diferencias, y desde la perspectiva común de poner en el centro las necesidades de las clases trabajadoras o subalternas, personas entrevistadas señalan que estos encuentros han permitido visibilizar los problemas comunes: los procesos de globalización y las estrategias de las transnacionales, que generan tanto el desempleo en Asturias como el expolio y la violencia en Colombia.

Lo anterior nos remite a la importancia de la *dimensión política* del aprendizaje para la ciudadanía. Como se ha señalado, las evidencias muestran la importancia fundamental de que exista afinidad política para iniciar y continuar relaciones entre organizaciones. Esta afinidad, en los casos abordados, consiste en la coincidencia en ciertos análisis y estrategias: resulta central para abordar el trabajo conjunto el compartir ciertos "diagnósticos" y "propuestas" sobre la situación en Colombia. En general, todas las organizaciones estudiadas asumen que el conflicto colombiano tiene en su base problemas estructurales, que tienen que ver con cuestiones sociales, políticas y económicas. En casi todos los casos, se menciona el avance del neo-liberalismo como proyecto ideológico, económico y político como elemento central en la base de los problemas del país. El avance del neo-liberalismo se vincula con una crítica al actual modelo de desarrollo extractivista que estaría avanzando en Colombia. En general, la construcción de posiciones conjuntas incrementa el compromiso, la confianza, la empatía y la amistad, contribuye a construir visiones constructivas de los aliados, facilita la toma de decisiones, y refuerza las sinergias entre aprendizaje intelectual, experiencial y práctico.

Por otro lado, en los discursos compartidos, se pone en el centro el rol de la "sociedad civil" y los movimientos sociales como actores centrales para la transformación de las condiciones estructurales y la construcción de la paz con justicia social. En coherencia con los diagnósticos, se entiende que las alternativas deben construirse "desde abajo", por organizaciones y movimientos sociales, promoviendo alternativas al

modelo económico, social, cultural, etc. Se parte de la valorización de los procesos de determinados colectivos en Colombia, entendiendo que la cooperación debe ir orientada a visibilizar las problemáticas que encuentran y apoyar las alternativas que se construyen desde los movimientos sociales.

Es por ello que en todos los casos tiene un rol fundamental los discursos, propuestas y acciones de los movimientos sociales: desde las reivindicaciones del movimiento colombiano de mujeres, a las demandas por la Soberanía Alimentaria o las demandas por modelos alternativos de desarrollo de los pueblos indígenas. El siguiente texto elaborado por el Programa Asturiano recoge el tipo de análisis al que nos hemos referido:

A pesar de que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, lo cierto es que el país padece una crisis de los derechos humanos que es la expresión de un conflicto social y militar no reconocido por el Gobierno, pero agravado por los altos niveles de inequidad, impunidad y exclusión, y por la incidencia del fenómeno del narcotráfico, del paramilitarismo y de las guerrillas (...).

El conflicto en Colombia tiene sus bases en un sistema que produce exclusión, en un Estado que no cumple con sus obligaciones sino que, al contrario, ejerce la violencia (...). Los movimientos sociales (sindicalistas, campesinos, mujeres, indígenas, estudiantes) tienen la responsabilidad histórica de unir sus fuerzas y construir un proyecto que supere la guerra y construya una paz basada en la democracia, la justicia, la libertad, la soberanía, la distribución de la riqueza, la participación y el cumplimiento de los derechos humanos (...). La cooperación internacional debe respetar estos procesos de las organizaciones de base (PA, 2010).

#### 5. Algunos resultados para la construcción de ciudadanía global

Tras identificar algunos de los mecanismos y dimensiones del aprendizaje que se ha dado en los casos de estudio, podemos abordar algunos de los aprendizajes clave en las experiencias, desde la óptica de la Educación para la Ciudadanía Global radical que hemos descrito.

Los casos señalados pueden leerse como procesos que han contribuido a la construcción de espacios democráticos. En este sentido, las experiencias entroncan con las ideas de profundización y radicalización de la democracia señaladas. Esto es así en varios sentidos.

Por una parte, en tanto las redes están generando propuestas y canales de interacción con las instituciones, estarían contribuyendo a la profundización democrática. A través de la denuncia, la demanda y la propuesta, las experiencias señaladas contribuyen a construir estados más democráticos en tanto las instituciones encuentran mayor vigilancia y contrapeso. Por otro lado, en estas experiencias se generan espacios democráticos de debate al margen de las instituciones, contribuyendo a generar nuevas arenas de participación, debate y profundización democrática al margen del Estado, abiertos a individuos y organizaciones, que no existían previamente. Finalmente, estas experiencias, en tanto apoyan movimientos sociales que reivindican y construyen en los territorios formas de vida propias (como los movimientos indígenas), relaciones igualitarias y libres de patriarcado (como los movimientos de mujeres) o la

democratización de la vida económica (como las personas del movimiento sindical), los casos señalados contribuyen a la democratización no sólo de la vida política institucional y de la vida pública, sino también del mundo social y económico en un sentido más amplio.

Por otro lado, encontramos otro elemento clave de los señalados anteriormente, el de la interculturalidad, entendida como el encuentro que reconoce, valora, fortalece y genera identidades y, por ello, diversidad. Por ejemplo, entrevistados que se reconocen en la identidad campesina que han participado en los programas de acogida, afirman que se han reconocido en el campesinado español. Aunque éste vive en circunstancias concretas muy distintas, enfrenta el mismo riesgo de desaparición que el colombiano, y estaría también articulando propuestas propias en torno a la idea compartida de soberanía alimentaria. Como otro ejemplo, miembros de comunidades indígenas que han estado en el Estado español han podido identificar elementos de su propia identidad en grupos de autogestión y de la economía alternativa españoles. Esto descubre dimensiones identitarias compartidas que refuerzan sentidos de participación en luchas comunes.

Nuevas identidades parecen también emerger en los procesos estudiados, como la vinculada con el propio sentimiento de lucha compartida en la solidaridad con Colombia, que ha permitido establecer lazos entre organizaciones de todo el Estado español (ONGD de distinta orientación política, sindicatos, organizaciones de derechos humanos, etc.), que tienen importantes diferencias en otros aspectos. Esta construcción de identidad compartida ha permitido abrir o profundizar en colaboraciones en otros aspectos.

Vinculado a la cuestión cultural, en el aspecto de las representaciones, es interesante observar cómo en los procesos estudiados se han producido transformaciones en las representaciones que unos actores tienen de otros. Por ejemplo, miembros de las organizaciones españolas afirman que han pasado progresivamente de ver a las colombianas como "víctimas" para tratar de entenderlas como actores políticos clave en la transformación de Colombia. En otros casos, han pasado de romantizar a las organizaciones y personas de Colombia, para verlas como individuos y colectivos con sus propias contradicciones, aunque con un rol fundamental para construir la paz con justicia social en el país. En paralelo, individuos y colectivos colombianos han pasado de ver a los españoles como simples donantes, para verlos como aliados políticos, así como actores políticos que operan en sus propios territorios. Por ejemplo, una persona vinculada a ADPI comenta:

Entonces, en estas jornadas [organizadas por el Observatorio ADPI en Barcelona, con presencia de miembros de organizaciones indígenas], los compañeros y las compañeras decían: "¡Mierda, todo esto está pasando aquí y todo esto están haciendo ustedes!". O sea, que también, a partir de una relación de igualdad se pueden conseguir solidaridades realmente fuertes y relaciones de fraternidad. Y eso es lo que estamos intentando hacer, de lado y lado.

En todo lo anterior se ve también con claridad la dimensión de conexión entre lo local y lo global. Es evidente que los casos están arraigados en los local, pero que operan también en un ámbito global de solidaridad, que a su vez refuerza los procesos locales. Por ejemplo, el Programa Asturiano se nutre de la experiencia local de distintas organizaciones, genera solidaridades en otro entorno local (el asturiano, generando redes locales de solidaridad internacional), propone alternativas construidas en lo local pero también denuncia procesos

globales en foros internacionales (por ejemplo, se han llevado sus demandas al Parlamento Europeo o a instancias de Naciones Unidas), y genera alianzas con redes internacionales.

Finalmente, podemos referirnos a la cuestión de la generación y apoyo a modelos de desarrollo más sostenibles. Vemos al respecto en los casos que emergen aprendizajes tanto en miembros de organizaciones del Estado español como colombianas. Por ejemplo, miembros de organizaciones colombianas afirman que a través de la relación con las organizaciones y realidad españolas han reflexionado sobre el modelo social y político español, desvelando sus contradicciones. Por ejemplo, observan con interés el Estado del bienestar español, como algo deseable para Colombia, pero toman conciencia de su efecto en la desmovilización de las clases trabajadoras. También señalan aspectos sobre el Estado de derecho español, que permite la libre expresión y manifestación que no siempre se tiene en Colombia, pero que encuentra nuevas o recupera antiguas formas de represión. También aparecen reflexiones sobre la democracia representativa, con sus limitaciones y cooptación por los grupos dominantes.

En cambio, miembros de las organizaciones españolas señalan que han conocido o profundizado en paradigmas alternativos tales como el Buen Vivir o la Soberanía Alimentaria. Aun siendo paradigmas emergidos o con especial relevancia en el Sur, las organizaciones españolas los reconocen como cada vez más relevantes en el actual contexto español. Algunos de estos paradigmas han ido a su vez tomando creciente importancia en el trabajo de las organizaciones españolas, gracias en parte a la relación con sus compañeros colombianos.

### 6. Aprendizajes: que implica pensar la cooperación internacional como construcción de ciudadanía global radical

Tras abordar los procesos y resultados de la generación de aprendizajes en los casos de estudio, sobre la base de las ideas clave sobre la ciudadanía global radical expuesta, podemos obtener reflexiones sobre lo que la EpD puede ofrecer para repensar la propia cooperación al desarrollo, de modo que podamos avanzar nuevos modelos, más críticos y transformadores. Al respecto, podemos mencionar varias ideas:

Lo expuesto en este trabajo ilustra cómo pensar en la cooperación al desarrollo como construcción de ciudadanía permite abrir una enorme cantidad de cuestiones conectadas, que pueden dar un sentido mucho más transformador a los medios y a los fines del desarrollo. Puede resituarse la cooperación como un sistema desde el que promover el encuentro y la conexión entre individuos, colectivos y sociedades civiles, de modo que se generen nuevos espacios democráticos, nuevos discursos y reivindicaciones, realidades e identidades transformadoras. La cooperación sería una expresión de la solidaridad de los pueblos, canalizada por la propia ciudadanía organizada, que así puede proyectarse para encontrar y compartir propuestas y procesos transformadores, construidos en lo local pero resignificados en lo global, y con aspiración a su vez de reorientar procesos económicos, sociales y políticos globales.

Desde este punto de vista, se difuminarían las fronteras entre los "fines" y los "medios" del desarrollo. La profundización y radicalización de la democracia, la construcción de ciudadanía, la articulación de modelos de desarrollo más sostenibles, etc. serían los fines de la cooperación internacional, pero también, justamente, los medios de la misma.

Estas consideraciones situarían a la ciudadanía organizada, tanto del Norte como del Sur (por mantener la nomenclatura), como actor central de la cooperación. Esto no niega el rol que otros actores y mecanismos pudieran tener (como la cooperación técnica o los programas institucionales, por ejemplo). Sin embargo, las reivindicaciones, deseos y propuestas de la sociedad civil organizada deberían seguir teniendo un rol fundamental.

Todo esto implica inevitablemente repensar profundamente la lógica e instrumentos existentes en la cooperación. De hecho, algunas de las ideas que hemos mencionado son frontalmente contrarias a algunos supuestos del sistema de cooperación. Por ejemplo, estamos acostumbrados a una lógica en la que las intervenciones han de ser eficaces y eficientes; que han de tener por ello cierta escala y volumen; han de ser finitas en el tiempo para que se sostengan por sí mismas sin ayuda externa; deben estar alineadas con los Estados receptores; deben estar centradas en los grupos más empobrecidos, etc. En cambio, la cooperación de la que hablamos pensaría en términos de intervenciones quizá más pequeñas, diversas y exploratorias (y por ello seguramente menos "eficientes" en el sentido habitual, si bien enormemente eficientes en otro); consideraría que las relaciones en la cooperación pueden sostenerse durante décadas (en tanto las relaciones solidarias no tienen por qué terminar); entendería que la cooperación debería alinearse con las demandas populares y las perspectivas de la ciudadanía organizada, aunque no siempre coincidan con los planes y políticas de los estados receptores. En el centro estarían los movimientos sociales y las organizaciones sociales populares, del Norte y del Sur, como los espacios privilegiados en los que el aprendizaje transformador para la construcción de una globalización desde abajo puede emerger.

En fin, podemos también concluir que pensar la cooperación al desarrollo como EpD puede abrir interesantes caminos de reflexión, si bien solo si pensamos en la educación para el desarrollo desde una perspectiva emancipadora, crítica y radical. Debemos seguir indagando en qué significa e implica esta perspectiva. Sin embargo, tenemos también la certeza de que una multitud de personas y organizaciones ya la están practicando.

#### Referencias

- Belda-Miquel, S., Boni Aristizábal, A, y Sañudo Pazos, M.A (2016a). Hacia una cooperación internacional transformadora: Solidaridades y aprendizajes con movimientos sociales por los derechos humanos en Colombia. Icaria, Barcelona
- Belda-Miquel, S., Boni Aristizábal, A, y Sañudo Pazos, M.A (2016b). Informal Learning for Citizenship Building
  in Shared Struggles for Rights: Cases of Political Solidarity Between Colombian and Spanish Organisations.
   *Voluntas* 27 (1), 249-272
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global: Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. Revista Española de Educación Comparada 17
- Boni, A., y León, R. (2012). "Educación para una ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la
  justicia social", en La Realidad de la Ayuda 2012. Intermón-Oxfam, Barcelona
- Bringel, B., Landaluze, J., and Barrera, M. (2008). Solidaridades para el desarrollo: la política de "cooperación activista" con el MST brasileño. Revista española de desarrollo y cooperación, 22, 195–209.
- Choudry, A., y Shragge, E. (2011). Disciplining dissent: NGOs and community organizations. *Globalizations*, 8, 503–517.
- Celorio, G. (2007). "Educación para el Desarrollo", en: Celorio y López de Munain (ed.), Diccionario de Educación para el Desarrollo, Hegoa, Bilbao-Vitoria.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Escobar, A., (1995). Encountering development: the making and unmaking of the Third World. Princeton.
   Princeton University Press.
- Eyben, R. (2005). Donors' learning difficulties: Results, relationships and responsibilities. *IDS Bulletin, 36,* 98-107.
- Foley, G. (1999). Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education, Zed Books, London.
- Foley, G. (2004). Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- Fowler, A. (1998). Authentic NGDO partnerships in the new policy agenda for international aid: dead end or light ahead?. *Development and Change*, *29*, 137-159.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI, Madrid.
- Gasper, D. (2000). Logical frameworks: Problems and potentials. La Haya: Institute of Social Studies.
- Gaventa, J. (2005). Finding the spaces for change: A power analysis. IDS Bulletin, 37, 23-33.
- Heater, D. (2004). World citizenship: cosmopolitan thinking and its opponents, Continuum studies in citizenship,
   Continuum, New York and London.
- Heron, T. (2008). Globalization, neoliberalism and the exercise of human agency. *International Journal*
- of Politics, Culture, and Society, 20(1–4), 85–101.
- Hickey, S., y Mohan, G. (2005). Relocating participation within a radical politics of development. *Development and Change*, *36*, 237–262.
- Houtart, F. (2001). Hacia una sociedad civil globalizada: la de abajo o la de arriba, conference at the Foro Mundial de las Alternativas, Davos, available at <a href="https://bit.ly/2E1tUSb">https://bit.ly/2E1tUSb</a> [accessed 28 november 2013]
- Isin, E.F., and Wood, P.K. (1999). Citizenship and identity, Sage, London
- Li, T. (2007). The will to improve: Governmentality, development and the practice of politics. London: Duke University Press.

- Lincoln Y., Lynham S. A., y Guba E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.), The SAGE handbook of qualitative research (pp. 97-128). LA: SAGE.
- Long, N. y Long, A. (1992). Participation of the Poor in Development Iniciatives: Taking their rightful place. Londres: Longman.
- Margaret, J. (2010). Capacity development processes within a social movement: Päkehä Treaty Workers' Movement. IDS Bulletin 41, 68–78.
- Mawdsley, E., Townsend, J., Porter, G., y Oakley, P. (2002). Knowledge, power and development agendas:
   NGOs north and south. Oxford: INTRAC.
- Merrifield, J. (2002). Learning Citizenship. IDS Working Paper 158, Institute of Development Studies, Brighton.
- Mikkelsen, B. (2005). Methods for Development Work and Research. Londres: SAGE.
- Mosse, D. (2005). Cultivating development: An ethnography of aid policy and practice. Londres: Pluto Press.
- Mowles, C., Stacey, R., y Griffin, D. (2008). What contribution can insights from the complexity sciences make to the theory and practice of development management? *Journal of International Development*, 20, 804–820.
- Mowles, C. (2010). Post-foundational development management power, politics and complexity. Public Administration and Development, 30, 149-158.
- Ortega, M.L. (2007). Estrategia de la educación para el desarrollo de la cooperación española. Madrid:
   Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Pettit, J. (2010). Multiple faces of power and learning. IDS Bulletin, 41, 25–35.
- Programa Asturiano de Derechos Humanos en Colombia (2010), Diez años del Programa Asturiano de Derechos Humanos en Colombia, disponible en <a href="https://bit.ly/2Y3RpRL">https://bit.ly/2Y3RpRL</a> [consultado el 23 de julio de 2013].
- Quarles van Ufford, P., y Giri, A. (2003). *A moral critique of development: in search of global responsibilities*. Londres: Routledge.
- Reeler, D. (2007). A Theory of Social Change and Implications for Practice, Monitoring and Evaluation. CDRA.
   <a href="https://bit.ly/3gXRcxN">https://bit.ly/3gXRcxN</a> Consultado el 10 de noviembre del 2009.
- Schattle, H. (2008). The practices of global citizenship. Rowman & Littlefield, Plymouth
- Srinivas, N. (2009). Against NGOs? A critical perspective on nongovernmental action. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38, 614-626.
- De Sousa Santos, B. (2010), Para descolonizar Occidente, Prometeo Libros.
- Steinklammer, E. (2012). Learning to Resist: Hegemonic Practice, Informal Learning and Social Movements. In Hall, B.D., Clover, D.E., Crowther, J., and Scandrett, E., Learnning and Educationfor a Bettter World, Springer, Rotterdam.
- Thomas, A. (2007). Development management values and partnerships. *Journal of International Development*, 19, 383-388.
- Unceta, K. y Gutiérrez-Goiria, J. (2012). Identidad y legitimidad de la cooperación al desarrollo: El debate sobre la relación de la AOD con la pobreza y la desigualdad internacional. Estudios de Economía Aplicada, 30, 773-800.
- Unceta, K. (2003). El sistema de cooperación frente a la crisis del desarrollo. Revista de Economía Crítica, 1, 189-200.
- Wallace, T., Bornstein, L., y Chapman, J. (2007). The aid chain. Kampala: Practical Action Publishing.

Índice





### A SCHOLAR-ACTIVIST'S HERETIC ATTEMPTS TO "ERADICATE POVERTY" FROM A SOUTHERN PERSPECTIVE, THROUGH DISRUPTIVE GLOBAL YOUTH WORK

Momodou Sallah1

#### **Abstract**

This paper mainly addresses the reflections, observations and analysis of a scholar-activist, engrossed in challenging intractable international development issues, through the use of a Global Youth Work pedagogic approach. Using the main frameworks of Global Youth Work, scholar-activism, positionality/situatedness and decolonisation, this paper challenges the "missionary position" and "pornography of poverty" approach of some organisations both in the North and South, consciously or unconsciously working and collaborating towards the amelioration of the human condition.

There are two main factors that influence my situatedness: the structural violence that can be generated by knowledge production and configuration from a universally configured orthodoxy in the Development Education/Global Cooperation field that now requires the reimagination of "epistemologies of the South" as responses, which are "credible and visible" (de Sousa Santos, 2014); the second essential stance is my immersion in practice as a scholar-activist who is not only captivated by the process of theoretical knowledge production, but also in heretic and counter-orthodoxy approaches to challenging and changing the world, in practice.

The focus of the Agenda 2030 on "eradicating poverty in all its forms and dimensions" and the reason d'etre of Global Youth Work (Sallah, 2014) of provoking consciousness and taking action, therefore underpins this paper; especially in the promotion of sustainable development. The main focus and lenses through which I do this is the Global Hands project, set up as a charity in The Gambia and a social enterprise in the UK, by former students of De Montfort University in the UK, whose mission is to build capacity and operationalise the dual mandate of Global Youth Work: to provoke consciousness; and to support those affected to take action (Sallah, 2014). A range of Global Youth Work interventions and case studies have been used in this context, such as developing Africa's first solar-powered taxi service; developing a self-sustaining intervention in its capacity building hub in The Gambia by Global Education actors from the UK with collaborators in The Gambia; running a number of public campaigns, for example, on the "backway" ("illegal" youth migration from sub-Saharan Africa to Europe via the Sahara desert).

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 10 - Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na Agenda 2030: Aprendizagens e Desafios para a Colaboração entre Atores, junho de 2020.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Director, Centre for Academic Innovation, De Montfort University (UK).

In this paper, I will explore collaborations, spaces generated, principles and tensions beyond theoretical considerations and their operationalisation in practice. This paper will uniquely contribute to a greater understanding of the interplay between theory and practice, as well as disrupt the colonial lenses and dependency approaches of some organisations that sometimes disempower, instead of rebalancing power and addressing injustice and structural inequality.

Keywords: Global Youth Work; Global Education; African Development; Decolonisation; Positionality; Development Aid.

#### Introduction

In this paper, there are a number of postulations and contradictory extrapolations that I would like to explore, ultimately linked to the duality of Global Youth Work, as a subset of Global Education/Global Learning, situated in the art of provoking consciousness and supporting young people to take action. Given my focus on the second duality of Global Youth Work (Sallah, 2020a) in this paper, subsumed by the need for the eradication of poverty, it is pivotal that the canvas upon which I weave my tapestry of practice is held up transparently. Hence my preoccupation with centring decoloniality, my positionality/situatedness as a scholar-activist and a more radical interpretation of Global Youth Work, because of my cultural affinity/experiential affinity with the people in whose lives I purport to intervene, through a Global Youth Work pedagogical approach. In doing this, I will attempt to dismantle the false narrative of the "merchants of misery" and "imaging pornography", which supports the work of significant numbers of those in the Aid industry. I will position my work in practice, principally in The Gambia and the UK, as acts of resistance and heretic attempts against the orthodoxy and "logic of the system" (Freire, 1972) geared towards the "eradication of poverty in all its forms and dimensions everywhere". This paper will conclude with a call for a radical reimagination of Global Youth Work, beyond the usual business of placing plasters on broken bones.

#### Positionality/Situatedness

From the onset, it is imperative that I position myself as a scholar-activist interested in the understanding of phenomena and production of knowledge; and equally in the upending of oppression, leading to the operationalisation of knowledge and enaction of human development towards palpable social justice outcomes (Haq, 1995; Sen, 1999, 2005). Sen (1999) and Nussbaum's (2000) capabilities approach with a focus on human wellbeing have been central points of reference in both my theory and practice. I have been a lecturer at a university in the UK over the last 16 years, with an overlapping period of 30 years as a practitioner, engulfed in community development, international development and the distinct practice of Global Youth Work, both in the North and South, in addressing intractable development challenges. In this context, I am no stranger to straddling the "creative tensions" of scholarship and activism as complementary bedfellows. Beyond the notion of the public intellectual, the scholar-activist is a different breed, interested beyond just shaping opinion and opening up whole knowledge systems, but also towards a more active reimagination and enaction of social justice.

Whilst scholarship often eschews objectivity as a central tenant, I have, as a scholar of Southern origin, been often gagged by the negative neutrality (Sallah, 2014) of the academy; to silence or disregard my cultural affinity,

which underpins my marriage to social justice. Simultaneously, steeped in both scholarship and activism, the cultural/experiential affinity (Boushel, 2000; Oakley, 1981) that imbues my practice significantly informs my positionality/situatedness. Having spent my mid-teens to my early 20s volunteering and working with Aid/Development organisations, as well as the last 20 years developing and designing counter hegemonic solutions to intractable development challenges, mainly aimed at the South, I am constantly drawing on my experience of development, which was often a simulation of under-development. From the more formal/structured of the IMF/World Bank in the mid-80s (Economic Recovery Programmes, Structural Adjustment Programmes, Programme for Sustainable Development) that saw massive redundancies, currency devaluation, removal of state subsidies, de-nationalisation, deregulation and privatisation, which resulted in untold suffering that was manifested at the personal, local, national and global levels. These were not only neoliberal and capitalist deregulation theories and policies that I read about in the works of Skosireva and Holaday (2010), but lived realities that generated untold suffering that I experienced with my own eyes, and felt the pain in my own stomach. Development initiatives, for me, then were not fashion accessories or theoretical public masturbations; intractable development challenges are real and palpable, they have teeth that bite and also have a stench, and human faces too. Equally, I was situated at the centre of initiating change through NGOs like The Gambia Red Cross society whose work centred on "alleviating human suffering" guided by its 7 Basic Principles. I also had the opportunity to witness and observe at close quarters the intervention of Action Aid and other international NGOs, as well as local NGOs and community groups. In fact, these experiences led to me setting up the Youth Association for Advancement (YAA), which focused on capacity building at the local and national levels in 1997 in The Gambia; and later setting up Global Hands, to also initiate development through capacity building, placing those most affected at the centre of intervention, as a charity in The Gambia, and as a social enterprise in the UK in 2012. These organisations I have engineered were acts of resistance, attempts to combine scholarship and activism, towards social justice. Equally, my scholarship and research has been hugely influenced by a transparent social justice agenda, predicated on my anger against exploitation and human suffering. Angry that people could die of preventable diseases, angry that naked exploited can go unchecked for so long, angry at what can be considered hypocrisy by some of the leading INGOS who can often be considered as "merchants of misery"! The rationality of the scholar often situated in the proverbial Northern Ivory Tower, who can often afford to be detached, "neutral", "objective" is what I straddle to reconcile with the "fire in the belly" of the activist who is "morally outraged" (Oxfam, 2015).

# **Decoloniality**

Development paradigms continue to be colonised and imprisoned by Western thought and knowledge systems. De Sousa Santos' (2014) exposition of "cognitive injustice" and the need to cultivate "epistemologies of the South" to make our knowledge systems, ways of knowing and ways of being "more credible or visible" is quite instructive. Post-development theorists (Escobar, 1995, 2000; Sachs, 1992; Thomas, 2000) have launched scathing attacks on the orthodoxy that does not demonstrate respect for the aftermath of slavery and colonialism; in a historical loop, the past continues to influence present and the future in a symbiotic interaction and reaction. In my efforts to initiate development projects in a country like The Gambia, I often encounter a deep-seated resistance of post-colonial and decolonial knowledge systems where the education system, administration, and economic paradigms are propped up by colonial relics and neo-colonial pillars of extraction.

Whilst the decolonisation of the mind (wa Thiong'o, 1986) is a start to repeal this catharsis, decolonisation of institutions and development paradigms must also be seen as priorities. In this context, Development Education /International Aid paradigms must also be decolonised and the "missionary position" of Christianising and civilising the native (Sallah, 2008) based on the dual mandate of colonial subjugation should be renegotiated and reformulated. Eurocentric formulations of what Southern countries need and its enaction need deep cleaning and complete reconfiguration. The fact that Development Education, as a precursor for Global Education, originates from colonial notions of indirect rule (Sallah, 2008), calls for a complete overhaul, with Southern scholar-activists leading this process as they have seen the flow of blood and have been in the trenches long enough to understand the cartography. I would like to posit that anything less than this is the promulgation of the "missionary position"! This exposition has been cardinal in how I have straddled the scholar-activist continuum, but also equally in how I have imagined and reimagined development interventions through the art of Global Youth Work.

# Straddling the scholar-activism continuum

As an academic, I am steeped in the search for knowledge production; as an activist, I am motivated by the desire to operationalise produced knowledge, towards social justice. There is often a palpable tension between knowledge production and operationalisation, which is often positioned as diametrically opposed and unrelated. However, I often find peace in the symbiosis between these two, at times seemingly contradictory stances. It has been argued that "at its most simple (scholar-activism) it's the informed thinking and critical appraisal of social issues combined with strategies and actions that better the social conditions in which people live in pursuit of a social justice goal" (C. Kagan, personal communication, n.d.).

Dewey argued that scholars should "shape reality toward positive social goals, not stand aside in self-righteous isolation" (1969, p. 91). Gramsci (1971, p. 68) implores us to go beyond intellectual eloquence and calls for "active participation in practical life, as constructor, organizer [and] 'permanent persuader'". A significant number of other authors (e.g., Alinsky, 1971; Freire, 1972) have attempted to situate their work in the transformative impact of their thoughts and actions on the communities they worked with.

Whilst there are clear reward mechanisms for scholarship, perhaps the ones for activism are not the clearest: scholars are often rewarded with "tenure and promotion and research monies, while work connected to activist leanings, can be construed as taking time away from or interfering with scholarly endeavours" (Tilley & Taylor, 2014, p. 54).

However, Conway (2004) recognises the immense contribution of activism, which, as argued, is that "The knowledge arising from activist practice is a perspectival/situated knowledge, one which is essential and privileged in formulating and addressing the problematics of social change". Piven perhaps captures this more incisively in relation to the personal level linked to the sense of gratification, as a counter measure to the purely scholarship rewards:

"We are activists because of the joy political work gives us, because even when we fail, working to make our society kinder, fairer, more just, gives a satisfaction like no other, because the comrades

we find in the effort are friends like no other, and also because our activist efforts illuminate our social and political world in ways that scholarship alone never can" (Piven, 2010, p. 810).

From the above section, it is imperative to recognise the inherent tension between academia and activism, the significance of what motivates the scholar-activist and how these tensions are straddled: "the contest between scholarship and activism, the personal commitment to activism must be passionate and paramount if it is to survive the tension created by the dual path" (Piven, 2010, p. 808).

The symbiosis between academia and activism can be manifested in four ways (Downs & Manion, 2004; Zerai, 2002, as cited in Flood, Martin, & Dreher, 2013): knowledge as a means of engendering social change; as research to produce social change; as a site to produce teaching and learning strategies; as a means of challenging and reconstructing power relations within a given institution. Whilst there is a lot of literature highlighting these motivations and rationale for engaging in scholar-activism, a critical dimension often neglected is that of my cultural/experiential affinity (Boushel, 2000; Oakley, 1981).

Scholar-activists must be cognisant of the fact that "we must first negotiate how we may be differently positioned in terms of privilege, power, resources, race, identity, history of colonialism, and personal and national identity" (Tilley & Taylor, 2014, p. 53). In this conundrum that is Global Education, Global Learning and the Aid industry, those who bear a disproportionate responsibility for righting the underdevelopment wrongs in the South and theorising knowledge production are either from the North or situated within Northern institutions; whilst motivated by the need to enact social justice, there is often a disconnect with those who are at the frontline and inhaling the toxic fumes of depravation on a daily basis, as opposed to those who have the luxury of retreating into shelters of Northern Ivory Towers or orthodoxy. My affinity to the dispossessed in the South cannot be a fashion accessory that can be switched on and off at will; it is a matter of relative distance (the closer you are to the shit, the smellier and more uncomfortable it is). Those people, as argued in the positionality/situated section, are my mothers, my brothers, my sisters and my people. Having been in the trenches with them, I understand their struggle as an insider but I am also now able to see the convoluted nature of their struggle as an outside observer. As a scholar-activist, my affinity with the people in whose lives I purport to intervene in is key to understanding the interventions I will propose here.

# Agenda 2030 and the eradication of poverty

It speaks volumes that the first of the 17 sustainable Development Goals focuses on the "eradication of poverty in all its forms everywhere". Whilst the number of those said to be living in extreme poverty has dropped from 36% in 1990 to 10% in 2015, this number still remains high and unacceptable. This is further compounded by the fact that the majority of these people live in sub-Saharan Africa; additionally,17.2 % of those living in the rural areas are equally affected. It is further worth noting that 8% of those employed are still affected by extreme poverty, as well as 20% of children who are disproportionately affected (United Nations, 2015).

The poverty and the harrowing statistics for those in sub-Saharan Africa are well documented (e.g., Fosu, 2015; United Nations Development Programme, 2019) and do not need further elaboration here. However, what has been established beyond any reasonable doubt is the fundamental impact extreme poverty has on a disproportionate number of people in this area in relation to all facets of the 17 UN SDGs. "Among the 736

million people who lived on less than \$1.90 a day in 2015, 413 million were in sub-Saharan Africa". For sub-Saharan Africa, the stats for the working poor stands at an alarming rate of 38%. In relation to social protection systems, whilst 92% are covered in Europe and North America, only 13% are covered in sub-Saharan Africa (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2020). It is estimated that nine out of every 10 people classified as extremely poor in the world by 2030 will live in sub-Saharan Africa (Wadhwa, 2018).

In this context, whilst all the 17 goals and their subsets have relevance for the work I do, the three below speak more directly and more specifically to the work I will be presenting here:

- **1.1** By 2030, eradicate extreme poverty for all people everywhere, currently measured as people living on less than \$1.25 a day.
- **1.5** By 2030, build the resilience of the poor and those in vulnerable situations and reduce their exposure and vulnerability to climate-related extreme events and other economic, social and environmental shocks and disasters.
- **1.A** Ensure significant mobilization of resources from a variety of sources, including through enhanced development cooperation, in order to provide adequate and predictable means for developing countries, in particular least developed countries, to implement programmes and policies to end poverty in all its dimensions (United Nations, 2015).

In trying to address the above goals and meet them, it is important to reflect on the number of actors who play pivotal roles in their realization, ranging from governments/state actors, UN bodies, INGOs, national and local actors/organisations and individuals. I do not intend to explore the role of governments/state actors in this paper or even that of UN bodies, but I would like to more specifically focus on the work of NGOs/INGOs and other related organisations who use a range of development interventions, especially in the area of experiential learning and Development Education/Global Education, in its widest remit.

Thomas (2000) perhaps captures the frustration of many in sub-Saharan Africa when it comes to existing development paradigms as a panacea for intervention: "Voices from the 'post-development' claim that, at best, development has failed, or at worst it was always a 'hoax', designed to cover up violent damage being done to the so-called 'developing' world and its people" (p. 3). A recalibration of this approach calls for a disruption of the "holds of westernization" (Elliot, 2013), both in terms of Western capital and the Aid industry. My work, within this context, centres on the human development approach:

"Human development is the expansion of people's freedoms to live long, healthy and creative lives; to advance other goals they have reason to value; and to engage actively in shaping development equitably and sustainably on a shared planet. People are both the beneficiaries and the drivers of human development, as individuals and in groups" (United Nations Development Programme, 2010, p. 2).

Ultimately, my work, unapologetically, is geared towards the realisation of the expansion of people's freedoms and how we equip them with the human capabilities and agency to be at the centre of development

interventions that attempt to lift them from all forms of poverty; the imperative is to support them to be catalysts at the beginning of any action to eradicate poverty.

# Beyond campaigning: A disruptive Global Youth Work approach

A huge Aid industry envelops attempts to redress extreme poverty, which often comes from a very good place; however, the Aid industry can also be critiqued on many fronts in their pursuit of operational survival. A key criticism directed at the industry is that of "pornography of poverty" (Canadian International Development Agency, 1988, p. 7) or "development pornography" peddled by the "merchants of misery" (Hilary, 2014), which often positions "The image of the starving African (which) is said to edify us, sensitise us, mobilise our good will and awaken us from our apathy" (Maren, 1997, p. 3). This use of imagery (Lamers, 2005; Ruddick, 2003) to grab and possibly "guilt" Western audiences has the potential to raise a number of ethical considerations. This has also been characterized as the "starving baby appeal" (Fine, 1990, p. 154), which aims at generating a "societal attitude characterized by guilt, helplessness, charity, paternalism, and even racism" (Canadian Hunger Foundation, 2002, as cited in Nathanson, 2013). More aptly and in greater graphic detail, Nathanson reasons that:

"One cause of these perceptions may be fundraising messages that present distorted portrayals of the developing world. Images of buzzing flies, begging eyes and bloated bellies flood television screens and print media in an attempt to pull at heartstrings and garner donations" (Nathanson, 2013, p. 103).

This clearly places recipients of Aid intervention as helpless victims without agency, which in my experience in practice significantly leads to unsustainable dependency, where receipts of such interventions are at the mercy of the "merchants of misery". In my practice in the field over the last 30 years, I have seen some really sorry attempts at eradicating poverty from a number of NGOs and INGOs who missed the fundamental foundation of community engagement in placing those affected at the centre of any development intervention; from building toilets that the villagers do not want to flying in experts, who consume most of the funding secured and who have scant idea of what the issues are, moreover before even beginning to address them.

Agency is "a person's belief that they are able to tackle poverty, and that that action will have the desired effect" (Darnton & Kirk, 2011, p. 18). Where the need to establish agency as an integral aspect of the intervention is ignored or miscalculated, it can often result in the continuous loop of "giving fish instead of teaching the recipient how to fish". This mishap further necessitates a critical look around Global Education/ Development Education and associated terms, as both the terminologies and conceptual frameworks, in my experience, have become sites of oppression, instead of practices of liberation, in pursuit of the sustainable development actions highlighted at the beginning of the section, linked to the human development approach highlighted in the last section.

# Terminology and conceptual framework of Global Education vs. Global Youth Work

As covered elsewhere, there is a lot of confusion and disagreement about terminology and conceptual frameworks in relation to Global Education, Global Learning, Global Citizenship Education (Sallah, 2009, 2014, 2020a) and a host of other terminologies which I have covered extensively, as well as other authors (Bourn, 2015, 2016; Cotton, 2009; Dare to Stretch, 2009; North-South Centre of the Council of Europe, 2008) who have also explored the complexity inherent in the naming and categorisation of Development Education/Global Education typographies. For example, it has been argued that:

"A development education programme does not, and in most cases will not, have as its main objective changing attitudes and understanding of global poverty and international development. This is likely to be much more specific, such as improving the capacity of teachers to deliver effective programmes, or giving educators the tools and resources to engage with development issues" (McCollum & Bourn, 2001, p. 27).

Whilst many terminologies and conceptualisations have been explored, I have chosen the approach of Global Youth Work as my prevailing conceptual framework that focuses on the duality of 1) provoking consciousness and 2) supporting young people to take action. In an attempt to re-theorise Global Youth Work (Sallah, 2014), I have advanced that Global Youth Work:

- 1. Is concerned with how the concept and process of globalisation impacts on young people's realities.
- 2. Is based on the principles of informal education and youth work.
- 3. Is located in young people's realities.
- 4. Challenges oppression and promotes social justice.
- 5. Promotes consciousness and action.

In presenting my thesis, I continue to argue that:

"Principally, this process (Global Youth Work), by way of informal education approaches, must seek to provoke young people's consciousness. It is not about analysing and giving young people a to-do list but rather a dialogical approach where both practitioner and young people are teachers and learners, actors and doers symbiotically and simultaneously. It is one with the object of synthesising young people's existence with their lived realities.

The second component of this project (of Global Youth Work), then is in line with Amartha Sen's capabilities and capacitation approaches to development. Supporting young people to gain the skills, knowledge and values they need to translate their newfound consciousness into reality. As stated earlier, it is not the action we judge to be the best but it is the action that young people, after gaining critical consciousness, have judged to be the best. The practitioner must constantly and continuously engage young people in democratic dialogues and support them to continuously analyse and reflect on their actions" (Sallah, 2014, p. 80).

# Collaborative spaces generated to eradicate poverty through Global Youth Work in action in The Gambia

In the next section, I would like to share some heretic attempts aimed at eradicating poverty as per Agenda 2030. These examples I will draw upon have already been written up in previous works (see Sallah, 2018, 2020a, in press), and rather than duplicate them, I will share them here, to be followed up with new analysis after deeper reflection in line with the objective of this paper.

# Solar dryer

It has been estimated that up to 60% of mangoes produced in the short three-month mango season goes to waste in The Gambia. This applies to a significant number of other fruits and vegetables as insufficient technology is available to preserve or store these for any appreciable length of time. These issues were raised by local young people through consultative conversations as issues to do with the environment and also linked to food sufficiency and healthy eating. This project was aimed at developing SMART technologies, starting with solar mango dryers. A team of engineers working with students from UK universities and local Gambian volunteers and carpenters identified the problem and through a Global Youth Work pedagogical approach, designed and tested the proof of principle for a solar dryer for mangos which could also be used to dry other fruits. Again, the key success is not only in mobilising young people to discuss and gain a new understanding of the problem, linked to globalisation, but to respond to the second of the duality of Global Youth Work, initiating action, beyond just talking, to act out solutions.

### Solar taxi

The "Live Lab" developed in Manduar is completely off-grid and in its construction, between 2014-15, the issue of how and where to source its energy came up constantly. Consequently, and through a number of spaces generated within and between De Montfort University experts, UK higher education students, and local Gambians, the issue of environmental sustainability in relation to energy came up with great frequency. Why are we not using solar energy given its abundance in The Gambia, especially given the increasing levels of pollution, as the average car in The Gambia is over ten years old with over 100,000 miles clocked, and not subjected to a compulsory annual vehicle test. Consequently, through a Global Youth Work pedagogical exploration, the idea for the use of a solar car was developed to test the principle of its viability, in terms of commerce as well as production of clean and non-polluting energy. Again, this was following a period of consultative conversations, to address the first of the duality of Global Youth Work. Using solar panels donated by Sharp Electronics and an electric vehicle, contributed by Nissan Europe, the project has been testing the proof of principle for running a 'solar taxi' service in The Gambia (first in Africa) by recharging the vehicle from a solar-powered mini-grid. Preliminary research (Sallah & Gammon, 2017) has shown that 50-60% of daily revenue collected by taxi-drivers goes towards fuel, which can be greatly reduced by using solar energy instead, given the availability of sunlight in the region. Emerging results demonstrate a significant decrease in environmental and noise pollution, as well as financial viability for the use of electric cars.

# Compressed earth brick machine

Following critical questions raised through the consultative conversations about the availability of low-cost housing in The Gambia and the significant erosion of some beaches and other associated negative environmental impacts, as observed by Manduar Development Hub users and Global Hands members, a project was initiated, based on distinct identified needs, to address the unavailability of low-cost and sustainable housing. The project not only aimed to address the increasing scarcity of sand (an essential component of making bricks and building), but additionally linked to the cutting of trees, and importation of corrugated iron sheets, with a heavy carbon footprint as the majority of these were imported into The Gambia. The first component of the project was to provoke consciousness and then explore practical solutions from their perspectives. The aim of this project was the development of SMART, locally made, Compressed Earth Brick Fabrication Machines, using a collaborative approach to combat soil erosion and promote cheaper sustainable housing using locally available mud/clay. One of these machines' costs about \$4,000 to import, which takes it out of the reach of most Gambians, but the project delivered the aim of producing one for under \$400. The project developed SMART, low-cost Compressed Earth Brick Fabricator that is affordable to local builders which will significantly improve their ability to afford and build houses as well as mitigate soil erosion as there is significant sand mining leading to soil erosion and environmental degradation. The introduction of this low-cost machine will have a significant impact on the availability of housing. Through a Global Youth Work approach, the focus was not to only understand the environmental issue of lack of housing and debunking unsustainable approaches to housing, but to get the most affected to take action, designing and building a solution by mobilising the best placed to do so.

# The #Candleoflight #Backway campaign

The "Backway" is an informal slang that often refers to the "illegal", unregulated migration of young people, largely from Sub-Saharan Africa, into mainland Europe, largely through the Sahara desert, often resulting in a great number of fatalities, since migrants often die crossing the Mediterranean - that is, if they first survive the Sahara desert, including marauding bandits and slavers and all other perils, including organ harvesters. This attempt at the perilous journey is often motivated by lack of opportunities at the home country. This project aimed to raise awareness of the "Backway" and to provoke consciousness that leads to action, as too many young men and women are losing their lives, every day, gratuitously. The aim of the project was to provide solutions and to find other options to save the lives of so many young people dying, mainly from Sub-Saharan Africa.

### **#CANDLEOFHOPE #BACKWAYSOLUTIONS CHALLENGE**

The #Candleofhope #Backwaysolutions challenge was a social media campaign to highlight the horrible situation of hopelessness that drives young people, largely from Sub-Saharan Africa, to attempt to get into Europe at all cost in search of greener pastures; often resulting in many fatalities as evidenced by the constant stories on our TV screens, of migrant boats capsizing in the Mediterranean, for those in the West; and for those in Sub-Saharan Africa, knowing someone who has embarked on this journey or whose corpse never came back; stories of young men and women losing their lives across the Sahara desert or in the seas is a daily

occurrence. This campaign was a call to action; an active statement of intention to develop solutions to this travesty.

The following activities were developed in support of the campaign:

- Backway Music Video. "Backway" was a new single created by an artist from The Gambia, Silver P, and an artist from Leicester, Ayolah Hanley, in March 2017, with a focus on raising awareness about irregular migration from mainly Sub-Saharan Africa to Europe.
- Backway to Europe: Gateway to Death. This is a short documentary produced by Hexalens, in collaboration with Global Hands and James Skinner Films, exploring the "Backway" phenomenon (irregular youth migration) mainly from The Gambia in Sub-Saharan Africa, via Libya to mainland Europe, released in April 2017. The documentary speaks of the hopelessness that drives youths from Sub-Sahara into perilous journeys across the desert and Mediterranean, often resulting in fatalities.
- Run4Africa 2017. The Run4Africa is an annual event held in Leicester UK and The Gambia; the 29th April 2017 version focused on the #Candleofhope #Backwaysolutions. The event was opened to all ages to come along and run, walk, dance or crawl their way through 5 km. The run focussed on #Candleofhope and #Backwaysolutions to highlight the dire plight of young migrants involved in the "Backway". There was also a #Candleoflight Africa Festival immediately after the Run4Africa at Abbey Park (Leicester), featuring various artists, internationally chosen to interpret the "Backway" theme.

# Campaign impact

Through a Global Youth Work pedagogic approach, we wanted to focus on a case study of how young people, both in Europe and Africa, were mobilised, with both local and international media houses being engaged to feature the campaign, as well as young people in Africa taking the lead in provoking consciousness and taking action. It reflected the transformative power of young people to mobilise and bring about transformative social change, starting with the establishment of counter narratives and the generation of hope. It can be stated that the project had two main objectives; the first was to raise awareness about the "Backway" situation so that the general public and relevant authorities could understand its causes, consequences and solutions; second was the need to take concrete action to redress this hostile situation. In relation to the first objective, we can report that the music video and song has been widely shared on social media, including 1,716 hits on YouTube as of June 2020; the documentary was also widely shared on Facebook, with 3,261 hits on YouTube (June 2020) and a Facebook reach of 3,572 likes and 27 shares. Additionally, both the song and documentary were given 1-hour slots on Interface TV (syndicated to GRTS in The Gambia; Malmo's TV in Scandinavia, and BEN TV in the UK, shown on Sky TV). Whilst there are no concrete viewing numbers, all these TV platforms have both national and International coverage as well as online replay facilities. The #Backwaysolutions #Candleofhope campaigns were also covered on BBC Africa TV with a powerful international audience, as well as on their Facebook page, which drew over 133,186 views, 893 shares and 804 reactions, as well as 120 comments. This demonstrates a significant reach and impact, as well as significant success raising awareness on the issue. Additionally, the Run4Africa in The Gambia drew over 100 participants, and the run in Abbey Park (Leicester - UK) drew over 200 participants. Significant evidence has been gathered to illustrate that this campaign has been a contributory factor in bringing the subject to the attention of some members of the public for the first time. In relation to taking action, it is significant to note that two groups of young people, both in The Gambia and the UK, were at the heart of drawing the concept paper for the campaign. Working with a group of politics students from the De Montfort University's Faculty of Business and Law, Global Hands Leicester volunteers, and Global Hands Gambia volunteers, working in conjunction with Manduar Development Hub staff, all the projects were conceptualised and operationalised with young people, through a Global Youth Work pedagogical approach. Additionally, young vulnerable people to the "Backway" were also directly involved in designing and implementing the initiative. A conference was organised by young people in June 2017 at the Manduar Development Hub in The Gambia, with the aim to explore causes, consequences and solutions to the problem. Various stakeholders from the statutory, voluntary and commercial sectors were engaged, in addition to young people who have attempted the "Backway". The Run4Africa 2017 with a focus on #Backwaysolutions and #Candleofhope also raised over £2500, which went to support projects to counter the "Backway", including a library, a conference, and other capacity building ventures now happening at the Manduar Development Hub, such as food processing and solar energy training.

# **Tensions beyond theoretical considerations**

The four above examples I have chosen to share in this paper represent only a fraction of the heretic attempts I have been involved in engendering disruptive pedagogy towards the eradication of poverty in all its forms, everywhere. This has not necessarily been a linear and progressive journey, but one of immersion that has been a constant process of learning, recalibration, theorising in action and on action, and reflection. Whilst it gave me great joy on many instances, it also required a lot of sweat, tears, and pain, at other times. I would like to conclude by reflecting on the following points:

# The creative tensions of scholar-activism

I have spent the last 16 years trying to synthesis my dual identities of being both a scholar and an activist, and this process of generating creative tension has both its trappings and challenges. In addition, my intersecting identity of being a scholar-activist privileges me and simultaneously disadvantages me from the "logic of the system". Whilst at times the academy is supportive, it can also be mechanical and inhumane, with scant understanding of the tensions I have to straddle as a scholar-activist. Where I win awards based on my scholar-activism, this is very much welcomed and celebrated, even rewarded. However, carving out time to engage in activism is hardly supported; in fact, I had to learn the art of creativity to manage some of these tensions. Additionally, I had to conduct the overwhelming majority of my activism in my own time, in addition to my full-time role as an academic, and this can result in serious health complications, especially as a result of trying to burn both ends of the candle. The rules of engagement for scholars, in my experience, is very different to that of the activist, especially in relation to the concept of time, ethical boundaries and process. Whilst my work over the years has had a demonstrable significant impact, it has left me with many scars, acquired in the trenches.

# **Debunking colonised development paradigms**

Decoloniality has been a central plank, informing my practice, especially given my situatedness; the aftermath of slavery and colonialism, although not palpable, remains insidiously present in my audiences' configuration, sanctification, validation and consideration of ways of knowing, and ways of being. This process of decolonisation cannot, therefore, be seen as old colonial relics; to the contrary, they are essential components for the deconstruction of centuries old orthodoxy architectures that imbue development paradigms in the South and their enaction. This process of decoloniality, in my experience, is a sine quo non for both academics and practitioners, in the North and the South, who must engage more critically, both in thought and action, when it comes to engendering disruptive actions to eradicate poverty in all its forms.

### A critical look at our intervention from the West

Linked to the last point, current attempts, especially by NGOs and INGOs, as well as UN and state actors, must take an inner recession to critically examine what they purport to do with the funding at their disposal and how they intervene more effectively, whilst at the same time cognisant of the historicity, power, and positionality of their interventions. Any continuation of business as now, in my experience, is a continuation of the "missionary position" colonial raping, just a more subtle mutation. "Development pornography" peddled by the "merchants of misery" at a significant detriment to those in whose lives we purport to intervene in, requires significant recalibration.

# My positionality

Unashamedly and unapologetically, my situatedness and positionality has given me certain vantage views that allow me to gain greater insight into the causes, consequences and solutions to intractable development challenges, especially given my affinity, having had a personal serving of these intractable development challenges. This has significantly influenced my theory and practice. For those who do not have this situated/positional affinity, it is imperative that they understand it before effective efforts can be taken to dismantle all forms of pervasive, intractable, inhuman and deplorable poverty, in all its forms, everywhere!

### References

- Alinsky, S. D. (1971). Rules for radicals: A pragmatic primer for realistic radicals. New York, NY: Vintage.
- Bourn, D. (2015). The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice.
   Abingdon, UK: Routledge.
- Bourn, D. (2016). Global learning and the school curriculum. Management in Education, 30(3), 121-125.
- Boushel, M. (2000). What kind of people are we? "Race", anti-racism and social welfare research. British Journal of Social Work, 30, 71-89.
- Canadian International Development Agency. (1988). Toward the development of a public outreach strategy: Report to CIDA on group consultations. Unpublished manuscript.
- Conway, J. (2004). On scholar activism. Retrieved from <a href="https://bit.ly/2PTZzHS">https://bit.ly/2PTZzHS</a>.
- Cotton, N. (2009). Global youth work in the UK: Research report. London, UK: DEA.
- Dare to Stretch (2009). Promoting development education in youth work training: A research report on development education in community youth work courses at the University of Ulster, Jordanstown. Belfast, Northern Ireland: Centre for Global Education.
- Darnton, A., & Kirk, M. (2011). Finding frames: New ways to engage the UK public in global poverty. UK: Oxfam.
- de Sousa Santos, B. (2014). Epistemologies of the South Justice against Epistemicide. London, UK: Paradigm Publishers.
- Dewey, J. (1969). In J. A. Boydston (Ed.), The collected works of John Dewey: The later works. Carbondale,
   IL: Southern Illinois University Press.
- Downs, J., & Manion, J. (Eds.) (2004). Taking back the academy! History of activism. New York, NY: Routledge.
- Elliot, J. (2013). An introduction to sustainable development (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Escobar, A. (1995). Encountering development: The making and unmaking of the third world. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Escobar, A. (2000). Beyond the search for a paradigm: Post-development and beyond. Development, 43(4), 11-4.
- Fine, S. (1990). Social marketing: Promoting the causes of public and nonprofit agencies. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Flood, M., Martin, B., & Dreher, T. (2013). Combining academia and activism: Common obstacles and useful tools. Australian University's Review, 55(1), 17-26.
- Fosu, K. A. (2015). Growth, inequality and poverty in Sub-Saharan Africa: Recent progress in a global context. Oxford Development Studies, 43(1), 44-59. DOI: <a href="https://bit.ly/3g1LqmC">https://bit.ly/3g1LqmC</a>.
- Freire, P. (1972). Pedagogy of the oppressed. London, UK: Penguin.
- Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks. New York, NY: International Publishers.
- Haq, M. (1995). Reflections on human development. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hilary, J. (2014). The unwelcome return of development pornography. New Internationalist. Available at <a href="https://bit.ly/3iKWZR5">https://bit.ly/3iKWZR5</a>.
- Kagan, C. (n.d.). Scholar activism: An interview with Carolyn Kagan. Opean Learn. Available at <a href="https://bit.ly/3g5C3CF">https://bit.ly/3g5C3CF</a>.
- Lamers, M. (2005). Representing poverty, impoverishing representation? A discursive analysis of an NGO's fundraising posters. Graduate Journal of Social Science, 2(1), 37-71.
- Maren, M. (1997). The road to hell: The ravaging effects of foreign aid and international charity. New York, NY:
   The Free Press.
- McCollum, A., & Bourn, D. (2001). Measuring effectiveness in development education. London, UK: DEA.

- Nathanson, J. (2013). The pornography of poverty: Reframing the discourse of international aid's representations of starving children. Canadian Journal of Communication, 38, 103-120.
- North-South Centre of the Council of Europe (2008). Global education guidelines: Concepts and methodologies
  on global education for educators and policy makers. Lisbon, Portugal: North-South Centre.
- Nussbaum, M. (2000). Women and human development: The capabilities approach. Cambridge, UK:
   Cambridge University Press.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contraction in terms. In H. Robert (Ed.), Doing feminist research (pp. 30-61). London, UK: Routledge.
- Oxfam (2015). Education for global citizenship: A guide for schools. Available at https://bit.ly/3fUqSMZ.
- Piven, F. (2010). Reflections on scholarship and activism. Antipode, 42(4), 806-810.
- Ruddick, S. (2003). The politics of aging: Globalisation and the restructuring of youth and childhood.
   Antipode, 35(2), 334-362.
- Sachs, W. (1992). The development dictionary. London, UK: Zed Books.
- Sallah, M. (2008). Global youth work: A matter beyond the moral and green imperatives? In M. Sallah & S.
   Cooper (Eds.), Global youth work: Taking it personally (pp. 1-13). Leicester, UK: National Youth Agency.
- Sallah, M. (2009). Conceptual and pedagogical approaches to the global dimension of youth work in British higher education institutions. The International Journal of Development Education and Global Learning, 1(3), 39-55.
- Sallah, M. (2014). Global Youth work: Provoking consciousness and taking action. Lyme Regis, UK: Russell House Publishing.
- Sallah, M. (2018). #Backwaysolutions #Candleofhope: Global youth works approaches to challenging irregular migration in Sub-Saharan Africa. In C. Del Felice & O. Peters (Eds.), Youth in Africa: Agents of change (pp. 91-98). Madrid, Spain: Casa África – La Catarata.
- Sallah, M. (2020a). Towards the second duality of global youth work: The environment and disruptive action. Policy and Practice: A Development Education Review, 30, 115-129.
- Sallah, M. (in press). Generating disruptive pedagogy in informal spaces: Learning with both the head and the heart. Vzgoja in Izobraževanje, 51(4-5), in press.
- Sallah, M., & Gammon, R. (2017). Research notes Gambia solar taxi project. Unpublished.
- Sen, A. (1999). Development and freedom. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. Journal of Human Development and Capabilities, 6(2), 151-66.
- Skosireva, A. K., & Holaday, B. (2010). Revisiting structural adjustment programs in Sub-Saharan Africa: A long-lasting impact on child health. World Medical & Health Policy, 2(3), 73-89.
- Thomas, A. (2000). Poverty and the end of development. In T. Allen & A. Thomas (Eds.), Poverty and development into the 21st Century (pp. 3-22). Oxford, UK: Oxford University Press/Open University.
- Tilley, S. A., & Taylor, L. (2014). Complicating notions of "scholar-activist" in a global context: A discussion paper. JISTE, 18(2), 53-62.
- United Nations (2015). Sustainable development goals. Available at <a href="https://bit.ly/347eAOK">https://bit.ly/347eAOK</a>.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (2020). End poverty in all its forms everywhere. Available at https://bit.ly/31VBuGn.
- United Nations Development Programme (2010). Human development report 2010 The real wealth of nations: Pathways to human development. New York, NY: UNDP.
- United Nations Development Programme (2019). Human development report 2019 Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. New York, NY: UNDP.

- wa Thiong'o, N. (1986). Decolonising the mind: The politics of language in African literature. London, UK: James Currey.
- Wadhwa, D. (2018). The number of extremely poor people continues to rise in Sub-Saharan Africa. Available at <a href="https://bit.ly/2PUrebO">https://bit.ly/2PUrebO</a>.

<u>Índice</u>

# COOPERAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO



# ENTREVISTA<sup>1</sup> A AUGUSTA HENRIQUES<sup>2</sup>

Stéphane Laurent<sup>3</sup>

Edição Tânia Neves e Miguel Filipe Silva

Stéphane Laurent (S): Muito obrigado Augusta por teres aceite o convite da Revista Sinergías. Como membro fundador da ONG guineense Tiniguena<sup>4</sup>, gostava de começar por perguntar quando e como o conceito e a prática de Educação para o Desenvolvimento (ED) aparece na Tiniguena e no teu trabalho?

Augusta Henriques (A): Obrigada eu Stéphane, por me dares esta oportunidade de partilhar uma visão, um percurso, reflexões e ensinamentos que a minha experiência na Tiniguena me tem proporcionado, já lá vão 25 anos!

Quando, em 1991, a Tiniguena foi fundada começamos desde logo a interagir com o conceito de ED. Concebemos um programa de trabalho que incluía duas vertentes: uma a que chamávamos Ações de Desenvolvimento (AD) e outra que designámos como Educação para Desenvolvimento (ED). Naguela altura eram poucas as organizações africanas que apostavam na ED. Havia uma compreensão de que esta se limitava às atividades realizadas pelas ONG do Norte. visando informar e sensibilizar populações dos seus países sobre a situação que se vivia em África, assim como em outras regiões devastadas pela fome, pobreza e calamidades

Paulo Freire, sendo Diretora do Departamento de Educação de Adultos de 1980 a 1983.

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 5 - Cooperação e Educação para o Desenvolvimento: fronteiras certas e incertas, junho de 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Entrevista realizada em Bissau, no dia 7 de dezembro de 2016. Versão da entrevista em tétum disponível no número 5 da revista Sinergias, na respetiva página online.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Fundadora da ONGD "Tiniguena – Esta Terra é Nossa", que dirigiu de 1992 a 2013. Foi Diretora da "SOLIDAMI" (1985-1992) instituto público encarregue da coordenação da ajuda não-governamental e apoio à emergência de ONG's nacionais. Assistente Social, integrou a equipa de "alfabetização" que era então dirigida pelo Professor

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Membro do Conselho Diretivo do CIDAC. Trabalha nesta organização desde 1999, nas áreas da Cooperação para o Desenvolvimento e da Educação para o Desenvolvimento, particularmente dedicando a sua intervenção ao comércio justo, à economia solidária e à soberania alimentar.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> ONG fundada em 1992, na Guiné-Bissau. Tem como objetivo contribuir para a apropriação, gestão durável e valorização dos recursos e saberes da biodiversidade pelos atores sociais, a nível local e nacional, visando a soberania alimentar em benefício das gerações presentes e futuras. <a href="https://bit.ly/3aqWokD">https://bit.ly/3aqWokD</a>.

naturais. Α ideia era despertar sensibilidade que permitisse a angariação de fundos para ajuda às populações mais vulneráveis. O trabalho das ONGs do Sul, daquelas que eu pelo menos conheci na minha trajetória na Tiniguena e na Solidami 5, concentrava-se no objetivo de contribuir para a reflexão crítica sobre políticas que contribuíam para endividar e empobrecer a África e para projetar uma outra imagem deste continente. Trabalhávamos sobretudo com o FOVAD 6, organização pioneira que abrigava uma grande organizações rede não-governamentais africanas, que procurava, no cenário continental e internacional, levar uma outra imagem de África. Uma África de gente digna e combativa, procurando desmontar a imagem da África de pedintes, imagem de suporte daquelas grandes linhas de financiamento para a ajuda contra a fome no seguimento da enorme crise que atingiu a Etiópia, onde se mostravam crianças num estado miserável...

S: Com moscas e com a barriga grande...

A: Exato. Ao que se seguia um pedido de dinheiro para salvar essas crianças. Mas nós achávamos que não eram imagens dignificantes do nosso continente, nem contribuíam para o progresso de África; pensávamos que havia outras realidades e outras imagens mais positivas a divulgar; acreditávamos que o continente avançava graças a muita gente que se mantinha de pé, de cabeça arregaçadas, erguida, mangas que tinha capacidades e visão de um futuro digno a construir pelos próprios africanos. Defendíamos, nessa altura, que era preciso apostar mais na participação das populações nas políticas de desenvolvimento, e denunciávamos modelos do tipo top/down, desajustados na maioria dos casos, como as receitas de ajustamento estrutural preconizadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, que, na nossa opinião, causavam profundas disparidades sociais e reforçavam ainda mais a situação da pobreza. Era então necessário mudar esta imagem de África. A intervenção das organizações africanas vinha mais nesse sentido. Participámos em campanhas que eram feitas na Europa, nos EUA, no Canadá, para mostrar que nem todos os africanos estavam com a barriga inchada, com moscas à volta e a passar fome e que nem todos eram corruptos, procurando desmontar esta e outras ideias pré-concebidas. Queríamos, acima de tudo, mostrar que havia gente que trabalhava, que tinha valores, que também lutava por um desenvolvimento mais participativo e justo.

Entretanto, por essa altura7, havia uma conjuntura particular na Guiné-Bissau. Estávamos a sair de um modelo de desenvolvimento e de uma visão paradigmática fundamentados no marxismoleninismo e influenciados pelos países do bloco socialista, que eram nossos principais aliados a nível internacional. Ainda que nós, na Guiné-Bissau, não tivéssemos adotado formalmente o modelo de desenvolvimento socialista, os valores preconizados pelo socialismo estavam presentes nas orientações políticas e económicas dos primeiros anos da independência, e tinham norteado a luta pela independência da nossa terra. Com a Perestroika e a queda do Muro Berlim, as ideologias de cariz capitalista se propagam, levando à emergência de um capitalismo triunfante, com a consagração da economia de mercado como modelo único de desenvolvimento. O nosso país, e tantos outros, adotam programas de ajustamento

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Instituto público que se encarregou da coordenação da ajuda não-governamental e apoio à emergência de ONGs nacionais.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Fórum das Organizações Voluntárias Africanas para o Desenvolvimento.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Finais dos anos oitenta e início dos anos 90, do século XXI.

estrutural, no âmbito dos quais são tomadas medidas de liberalização económica, com a aposta no desenvolvimento do sector privado e outras orientações próprias da economia de mercado. Na mesma lógica, segue-se a liberalização política, que se traduz na instalação do multipartidarismo e que favorece também algum espaço de liberdade para a sociedade civil, permitindo, desta feita, o nascimento das primeiras ONGs nacionais. Com esta nova visão e estas novas oportunidades que se abriam no país, sentimos que precisávamos de perceber um bocadinho mais o que são as ONGs e o universo da ação cidadã. Precisávamos de compreender melhor outras temáticas que estavam a aparecer e que viriam a inspirar a fundação da Tiniguena, como o desenvolvimento participativo e a conservação do meio-ambiente. Por isso, não tivemos dúvidas que era fundamental que a ED participasse da nossa visão e proposta de ação.

S: A aprendizagem começou por vocês próprios, na Tiniguena?

A: Começou por nós mesmos. No entanto, não foi um acaso. Eu tive o privilégio de conhecer várias ONGs estrangeiras, porque fui diretora da Solidami e, nessa qualidade, fui interlocutora para a promoção dos parceiros não-governamentais na Guiné-Bissau. Participei em várias visitas de estudo feitas à Holanda, à Suíça, a Portugal, a Bélgica, à Itália e mesmo aos EUA, para perceber melhor como surgiram as ONGs nesses países, como é que elas funcionavam, o que era a vida e as lutas das ONGs e, enfim, para, conhecer mais esse mundo. Foi muito importante para mim, porque descobri programas interessantes que muito me inspiraram, sobretudo no trabalho que viria a fazer mais tarde na Tiniguena. Por outro lado, as

parcerias que nós estabelecemos nos primeiros anos com algumas ONGs com grande conhecimento e experiência em ED, em particular a NOVIB<sup>8</sup> e o CIDAC<sup>9</sup>, mas também com a UICN<sup>10</sup>, viriam a dar bons frutos. Estas organizações apoiaram-nos na construção e implementação progressiva do nosso programa ED.

Por outro lado, a nova conjuntura na Guiné-Bissau apresentava muitas novidades e novos desafios. Foi nessa altura que terminou o exercício de planificação costeira, feito pela UICN em parceria com a Direção Geral das Florestas e Caça e no âmbito do qual foi criado o Gabinete da Planificação Costeira (GPC). Este exercício permitiu identificar as zonas de maior interesse do ponto de vista natural e cultural, com vocação para serem espaços de conservação por excelência, com o objetivo de vir a constituir, mais tarde, uma rede de áreas protegidas. O GPC promoveu a restituição dos resultados dos estudos realizados instituições nacionais internacionais vocacionadas para estas matérias e também à sociedade civil emergente, que o GPC pretendia envolver nas questões ambientais. Assim, tivemos acesso a uma informação nova e relevante, que achávamos ser pertinente divulgar ao público em geral – uma atividade que consideramos de ED – de forma a conhecerem melhor as potencialidades, as ameaças e os desafios associados à gestão durável dos recursos naturais e às opções de desenvolvimento intrínsecas.

Além disso e, como já aqui referi, a Guiné-Bissau tinha-se engajado num programa de ajustamento estrutural, que defendia a economia de renda e a produção agrícola rendeira. Para tal, apostava no desenvolvimento de um sector privado capaz de

<sup>8</sup> OXFAM/Holanda.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Hoje Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e nessa altura, anos 1990, Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> União Internacional para a Conservação da Natureza.

dinamizar a economia nacional e de contribuir para gerar emprego e receitas para o país. Começou então a verificar-se uma grande corrida para a privatização das terras. Foi criado um fundo de investimento para iniciativas privadas, com o apoio do Banco Mundial e do Clube de Paris. Para se concorrer a esses fundos era obrigatório demonstrar ter algum capital próprio investimento. Nessa época, ter praticamente a única possibilidade de responder aos critérios desse fundo de investimento e foi assim que começou a corrida à privatização das terras. Nós fomos contactados por representantes da Associação Zona Verde, uma associação de base de agricultores, que queriam segurar as suas terras, com vista a protegerem-se contra uma eventual desapropriação de seus espaços de produção agrícola e familiar ancestrais, para fins privados. E é assim que ficou para nós evidente na Tiniguena a necessidade de articulação mais nítida entre os programas de ED e AD. Até aí a delimitação entre as ações de ambos não era tão clara quanto isso, ainda que nós tivéssemos dois programas e duas equipas distintas.

S: Um alimentava o outro...

A: Um alimentava o outro, sim. E ambos alimentavam e enriqueciam toda a reflexão da organização e a sua visão programática, porque desenvolvemos cedo uma cultura de programação. Realizávamos, em cada cinco anos, exercícios de planificação estratégica, na sequência dos quais adotávamos planos estratégicos, que serviam de guia da nossa ação, a fim de focalizar a nossa intervenção em zonas e áreas temáticas do nicho da Tiniguena. Estes exercícios eram realizados com as várias equipas, o que permitia alimentar os dois programas, com uma boa dose de inovação. Nós fomos a única organização guineense que, desde a sua criação, assumiu claramente esta

dimensão de ED articulada com o apoio a ações de desenvolvimento a nível local (AD). Isso era uma das nossas especificidades. Dizíamos que a Tiniguena era uma organização com duas pernas, em vários sentidos: uma era a ED e a outra, a AD; uma perna estava na ação ao nível local, para apoio a iniciativas de desenvolvimento participativo e durável, e outra ao nível macro, para influência de políticas com impacto sobre a base e sobre os recursos naturais.

S: A Iniciativa Cantanhez, que levaram a cabo, teve uma influência muito grande no vosso trabalho ligado à questão da ED?

A: Teve. A Iniciativa Cantanhez foi o primeiro grande desafio que tivemos de trabalho em rede. Foi promovida pela UICN, organização que investiu desenvolvimento institucional de ONGs nacionais, entre as quais a Tiniguena, com o objetivo de as levar a implicarem-se na defesa do meio-ambiente. A UICN convidou três ONGs nacionais (AD, Alternag e Tiniguena) para se unirem a ela numa coligação forte visando a salvaguarda das últimas bolsas de floresta primária que existiam na Guiné-Bissau. O estudo da planificação costeira já referido tinha constatado a existência em Cantanhez de matas com formações características de floresta primária (virgem). Um tesouro! Era fundamental para nós percebermos porque é que as florestas primárias são tão importantes. À medida que íamos aprendendo íamos comunicando o que estávamos aprendendo. Esta é outra característica que a Tiniguena desenvolveu cedo e mantém até hoje: cada área temática que nós abraçamos desafia-nos na busca de maior conhecimento e formação. Desta feita, não só procurávamos obter informação pertinente, mas também nos aproximávamos de organizações que tinham experiência de trabalho na nova área que queríamos desenvolver.

Assim aconteceu com a Iniciativa Cantanhez, onde procedemos, antes do mais, à identificação das ameças que pesavam sobre as matas de Cantanhez. Uma das principais era a agricultura itinerante, com recurso à queimada. Essa prática tendia a intensificar-se à medida em que iam sendo abandonadas as zonas de lavoura do arroz de mangrove<sup>11</sup>, por causa das dificuldades ligadas à penetração da água salgada nas bolanhas, devido à destruição ou falta de manutenção dos diques de cintura que protegem as culturas por ocasião das marés-vivas. Procuramos, então, alternativas e trabalhamos no incentivo à cultura do arroz nas zonas de bas-fond 12 e de bolanha de água salgada 13, investindo no aumento da sua produtividade, de forma a contribuir para a diminuição da pressão sobre as florestas. Ao mesmo tempo que fomos conhecendo a zona e apoiando esta dinâmica de busca de alternativas sustentáveis, achámos que era pertinente informar o público sobre a importância de Cantanhez, sobretudo os mais jovens.

E foi assim que decidimos organizar uma visita de estudos de alunos do secundário da capital, que estiveram em Cantanhez durante uma semana. A visita foi guiada por técnicos e líderes comunitários locais que conheciam bem as florestas, seus recursos e as pessoas que ali viviam. A propósito desta atividade, lembro-me de ter conversado com amigos do CIDAC, que faziam também atividades com alunos do secundário. Aprendi com eles alguns princípios que norteiam o trabalho com os crianças e adolescentes e que nos permitiram compreender a importância de jogos e de outras atividades lúdicas nos processos de aprendizagem: a aprendizagem deve ser um processo de lazer, quando assim acontece o que se aprende fica para

o resto da vida. E nós podemos realmente dizer, 25 anos depois, que é verdade. Para além da visita aos locais mais emblemáticos, organizámos um legue variado de atividades lúdicas e de diversão em torno da natureza e da cultura local que tornou a estadia dos alunos da capital em Cantanhez algo memorável! Após seu regresso a Bissau, fizeram restituição da visita nas suas escolas, através de composições, desenhos, poesia, jornal mural. Os conhecimentos que trouxeram de Cantanhez, o seu entusiasmo e vontade de fazer algo para a salvaguarda daquelas florestas desenvolvimento das suas populações eram impressionantes, pelo que os levámos a transmitir o que viram e aprenderam nos órgãos de comunicação social, na rádio e na televisão nacionais.

S: A intenção era eles próprios serem os multiplicadores da atividade?

A: Exatamente! E houve outros efeitos com que nós não contávamos, como a sensibilização das próprias famílias. As crianças vinham apaixonadas, tinham passado uma semana maravilhosa, que tinha mudado a perceção que tinham do seu país, tinham conhecido outras crianças, outros lugares, outras realidades e então falaram de tudo isto nas suas casas e com os seus amigos.

Desde o início nós visamos crianças e adolescentes (dos 12 aos 15) de escolas privadas, também para fazer educação das elites, porque consideramos que muito das más opções de que sofria e sofre o nosso país, passa pela falta de visão e de compromisso das elites com um futuro de progresso para esta terra e sua gente. Esta questão é ainda hoje alvo de discussão e de opiniões diferentes, mesmo no seio da Tiniguena.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Ecossistema costeiro de transição entre os ambientes terrestre e marinho, zona húmida característica de regiões tropicais e subtropicais.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Rizicultura de segueiro.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Na Guiné-Bissau é o vocábulo utilizado para designar arrozal numa rizicultura de irrigação.

Mas considerámos, nessa altura, que era uma aposta muito pertinente porque acreditávamos num modelo de construção da nação baseado na solidariedade entre todas as camadas da sociedade, das elites com as classes populares também. Ainda que nós não estivéssemos promovendo propriamente o suicídio de classes, como preconizava Amílcar Cabral, julgamos que um país como a Guiné-Bissau, para ser viável, precisa de mobilizar todas as suas forças vivas numa direção. E mais ainda, era alta a probabilidade de muitos destes miúdos virem, em adulto, a exercer funções e cargos responsabilidade, conferindo-lhes algum poder. Poder económico, poder político, poder intelectual. Portanto, havia necessidade desde o princípio de semear nas suas cabeças e nos seus corações, uma maneira diferente de ver e de assumir a nossa Guiné. A divisa das visitas de estudo era: conhecer para amar, amar para proteger!

S: Este é o motor principal da opção que foi feita desde o início de trabalhar com a camada jovem de maneira específica?

A: Sim. Nós queríamos distinguir-nos no trabalho que fazíamos com esta faixa etária. O objetivo não era trabalhar com a juventude em global, há organizações juvenis que faziam isso. E a Tiniguena também tinha os jovens como seus principais alvos nas zonas de sua intervenção no âmbito do seu programa AD. O objetivo do ED era fazer um programa que incluísse uma abordagem a este grupo numa perspetiva de educação para o desenvolvimento. Isto foi acontecendo, não foi concebido desde o princípio para ser assim. Foi-se articulando, ajustando, definindo e configurando, até vir a nascer, dois anos depois, a designada "Geração Nova da Tiniguena" (GNT), integrando jovens que participaram nas várias visitas de estudo a sítios de interesse ambiental, cultural e

histórico organizadas pela Tiniguena, capitalizando a experiência de Cantanhez. A GNT viria a ser considerada como uma escola de pensamento e de cidadania, no quadro de uma avaliação ao trabalho da Tiniguena, duas décadas depois da sua fundação.

Mas naquela altura estávamos a pensar apenas na visita a Cantanhez. Depois da visita, organizámos de sensibilização. campanha Nessa campanha, quinze alunos de uma escola primária de Cantanhez vieram, por sua vez, em visita de estudos a Bissau e ficaram a dormir em casa dos miúdos que tinham visitado as suas tabancas. Vieram também líderes de associações locais e representantes da população para apresentar a problemática das matas de Cantanhez, as dificuldades que tinham ao nível local e para se encontrarem com decisores. Nós tínhamos alguma reputação, tínhamos "chaves" para abrirmos algumas portas e assim, doze representantes da base, como chamávamos naquela altura, tiveram a oportunidade de se reunirem com altos dirigentes e membros do Governo. Foram cinco dias intensos durante os quais as matas de Cantanhez estiveram no centro da agenda nacional, através de um leque diversificado de atividades: debates (ao vivo, na rádio, na televisão...) exposição fotográfica, encontros com altas autoridades do Governo sobre questões afetando a conservação das florestas e a vida das populações locais, exibições culturais e desportivas.

Aquando da preparação e da realização da visita a Cantanhez, tínhamos tirado fotografias com as quais fizemos a exposição fotográfica. Aproveitámos as melhores para produzir um calendário e seis postais sobre Cantanhez, permitindo, desse modo, levar mais longe e a um público mais vasto e diversificado mensagens sobre a beleza, a importância e a urgência de

salvar Cantanhez - as últimas florestas primárias da Guiné-Bissau. Essa foi a primeira edição dos calendários e postais da Tiniguena que, desde então, são editados anualmente. E assim delineámos os contornos do nosso programa ED do qual mantemos até hoje algumas atividades importantes. A coleção de calendários e postais é uma delas. O seu lançamento, que é feito geralmente em Dezembro, leva aos guineenses e amigos da Guiné-Bissau boas notícias desta terra e as suas gentes, divulgando imagens e mensagens positivas do seu interior, em jeito de Boas Festas!

Por outro lado, começámos a editar o Matu Malgos (Floresta Sagrada), uma revista temática de educação ambiental. Com o tempo, esta revista passou a integrar um dossier temático e uma banda desenhada, visando dois públicos distintos. Na mesma ocasião, começámos a realizar programas radiofónicos. especialmente destinados população no interior do país e da periferia urbana, que têm menos facilidade de acesso à informação escrita, porque na sua maioria são analfabetos (cerca de 90% da população era analfabeta). Esses programas pretendiam relembrar as riquezas naturais da GB e promover a sua gestão durável ao nível local e nacional. Montámos ainda dossiers temáticos e pareceu-nos muito pertinente começar com alguns temas quentes, como a questão da propriedade da terra, de que já falámos e que foi, aliás, o primeiro dossier temático da revista Matu Malgos. Esta questão já era debatida no Parlamento, onde estava em preparação a futura "Lei da Terra". A terra era propriedade do Estado, mas com as mudanças operadas no país, que passou a ser regido pelas leis da economia do mercado e a adotar o multipartidarismo, tais mudanças foram traduzidas na Constituição. Havia, pois, necessidade de regulamentar a questão do direito à terra. Este era um tema fundamental para a missão da Tiniguena e sobre o qual não podíamos deixar de trabalhar com o máximo empenho. Fizemos muito lobby à volta da Lei da Terra, tendo participado numa das comissões preparatórias e na própria elaboração do projeto de lei, com um quadro da direção e coordenador do Programa ED, o Pedro Quadé, encarregue de seguir a fundo este assunto.

Outra questão que desde o início nos preocupou, porque era uma das nossas principais fontes de riqueza, que despertava muita cobiça, foi o setor das pescas. Estava em causa, como ainda hoje está, a pressão excessiva sobre estes recursos. Nós tínhamos compreendido bem que os recursos naturais são renováveis, mas não são infindáveis e que, portanto, há um nível de pressão a partir do qual a sua renovação fica comprometida. Percebemos que era necessário que os decisores, o grande público e a população da base compreendessem que muitos projetos em curso e em carteira não tinham qualquer visão de durabilidade dos recursos.

S: A questão da "galinha dos ovos de ouro"?

A: Sim. Acima de tudo estava em causa a questão de como não matar a galinha dos ovos de ouro.

S: A questão da terra e das pescas, eram então os grandes dossiers da Tiniguena. Havia outros temas que vos preocupassem?

A: Havia, sim. Dedicámo-nos também a montar um dossier sobre a exploração dos recursos florestais, nomeadamente a questão dos cortes extensivos de essências florestais para fins comerciais, que se começava a fazer sentir, dizimando espécies de alto valor económico, entre os quais o cibe, o bissilon, o pau-de-sangue e o pau-conta. O turismo era outra temática que nos interessava. Foram estes os quatro temas a que nos dedicávamos e

que influenciavam todo o nosso trabalho: terra, pescas, florestas e turismo. Desenvolvemos uma visão e uma compreensão sobre estas temáticas, que eram traduzidas em tudo o que fazíamos, desde a nossa revista de educação ambiental, passando pelas visitas de estudos, pelo calendário e postais, pelos debates e conferências, pelos programas radiofónicos, etc.

S: Como se relacionava toda esta atividade com a ED?

Nós compreendíamos que a ED incluía não apenas as ações de informação, sensibilização e educação ambiental, como também o lobby e a advocacy que não conhecíamos muito bem e sentíamos necessidade de percebermos melhor. Organizamos, por isso, um atelier sub-regional sobre "A Educação para o Desenvolvimento no processo de Transformação em África", em parceria com o CIDAC e com o FOVAD. Esse atelier permitiu trazer gente de vários quadrantes, dos PALOP e de alguns países de atuação do FOVAD, como o Senegal, o Burkina-Faso e o Níger. A reflexão que fizemos sobre ED foi muito interessante, com relatos de ensinamentos de experiências diferentes, o que nos permitiu continuar a aprender e a alimentar a reflexão interna. O nosso trabalho em ED era no sentido de construir uma agenda específica para a GB. Não me posso esquecer que a Tiniguena nasceu no ano em que se preparava a grande conferência do Rio 92. Esta coincidência cronológica fez-nos refletir sobre qual era a nossa própria agenda para o ambiente. O programa de ED foi, assim, um programa que se foi projetando e que nos foi ajudando a construir e a influenciar a nossa agenda interna. Este capital de reflexão foi sendo acumulado durante anos. permitiu desenvolvimento de uma visão própria, de uma capacidade de proposta, de construção de

alternativas endógenas, que conferiu maior reconhecimento e legitimidade à Tiniguena.

S: É uma inversão completa das novas tendências que temos vindo a registar na cooperação para o desenvolvimento...

A: Completa. Porque agora os paradigmas também estão mudando no mundo das ONGs, pelo menos daquelas que dependem das ajudas veiculadas pelas grandes agências do desenvolvimento. No início da Tiniguena tivemos o privilégio de ter sido várias alimentados por organizações acreditaram e apostaram na nossa visão e naquilo que fazíamos. Todos os apoios que a Tiniguena recebeu durante vinte anos foram dados para cimentar uma organização forte, capaz de construir uma agenda própria para este país e de propor soluções adaptadas. Mas hoje em dia, a situação é outra... O que se incentiva são organizações que façam cumprir o que a agenda internacional preconiza.

S: Se olharmos para aquilo que nos contaste, vemos uma intervenção da Tiniguena assente profundamente na política, no sentido mais nobre do termo, com iniciativas de desenvolvimento junto das populações, dos territórios e com um enfoque na sensibilização e na influência política. Todavia, o que podemos constatar agora é a expectativa de intervenção de iniciativas uma е desenvolvimento frias, ou técnicas, e já não assentes efetivamente sobre uma leitura política, baseada na complexidade da realidade, a partir da qual as organizações chegam a um nível local e global. Concordas?

A: Exatamente, a nossa intervenção era eminentemente política, embora se fores falar com as pessoas dizem-te que a Tiniguena é uma organização que sempre fugiu da política, porque entendem política como luta partidária pelo poder.

Na verdade, nós sempre tivemos esta perspetiva política, mas apartidária. Tínhamos que ter distanciamento político, da política no sentido restrito. Não por qualquer desconsideração pela política, mas porque consideramos que para poder influenciar um guineense, qualquer que seja a sua tendência ou adesão político-partidária, tínhamos que estar descomprometidos com a luta partidária. A nossa batalha era colocar no centro do debate as questões ambientais e as questões da cidadania, procurando desenvolver uma agenda comum, que pudesse ser partilhada por toda a população da GB. Numa sociedade que já então tendia para a fratura, o distanciamento partidário era essencial à nossa credibilidade. Considero que o que realizamos provou que tínhamos razão.

# S: Foram pioneiros?

A: De certo modo sim, mas não estivemos sozinhos. Na verdade, fomos sendo empurrados por alguns e fomos empurrando outros. E isso é bom! É bom quando se é capaz de semear e depois ver que outros atores assumem este papel, outras gerações se empenham e fazem avançar a luta por estas causas. Isso é extremamente reconfortante. O que me parece ter sido fundamental, e gostava de aqui salientar, é que tudo foi possível porque havia um ambiente ao nível internacional que favorecia esta ação autónoma das organizações e dos indivíduos em nome de uma cidadania ativa.

Mas hoje assistimos, perplexos, à erosão de todo este capital. Incluindo nas próprias organizações parceiras que nos tinham ajudado na nossa afirmação como organização pensante, autónoma, com agenda própria, capacidade de influência e de transformação. Tudo isto está em profunda desagregação. Esse capital que alimentou imensamente o carácter inovador que a Tiniguena teve durante vinte e tal anos, a meu ver, está a ser comprometido atualmente apesar das enormes

acrobacias que fazemos para salvar o essencial das aquisições. Α grande maioria das organizações, muitas das quais foram durante anos nossas parceiras, entraram agora numa lógica do tipo neoliberal, própria daquilo que uma amiga canadiana designa "indústria da ajuda" em que se transformou a cooperação para o desenvolvimento. Os valores outrora partilhados da solidariedade e do compromisso vão cedendo às novas tendências para a competitividade e algum oportunismo na busca dos financiamentos, que leva muitas das nossas ONGs ao distanciamento das reais necessidades e prioridades das camadas mais desfavorecidas da população. Defende-se que o Estado não deve intervir e que é a lógica de mercado que deve conduzir as iniciativas, mesmo das ONGs. Por isso, pede-se a estas organizações que desenvolvam "planos de negócio", que lhes permita projetar no tempo e no espaço onde e como mobilizar financiamentos para "investir" numa "carteira de projetos" graças aos quais poderão custear seu próprio funcionamento e despesas com pessoal. Pede-se às ONGs para fazerem reformas internas e adotarem modos de gestão do tipo empresarial, mais perto do mundo dos negócios. E, pergunto eu, qual seria o objeto do negócio que permitiria alimentar a tal carteira de projetos? A pobreza? A fome? As calamidades naturais? As guerras e deslocação das populações? As migrações? E, nesta lógica, cada ONG, do Norte ou do Sul, é suposta especializar-se numa área e desenvolver capacidade de ter um grande "volume de negócios" sob o qual subtrair percentagens de gestão que lhe assegure a cobertura dos seus custos institucionais. Enquanto que os apoios institucionais vão-se extinguindo, sob pretexto de busca de sustentabilidade e vão-se fechando as portas das várias fontes de financiamento às ONGs que existiam e que permitiam apoiar processos de longo prazo e organizações pensantes. A concentração de financiamentos é cada vez maior, e à medida que se concentram, a tendência para a imposição de "cima para baixo" é mais forte. Desta tendência resulta que o centro de decisão sobre as orientações e as estratégias vão saindo das direções das nossas organizações para estarem mais na esfera dos que financiam a nossa ação. As organizações pensantes já não são valorizadas dando-se primazia àquelas que demonstram ter maior "eficácia da gestão" na implementação de projetos е orientações exógenas.

S: Se, como tu dizias, no início da nossa conversa, a ED se faz no Norte e as ações de desenvolvimento no Sul, de maneira compartimentada, quando vemos que na Tiniquena estas duas linhas estão perfeitamente embutidas uma na outra e, como consequência, financiamentos para ED no Norte e para ações de desenvolvimento no Sul, poderíamos chegar até ao absurdo de uma organização do Norte que quer trabalhar a ED no Sul, ter que nomear o seu projeto como de Cooperação para o Desenvolvimento para ter acesso aos financiamentos. Então neste contexto efetivamente de inversão dos paradigmas, como é que uma organização como a Tiniguena faz para dar corpo aos seus programas de ED? Como é que vocês fazem para encontrar saídas e portas para dar suporte a esta intervenção?

A: Tivemos que fazer escolhas dolorosas, de abrir mão de muitas das coisas de que nos orgulhávamos, tivemos que fazer compromissos, mas sabendo que são compromissos para permitir que o grande ideal da Tiniguena se mantenha, para que continue a ser uma organização com mais valias para o processo de transformação da Guiné-Bissau. Mas temos que salvaguardar a nossa cultura do pensamento crítico e tradição de contestação das injustiças sociais e da má-

governação da coisa pública. Temos de cultivar uma capacidade endógena de resistência, de resposta e de proposta com base nas nossas capacidades e na nossa agenda. Quando a Tiniguena não tiver mais essas capacidades de pensamento crítico, de contestação e de proposta, a meu ver, mais vale fechar as portas e considerar que a sua missão acabou. Porém, este é um desafio que não pertence a uma pessoa, é um desafio que se coloca ao coletivo que constitui a Tiniguena. Porque a Tiniguena é um capital coletivo, sim! Com muito investimento de dentro, de gente que vê a Tiniguena, e outras organizações similares, como sinal de esperança na Guiné-Bissau; gente no interior do país que acha que podemos ser o interlocutor, a ponte que pode ajudar a aguentar e a encontrar saídas para as populações e para o país; gente do exterior que durante anos apostou e reforçou as capacidades da Tiniguena, para ser uma organização ativa e comprometida com o desenvolvimento participativo e durável na Guiné-Bissau. Este é, para nós, um compromisso fundador inalienável! A partir daqui a organização pode tornar-se mais adaptativa, investir menos na planificação de longo prazo, que neste contexto cria alguma rigidez para a qual não existe suporte, porque não há mais financiamentos institucionais, nem financiamentos a processos. Só a projetos de curta e média duração, orientados para resultados tangíveis e mesuráveis. Este carácter mais adaptativo também corresponde à mudança de gerações. Assim, são estabelecidas as grandes orientações e eixos de intervenção, permitindo à organização adaptar-se em função das necessidades e das oportunidades do seu contexto interno e externo. E o que resulta desta nova estratégia adaptativa? A ED já não existe como programa, está diluída no interior de projetos. Há um grande esforço feito no sentido salvar as joias da coroa, como por exemplo, a GNT, nossa escola de pensamento e de cidadania; como, por exemplo, os calendários e postais, que projetam, todos os anos, a visão que temos da Guiné-Bissau. Até aqui a Tiniguena tem conseguido editar os seus calendários todos os anos, continuando a levar, através dele, imagens e mensagens em torno de sítios e de temáticas que mostram uma Guiné-Bissau bela e rica, onde há organizações e pessoas que, apesar de todas as adversidades, se mantêm de pé e na luta por um futuro mais digno. Graças ao empenho da atual Direção e de todos que trabalham na grande casa que é a Tiniguena e graças ao recurso à imaginação dos mais criativos, tem sido possível, até agora, resistir e inovar, mantendo alguns instrumentos de comunicação que fazem parte da ED e do ADN da Tiniquena e que se revelaram como essenciais ao precioso trabalho de informação, sensibilização e educação de um largo público. Mas muitos de nós temos consciência que o fazemos com cada vez menor margem de manobra e menos capacidade de autonomia.

S: E como é que avaliam essa capacidade de autonomia?

A: Há várias perspetivas. A positiva, que corresponde ao grau de autonomia conseguimos ainda preservar, é por exemplo, somos capazes de aproveitar a oportunidade de um projeto sobre a monitorização dos recursos naturais para sua boa governação, projetando a sua execução na lógica de ED. Todo o trabalho que temos vindo a fazer de informação e sensibilização, de denúncia do abate massivo de essências florestais nobres, um capital precioso delapidado pelo negócio da madeira, constituindo um verdadeiro crime ambiental e económico, todo investimento que temos vindo a fazer na informação, sensibilização e denúncia de ameaças que pesam sobre as Lagoas de Cufada, principal reserva de água-doce do país. São ações que demonstram a margem de manobra e o grau de autonomia qua ainda conseguimos manter. Aproveitamos os recursos de projetos que gerimos e que tratam dessas questões para passar as mensagens, despertar o espírito crítico e de contestação do público, a capacidade de proposta de alternativas duráveis. Recorremos, para o efeito, aos instrumentos de comunicação da Tiniguena com maior potencial mobilizador, como o calendário, os programas radiofónicos, debates públicos e conferências de imprensa, marcando, de forma incontestável, a agenda nacional.

A perspetiva negativa é quando sentimos ou assumimos que a nossa capacidade de manobra é mínima, condicionando as nossas opções e/ou influenciando a comunicação que fazemos em torno do nosso trabalho, levando-nos à autocensura. Um indicador bastante expressivo está nos logos que se exige para serem colocados em tudo o que se faz hoje em dia...

S: Logos e placas...

A: Sim, enfim... Às vezes chega-se a situações caricatas, como aquela das placas que vi em muitas tabancas que visitei no sul do país, dizendo "Livre da defecação ao ar livre", para assinalar um projeto de construção de latrinas... Pessoalmente, penso que é preciso lançar um alerta contra a tendência para certos exageros e apelar ao bom senso. Acredito que é possível conter esses exageros, em vez de se ceder a eles como algo inevitável, porque exigido pelos financiadores. Temos responsabilidade nisso. Recordo-me que, quando se negociou o programa de ajustamento estrutural na década de 80/90, houve contestação da parte de alguns quadros e intelectuais mais críticos, mas o programa era considerado intocável, ninguém o podia pôr em causa. Mas foi sendo denunciado, até que o próprio Banco Mundial acabou por reconhecer que essa receita contribuiu para aumentar a pobreza em África. Eu tenho esperança de que o bom senso vai acabar por imperar e todos acabarão por reconhecer que a preocupação da visibilidade deve ter limites para não ser interpretada como demarcação de território em busca de protagonismo e não comprometer os valores da cooperação sã entre organizações, países e povos.

S: E achas que haveria aqui um papel para a ED?

A: Do meu ponto de vista, nos tempos que correm, acho que seria mesmo primordial voltar a apostar na educação para o desenvolvimento! Uma ED que envolvesse não apenas o público, mas também as nossas organizações promotoras e chegasse aos próprios financiadores, para além dos governantes. Neste momento é fundamental lutar por Soberania! Soberania das organizações. Soberania também das comunidades, que não devem sentir-se ou ofuscadas marcadas por projetos organizações que são supostos apoiar sua autonomia. A questão dos logos não é importante em si, é-o pelo símbolo que pode encarnar. As tendências que se têm vindo a constatar não favorecem a boa cooperação Norte-Sul nem a indispensável solidariedade entre povos organizações do Norte e do Sul. Não alimentam um olhar de dignidade na cooperação entre as organizações, os países e os povos. E é aqui que o trabalho de ED pode fazer a diferença. Esta não é uma visão institucional da Tiniguena, é a minha visão pessoal, que espelho nesta entrevista. Uma visão baseada nas experiências vividas ensinamentos colhidos e que me sinto na responsabilidade de partilhar, enquanto alguém que contribuiu para a criação do movimento das ONGs nacionais na Guiné-Bissau; alguém que empenhou 25 anos da sua vida no processo de fundação, desenvolvimento e a consolidação de uma ONG guineense comprometida com este país e capaz de prestar bons e leais serviços à Guiné-Bissau e ao povo guineense.

S: Voltando a esta questão fundamental da perspetiva política transformadora na ED, sei que tiveste no teu percurso muita proximidade com as metodologias freireanas, com a visão freireana e com a educação popular. Gostava de saber que influência teve este pensamento na génese da Tiniguena e no desenvolvimento do programa de ED na organização?

A: Toda a Tiniguena foi muito marcada pela visão de Paulo Freire e também de Amílcar Cabral. É uma síntese dos dois. Amílcar Cabral dizia que a luta pela independência é um ato de cultura e inspirou a minha geração, levando-nos a assumir a Guiné-Bissau como a nossa Terra Prometida. Por isso chamámos à nossa organização Tiniguena, que significa em cassanga "Esta Terra é Nossa!" A Tiniguena foi e é a organização onde várias gerações de guineense lutam pela Guiné, revindicando o direito a esta Terra Prometida por Cabral. O Paulo Freire defendia a tese da codificação e descodificação da própria realidade, sendo o processo da alfabetização, no seu entender, um meio de ler e reescrever o seu meio. O trabalho de olhar para o nosso país e reinventálo está muito relacionado com essa metodologia de leitura e da escrita da sua própria realidade. Ou seja, a leitura que quer interpretar a realidade para a reescrever. Reescrever que também é a capacidade de proposta e de busca de alternativas. Eu não diria tanto a influencia freiriana na génese da ED na Tiniguena, mas antes neste casamento entre a ED e a AD, que penso se inscrever na dinâmica codificar/descodificar e de leitura/escrita. Da leitura e da escrita enquanto compreensão dinâmica da nossa realidade, enquanto procura dos nós, dos pontos de estrangulamento e de mobilização das forças a partir das quais podemos desfazer os nós, os obstáculos, podemos transformar; mas também em que sentido as transformar e como agir. O contrário, o mais fácil, é receber uma proposta com as políticas já delineadas.

Um exemplo, estamos agora muito focalizados na questão das políticas públicas. Acho que é interessante e útil, sim. Mas as políticas públicas acabam por ficar no gabinete quando não há governos com continuidade, que é o que acontece na GB. As leis existem, ainda que possam ser melhoradas. Mas quem assegura a implementação e a sua fiscalização? Estamos a fazer leis contra a excisão feminina, por exemplo, quando uma determinada representação do Islão está a levar muitos homens muçulmanos a quererem casar apenas com mulheres que tenham sido excisadas. Nesta lógica, as outras não encontrarão marido. Nestes contextos, a mulher que não tem homem não existe, não tem direitos, nem à terra, nem de herança, nem na separação, nem no acesso ao crédito, porque para apresentar uma contrapartida de crédito tem que ter autorização do marido ou do pai ou do irmão. Este é apenas um exemplo da distorção das tendências e paradigmas que estão proliferando num número cada vez mais preocupante de lugares e comunidades, onde a mulher é propriedade do homem e só existe em sua presença e onde o Estado não tem força de impor a lei. Por vezes esquecemos a necessidade de transformação profunda sim, mas feita a partir de uma leitura das novas tendências e especificidades de cada região e de cada comunidade. E da real capacidade de se fazer respeitar a lei. Focalizamo-nos nas mudanças de políticas que, na prática, são mais aparentes que reais, mas que correspondem bem ao que nos é pedido no quadro dos projetos que elaboramos: indicadores visíveis e tangíveis. Uma lei aprovada pela instância competente é um bom indicador. Se ela é cumprida ou não? Se as pessoas percebem importância e se engajam no cumprimento? Quem vai garantir a sanção dos infratores? Tudo isso num país com larga tradição de impunidade... Isso já é bem mais complexo e não dá para medir com facilidade... Eu não estou a negligenciar a importância das alterações a fazer no quadro das leis. Mas advogo que é preciso não esquecer que são um passo, muito importante, é certo, mas que não chega, é preciso mudar as práticas. Para mudar as práticas há que se tocar nos paradigmas. Qual é a nossa visão de direitos? E de bem-estar? Quais os nossos sonhos para um futuro de progresso para nós mesmos e nossos descendentes?

Numa visão monetarista do desenvolvimento e da ajuda, o que conta é o dinheiro, o capital financeiro. Assim, desenvolvem-se projetos e atividades para as pessoas terem dinheiro. Não é para terem bemestar, não é para terem capital de segurança face aos imponderáveis do futuro num mundo em mudança fora do seu controlo. Por outro lado, a construção de capital monetário de investimento pedido pelos projetos obriga, muitas vezes, a alienar os teus próprios recursos naturais que são tua segurança, como as terras, acabando por dilapidar teu capital de base. Há ainda a considerar que há mudanças profundas que se estão operando nas sociedades tradicionais, as animistas em particular. Assim, por exemplo, entre os Bijagós, que têm uma sociedade onde a mulher tinha muito poder, mas que o está a perder atualmente, devido precisamente essa transformação paradigmática do que é a família, do que é o bem-estar. Até nas cerimónias, que são os centros de renovação da identidade cultural, da solidariedade e da coesão social, o dinheiro já manda e já se vê alguma competição. O primado da solidariedade entre o homem, a mulher e a

família, que providenciam os produtos da natureza necessários para as cerimónias (vinho e óleo de palma, arroz, feijão, ostra, etc.), foi substituído pelo dinheiro. Pelo dinheiro que pagas para alguém subir à palmeira em teu lugar, para te trazer o vinho de palma, para te cortar o chabéu para te fazer o óleo de palma, pagas a alguém para te trazer o peixe, o *lingron*, a ostra que precisas para os rituais. És menos soberano e tens menos segurança. E se não possuis uma atividade que se traduza numa remuneração monetária suficiente... Acabas por encorajar a exploração intensiva e com fins comerciais de recursos que estão na base da tua segurança alimentar, cultural e económica.

S: É a economia de mercado que se imiscui em todas as frestas da estrutura social...

A: Exatamente. Há novas tendências que levam a mudanças da própria conceção do bem-estar dentro de uma família. Muitas mulheres já não têm uma estratégia colaborativa entre elas, nem com os homens. É competitiva. O mesmo acontece com os homens, e de uma forma ainda mais marcante. O dinheiro delas ou deles é para elas ou para eles, para usarem como entenderem. Portanto, a solidariedade na família é afetada. Qual é o modelo projetado de bem-estar? É o que se mostra para fora, o que se veste, o que se usa para mostrar que se está dentro dos novos padrões de consumo: o telemóvel, o relógio, os sapatos os jeans e as roupas da moda, os cabelos e as unhas postiças, etc. E para estas coisas é preciso ter dinheiro e para ter dinheiro és capaz de vender tudo... Esta é a nova visão paradigmática, baseada em lógicas de acumulação. Lógicas e modelos que levam ao aumento das disparidades sociais e clivagens no seio das comunidades, contribuindo para abrir brechas a negócios obscuros e a tendências radicalistas, algumas destas próximas de esferas influência jihadista. Porque guando

solidariedade e a coesão social são minadas, é cada um por si. Os que são mais fracos e necessitados, acabam por cair nas redes dos que lhes oferecem proteção e alguma esperança. E assim proliferam seitas e igrejas de todas as confissões, distantes da sua cultura, cada uma proclamando seu deus e suas verdades...

S: O novo paradigma da Cooperação para o Desenvolvimento, de que falamos nesta conversa, têm responsabilidade nesse abrir de brechas?

A: Eu acho que sim. Há necessidade de confrontar os decisores de dentro e de fora de forma a trazer uma outra visão. Mas penso que há também necessidade de nos questionarmos a nós mesmas, as ONGs de apoio ao desenvolvimento local! Não somos inocentes neste processo, porque somos, mesmo que involuntariamente, um veículo poderoso e muito eficaz de transmissão destas lógicas, destes paradigmas, e mais ainda, sofremos transformações resultantes da dominação destas lógicas. A forma como o desenvolvimento e a cooperação estão ser implementados, com mecanismos que traduzem uma visão neoliberal, que favorece, sobretudo, interesses do capital financeiro, está-nos a levar contra o muro. O encorajamento às lógicas mercantilistas e de acumulação que acarretam a alienação progressiva dos espaços e recursos essenciais para a vida, das comunidades locais, em particular, leva ao agravamento da pobreza e ao aumento de disparidades sociais e dos conflitos. Estamos a criar um terreno propício radicalismos e ao terrorismo, com a extremização da pobreza, a extremização das desigualdades, a extremização da falta de esperança. As pessoas refugiam-se onde se sentem protegidas.

S: Muito obrigado Augusta.

<u>Índice</u>





# EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UN ANÁLISIS COMPARADO DE SUS DOCUMENTOS ESTRATÉGICOS<sup>1</sup>

Mª Luz Ortega Carpio<sup>2</sup>, Antonio Sianes<sup>3</sup> y Mª Rosa Cordón Pedregosa<sup>4</sup>

# 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.

Palavras clave: Educación para el Desarrollo; Universidad; Coordinación de Actores.

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 2 - Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contexto de Educação Formal, setembro de 2015.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Córdoba, Profesora Titular del Área de Economía Aplicada en Universidad Loyola Andalucía.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> 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 desarrollo<sup>5</sup>.

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 Universidad<sup>6</sup>. 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.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> 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.

# 1. 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 nacional<sup>7</sup> e internacional<sup>8</sup>. 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.

MOVILIZACIÓN / ACCIÓN SENSIBILIZACIÓN / TOMA DE CONCIENCIA

PROCESO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

FORMACIÓN / TOMA DE COMPROMISO

Figura 1: Representación gráfica del proceso de Educación para el Desarrollo.

Fuente: Sianes, Cordón, Ortega (2012).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> 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).

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Un buen compendio de los diferentes posicionamientos europeos en materia de ED lo encontramos en Krause (2010).

# 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 179172010, de 30 de deciembre).

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 estratégicos<sup>9</sup>; y de otra parte, los documentos elaborados por la CEURI-CRUE en 2000, 2001 y 2006 comentados en el apartado anterior.

Sinergias – diálogos educativos para a transformação social | agosto 2020 – edição comemorativa

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> 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

- 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.

# 3.3.1. La ED en la docencia universitária

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):

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.

# 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.

Tabla 1: Análisis comparado sobre la formación reglada a nivel de grado. 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 Empresariales<sup>10</sup>, 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.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> 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 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 (*grado y*) 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).

# 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).

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.

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 acompañante<sup>11</sup> 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.

Sinergias – diálogos educativos para a transformação social | agosto 2020 – edição comemorativa

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Sobre la importancia del acompañamiento en el proceso de voluntariado, se recomienda consultar González Portillo (2011).

### 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).

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 realizados<sup>12</sup>, 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 ONGD<sup>13</sup>.

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

<sup>12</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> A este respecto consúltese, entre otros, Martínez Osés (2005).

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.

# **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 constatarse 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, NEBREDA, 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 <a href="https://bit.ly/2PSAeht">https://bit.ly/2PSAeht</a>.
- 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, Mª Luz, CORDÓN, Mª 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, Mª Rosa y ORTEGA, Mª 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.

Índice

# ENSINO SUPERIOR E COMUNIDADE(S)



# DIÁLOGO ENTRE ALBERTINA RAPOSO<sup>1</sup>, FILIPE MARTINS<sup>2</sup>, TERESA GONÇALVES<sup>3</sup> E TERESA MARTINS<sup>4</sup>

Cecília Fonseca<sup>5</sup> & La Salete Coelho<sup>6</sup>

Transcrição e edição Cecília Fonseca, La Salete Coelho e Tânia Neves

Sinergias (S): Boa tarde. Obrigada por aceitarem o nosso convite para esta conversa. Pensamos este diálogo em torno da relação entre a Academia e a Comunidade, enquanto espaço social que envolve estas instituições, relação às vezes nomeada como

"extensão universitária". Enquanto docentes e investigadores/as de instituições de ensino superior, que tipo de relações podem identificar? Como veem esta questão em Portugal?

Albertina Raposo (AR): Eu creio que já é possível identificar algumas iniciativas nesse sentido em muitas instituições. Algumas podem ser casos pontuais, ligados a alguns docentes e envolvendo apenas algumas turmas. Também pode ser que surjam mais ligadas às especificidades de alguns cursos. Mas acho que, de um modo geral, essa preocupação começa a estar latente.

Teresa Martins (TM): A minha experiência diz-me que há essa preocupação. Estou de acordo que possa ser mais visível em alguns cursos do que outros, mas a verdade é que conheço melhor a minha área e não posso generalizar. É visível a consciência crescente de que esta ligação efetiva à comunidade é muito importante. Há cursos em que

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 6 - Relação entre Ensino Superior e Comunidade(s), janeiro de 2018.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Docente do departamento de biociências do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja) com interesse nas áreas: Educação para o desenvolvimento, Educação para a cidadania global, métodos e técnicas que promovam a aprendizagem colaborativa, ARAL- Action Research Action Learning

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Antropólogo, docente e investigador de pós-doutoramento em Pedagogia Social no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, Porto.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Docente da área científica de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) com interesse nas áreas de Sucesso educativo, Educação inclusiva e Educação para a cidadania global.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Docente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, com interesse em temáticas relacionadas com a participação cívica e política, relativamente a temáticas diversas e considerando um espectro amplo de grupos etários.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Membro da equipa do CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Investigadora e técnica de projetos de Educação para o Desenvolvimento no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (GEED/ESE-IPVC).

essa ligação à comunidade tem necessariamente de acontecer, nomeadamente através dos estágios.

Filipe Martins (FM): Para mim, tem de se começar a pensar de outra forma, porque, se virmos bem, é um facto que a comunidade já está dentro do Ensino Superior, nem que seja porque os estudantes, os docentes e os funcionários são membros de comunidades. Há uma diversidade enorme de atores, de pessoas com backgrounds e com experiências diferentes que podem ser aprofundadas, discutidas e partilhadas no próprio trabalho de ensino e de investigação que se faz nas universidades. Portanto, ao assumir que a comunidade já está dentro do Ensino Superior com os seus diferentes atores, vem imediatamente uma responsabilidade social da universidade porque ela acolhe estudantes de muitos sítios; acolhe docentes de muitas geografias e experiências e forma uma comunidade diversa. Depois existe esta relação mais instrumental, técnica, que às vezes se remete para o campo da extensão, que são as colaborações, os estágios, as avaliações, as supervisões. É uma dimensão muito específica da relação com a comunidade, mas importante também. No entanto, podemos pensar e trabalhar a comunidade a partir das aulas que damos, dos projetos de investigação que definimos e desenvolvemos. Se pensarmos assim a relação com a comunidade não fica só pelo estágio ou pela consultoria.

Teresa Gonçalves (TG): Eu creio que se verificam cada vez mais relações e que as instituições, até por sobrevivência, não podem estar, nem estão fechadas. Importa salientar que estas relações existem nos três domínios da intervenção no ensino superior, que são: a docência, ou ensino-aprendizagem, a investigação e a prestação de serviços. Estas continuam a ser as nossas linhas

de ação fundamentais. No entanto, ainda é necessário trabalhar esta questão. Às vezes, a "extensão" não está incorporada como uma missão da instituição, não está no seu bilhete de identidade, sendo mais instrumental no sentido em que se faz porque tem de ser, porque precisamos de sobreviver, precisamos de financiamentos, precisamos de ligação à rede social. Acho que a grande mudança poderia passar por aí, falta melhorar e incorporar isto na nossa missão – a de sermos uma instituição que só existe, que só faz sentido, no serviço que presta à comunidade.

AR: Eu vejo estas questões ainda muito ligadas à vontade e à "carolice" dos docentes, os mais preocupados em vestir a camisola da competência final do que em despejar conteúdos. O processo de reforma do ensino superior conhecido como "processo de Bolonha" poderia ter sido uma oportunidade para a institucionalização de um fazer diferente, mas "Bolonha" quase não passou do papel e por isso vamos fazendo isto a título avulso.

TG: Sim, neste momento [com Bolonha] não é possível ter o desenvolvimento de um curso, de um projeto, sem ligação à comunidade. Começa por ser logo um pré-requisito.

TM: Termos esta dimensão, quase obrigatória, que está subjacente e que conta agora nas propostas de avaliação dos docentes, pode ser, para algumas pessoas, um estímulo. Pode ser que isso ajude algumas pessoas a pensar: 'talvez isto seja importante, pode valer a pena envolver-me em algumas coisas'. Depois, há os outros, os tais da "carolice", que são os que estão sempre envolvidos em muitas coisas.

FM: Creio que isso deveria ser um objetivo, ultrapassar a "carolice" do professor que tem esta sensibilidade e motivação e tornar a "extensão" uma experiência mais transversal à política da

escola, faculdade ou até universidade. Há programas de voluntariado que são instituídos, são valorizados e são acompanhados pelos docentes, que permitem fazer uma reflexão sobre as aprendizagens, numa estreita relação com os conteúdos. Há iniciativas dos próprios estudantes, seja com questões ligadas aos migrantes, a dificuldades económicas, à diversidade cultural e género, e que são apoiadas pelas universidades. Estas lógicas têm que ser mais transversalizadas e integradas nas políticas estratégicas das universidades.

S: Será essa então uma ideia-chave que gostaríamos de salientar? Que em Portugal é necessária uma maior institucionalização da "extensão"? Uma visão transversal e integrada, que não fique apenas dependente de iniciativas pessoais?

AR: Sim, acredito que essa visão faz falta.

S: Já agora, e como definiriam "extensão universitária" ou caraterizariam esta relação ensino superior-comunidade?

TM: Eu sinto alguma dificuldade em limitar a "extensão" apenas a estágios pontuais. Muito provavelmente podemos estar a falar de coisas muito diferentes. Posso dar-vos um exemplo - no Politécnico do Porto foi criada há uns anos uma organização por docentes e funcionários que se chama "IPP Solidário". Surgiu para responder a um problema concreto que muitos de nós fomos identificando na prática quotidiana das nossas escolas. Alguns estudantes que vinham dos PALOP e de Timor confrontavam-se com problemas muito concretos quando chegavam a Portugal em termos de subsistência e para os quais os serviços de ação social existentes tinham/ têm muitas dificuldades em dar resposta. Então, perante um problema concreto que estava à nossa

frente, criámos esta organização. Talvez não lhe possamos chamar um projeto de extensão no sentido 'clássico', mas não fará sentido integrar-se neste "chapéu"?

AR: O que caraterizará a extensão? Ser um projeto? Ser na sala de aula? O José Pacheco diz: "A escola não são as paredes. A escola são as pessoas".

TM: São as pessoas, exatamente. Muitas vezes, temos oportunidade, através dos estudantes, de fazer pontes interessantes. Fazer pontes com aquilo que são as realidades que eles conhecem, de onde vêm, nas quais trabalham e a partir daí temos tido realmente algumas experiências bastante interessantes na escola. Tenho alunos que nos trazem experiências muito concretas em que estão envolvidos, para apresentar nas aulas, para partilhar com os colegas. Quando há abertura e interesse deles para isto nós também devemos ter esta capacidade de o potenciar.

FM: O rumo que a conversa seguiu está a fazer-nos questionar a extensão como algo à parte, segmentado, como uma terceira função [depois da docência e da investigação]. O que se está a perspetivar é que ela tem que estar na vida da própria docência e da própria investigação.

AR: Para mim, a "extensão" é o esbater da fronteira entre a escola e a comunidade.

S: Mas será essa a realidade a que assistem? Daquilo que conhecem, quais são as roupagens que hoje a "extensão" assume no ensino superior?

TM: As consultorias, os projetos de investigação...

AR: Os estágios. Mas atenção que há estágios que demoram 15 dias, ou um mês – é preciso que isso não seja o culminar da relação entre a instituição e a comunidade.

TM: As prestações de serviços. Os projetos em que as instituições se envolvem, porque são convidadas e acabam por entrar como parceiros.

AR: Os serviços de apoio à comunidade.

S: Nesta relação, que vimos poder assumir diferentes formas, que aspetos positivos identificam? Quem beneficia e com o quê?

FM: Creio que a relação com a comunidade pode estimular a aprendizagem e essa é uma grande mais-valia para as instituições de ensino superior.

AR: Acho que há aí uma palavrinha que faz a diferença na forma de ver a "extensão" - o aluno não vai trabalhar para a comunidade, não vai ajudar a comunidade, mas vai inserir-se *na* comunidade, vai trabalhar *com* a comunidade. Aí desaparecem as fronteiras. É esse o grande desafio, que nós, enquanto docentes, sejamos capazes de proporcionar esse tipo de aprendizagem nas nossas turmas. O trabalho é, depois, muito mais compensatório – aumenta a motivação, realiza-se um trabalho útil e numa relação de aprendizagem *win-win*, porque é benéfica para ambos os lados.

FM: Isto promove uma aprendizagem muito mais contextualizada e significativa. Em qualquer área.

AR: A Universidade de Aveiro tem licenciaturas inteiras sem aulas, só com módulos práticos. Por exemplo, um professor chega à aula e diz: 'o trabalho para este semestre é desenhar uma torradeira'. O aluno vai começando a pensar as situações reais e práticas e vai trabalhando a componente eletrónica de maneira a ter uma aplicabilidade e um resultado final. Quando for confrontado com um outro problema, num local de trabalho real, pode não ter nada a ver com a torradeira, mas será capaz de dar resposta a esse problema.

FM: Na Educação Social nós também trabalhamos assim. Os estudantes vão para uma instituição, tentam identificar um problema, tentam caracterizálo e tentam encontrar alternativas.

TG: Nos cursos de Educação Básica também.

AR: Isso fá-los crescer para que se apropriem de um problema e o consigam resolver.

TM: Esta questão relaciona-se com o que se entende por ciência e por investigação. A verdade é que nem todas as áreas de formação académica, nem todas as áreas de trabalho académico, têm que ter, na minha opinião, uma relação evidente com o mercado de trabalho. Esta é uma perspetiva que sei que não é consensual. Mas há muitas áreas que existem para fortalecer o conhecimento científico.

AR: E melhorar a sociedade.

FM: Concordo que a investigação ajuda a resolver problemas e a formação prepara para a empregabilidade, mas também considero que é preciso tentar conservar algum papel de liberdade, de desenvolvimento de ideias, de pensamento e das pessoas. Porque, às vezes, frequentar um curso superior é acima de tudo para crescer, enquanto pensamento do mundo, enquanto pensamento crítico.

TG: A dimensão social está depois no colocar esse saber em prol das pessoas.

FM: Sim, mas creio que pode não ser numa lógica de aplicação direta.

S: Pelo rumo da conversa parecem existir também algumas contradições. Que tensões encontram nesta relação?

FM: Neste processo há aspetos que podem ser vistos como perniciosos: por um lado, a visão mais

instrumental da "extensão" universitária como uma estratégia de angariação de fundos das próprias organizações, como é o caso das consultorias, por exemplo. Os docentes são mesmo estimulados a encontrarem novas formas de financiamento. As próprias linhas de financiamento europeias estão cada vez mais viradas para investigação que resolva problemas. É que já não é só a "extensão" que tem que resolver problemas da sociedade, é a própria investigação. Portanto, a investigação tem que estar já muito orientada para problemas e para a mais-valia, para o impacto económico, social, coesão social. Isto é algo que faz arrepiar os académicos que podem ser chamados de mais "clássicos". A um nível mais macro, principalmente nas ciências sociais e humanas, tem havido alguma crítica a esta visão muito instrumental da produção de conhecimento: o que é que aconteceu ao papel da universidade de fazer investigação fundamental, fazer investigação e de produzir um conhecimento que se considera relevante pelo próprio desenvolvimento das suas áreas e disciplinas e não apenas para resolver problemas sociais?

Eu próprio, em relação a isto, tenho uma posição ambígua, porque se por um lado acredito que o conhecimento tem que se democratizar e tem que ser útil à melhoria da vida das pessoas, por outro também reconheço que a produção conhecimento só para resolver problemas pode cair numa lógica muito imediatista e muito ortopédica de "tapar buracos". Se por um lado este envolvimento com a comunidade é vital para a própria aprendizagem e desenvolvimento humano quer dos estudantes quer das comunidades, por outro lado também não vamos agora tornar as universidades um serviço de ação social e emergência social que resolve os problemas todos. Muitas vezes as grandes descobertas e as grandes inovações foram ao acaso, ou foram fruto de pessoas que tiveram uma vida inteira para pensar numa só questão e sem a pressão de estarem a resolver um problema social premente. Quando perdes o espaço e o tempo para desenvolver conhecimento, de forma mais livre, também passas a desenvolver um conhecimento mais pobre.

TG: Mas acredito que tenha de haver sempre uma dimensão social. Temos que pensar sempre nas possíveis aplicações mesmo da investigação fundamental. E essa dimensão social deve estar sempre lá.

FM: O risco é quando ela se torna a força, a principal intencionalidade de tudo o que fazemos no universo académico. Creio que a academia enquanto espaço de produção e desenvolvimento de conhecimento, de pensamento, tem que ser de alguma forma preservada, o que não significa que ela não se envolva com as questões da contemporaneidade das quais falamos.

Isso não só é perigoso para o conhecimento como para os outros atores que também têm um papel não académico muito importante na resolução de problemas. Parece que só as universidades e o ensino superior é que sabem encontrar soluções para os problemas e que estamos a tirar lugar a outras forças das comunidades que têm outros saberes.

S: Referiram os três campos principais da Academia – docência, investigação e "extensão". Mas será que eles são assim tão estanques?

AR: Enquanto docente não vejo isso assim. Posso, em termos metodológicos, optar por ficar na sala de aula com um *PowerPoint* a debitar matéria, ou inserir os alunos numa metodologia *project based learning*, *programme based learning*, com as

competências finais que eles precisam e a partir daí chegar aos objetivos iniciais e aos conteúdos. Não acho que a escola ou a universidade carreguem a mochila de serem salvadoras da sociedade ou de resolver os problemas sociais. Não! Creio que é uma questão de dirigir o conhecimento de outra forma.

S: Mas aí não estaremos a falar mais da área da docência?

AR: Para mim é a mesma coisa. É ensinaraprender, trabalhando com a comunidade.

TG: As ligações entre as três dimensões podem ser facilmente feitas.

AR: Têm que ser articuladas. Podem e devem ser articuladas.

TM: Eu creio que esta articulação é uma mais-valia. Tenho muita dificuldade em pensar nisto de forma separada, mas admito que também tem a ver com o meu percurso, com a minha área de formação de base. Sou educadora social e para além do meu trabalho como docente na escola, uma parte pequena da minha atividade enquanto profissional, tenho desenvolvido muito trabalho de ligação com a comunidade. Um dia destes falava com a turma de Animação Comunitária sobre esta ligação, esta articulação entre o que faço nas aulas e o trabalho que faço fora, para além da escola, que me é muito natural. Muitas vezes passa por determinados desafios aos estudantes, levá-los a ter outras experiências, tendo também capacidade para os apoiar nesse processo, porque tenho, no trabalho quotidiano, muita ligação comunidade. Penso que para colegas que estão a trabalhar exclusivamente numa instituição de ensino superior, e que não têm esta ligação à comunidade tão oleada, esta ligação poderá ser mais difícil de fazer. Até porque isto implica também uma abertura, uma mudança, uma predisposição, que nada tem a ver com o paradigma no qual algumas pessoas construíram a sua identidade docente.

S: E, já que falamos de articulação, nos vários tipos de relação entre ensino superior e comunidade, essa é feita de forma interdisciplinar a partir das próprias instituições universitárias?

TM: Esse é, na verdade, outro desafio.

TG: Muitas vezes acontece nos estágios das licenciaturas.

FM: Trabalhar em interdisciplinaridade ainda é um processo. Na ESE do Porto, onde estive, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, onde estou agora, verifico muita esta interdisciplinaridade entre Educação e Psicologia. Mas são áreas que já cresceram e que se têm associado por tradição, até pelas formações que oferecem. Mas é menos comum vermos um sociólogo a trabalhar com um engenheiro.

TM: Mas existem casos.

FM: Existem, mas estas práticas não estão tão oleadas. Nas próprias universidades há muitos departamentos...

TM: Inclusivamente há ofertas formativas que são pensadas com base nesse pressuposto. Estou a lembrar-me do programa doutoral que estou a frequentar, por exemplo, em Gerontologia e Geriatria, em que estão envolvidas pessoas de áreas muito diferentes - Sociologia, Medicina, Enfermagem, Engenharia, Tecnologias, Direito. Existem áreas onde já se percebeu que é impossível estudar um fenómeno sem o perspetivar com vários atores, a partir de vários olhares, como o envelhecimento.

S: Falámos há pouco sobre a necessidade de abertura das instituições de ensino superior à mudança, nesta relação ensino superior-comunidade. Acham que ela existe?

TG: Penso que a maioria das instituições não estaria muito disponível para colaborações do tipo horizontal onde perdesse o seu lugar de académicos e de liderança de alguns processos. Porque isso seria verdadeiramente assumir que é uma instituição da comunidade, como as outras. Penso que por instinto de sobrevivência, por herança, por tradição...

FM: Por preservação de um espaço, de um estatuto.

TG: A maioria não está muito disponível para abrir o peito e dizer: 'estou aqui para o que vocês quiserem, vamos ver o que necessitam; sou mais um membro da comunidade para vir trabalhar convosco'.

TM: Outra situação que pode ser enriquecedora é a abertura das instituições de ensino superior a pessoas [docentes] que não são exclusivamente académicas, com outro tipo de experiências, com outros trabalhos. O risco dessas situações é a precarização, o que por vezes não ajuda a sustentar determinadas práticas, determinados modos de fazer. Isso faz-nos sentir, muitas vezes, com um pé dentro e um pé fora, com pouca legitimidade para dar seguimento a algumas coisas que começamos ou desejávamos começar.

FM: A precariedade é uma realidade em muitas organizações do ensino superior. E embora possa parecer uma mais-valia, contar com pessoas com experiências de fora, a verdade é que isso fragiliza a criação de dinâmicas mais consolidadas no tempo, até de abertura à comunidade. Porque esses professores vão, vêm, estão ali umas horas.

Não participam nos órgãos, não tomam decisões estratégicas. O seu trabalho não se consolida.

S: E como veem, então, o contributo das instituições de ensino superior, e da própria "extensão", para a transformação social?

TM: Eu acho que todo o seu trabalho pode estar ao serviço da transformação social. Não colocaria o foco apenas na "extensão".

S: Mas, no seguimento daquilo que temos vindo a discutir, parece que a "extensão" ainda se baseia na operacionalização de estágios e de aprendizagem de competências, o que por si não traz a transformação social.

TG: Creio que só pela questão de haver esta colaboração entre instituições de ensino superior e organizações da comunidade já aí temos todo um potencial para transformarmos a ideia que temos de conhecimento, transformar a ideia que temos da instituição de ensino superior como um lugar onde se pode ir buscar prazer e curiosidade em conhecer, mas também em encontrar ferramentas para agir. Acho que aí reside todo um potencial.

AR: Posso dar um exemplo: este semestre vou ter sete unidades curriculares. Quando as estiver a preparar, o importante não vão ser os conteúdos. Antes, vou tentar perceber como comunicar com os estudantes e trabalhar competências naquelas sete valências diferentes. Pergunto-me: como é que os posso tornar mais autónomos? Como é que os posso tornar mais responsáveis? Como é que os posso tornar mais competentes nos seus desempenhos? E como é que os posso ajudar a serem felizes? Acho que isto passa por contribuir para essa transformação social.

TG: O que estamos aqui a debater é um bocadinho contracorrente. Porque a corrente continua a ser avaliar o aluno pelo sucesso académico e este

continua a ser avaliado, fundamentalmente, pelos conhecimentos. Ainda é minoritária a ideia do desenvolvimento global do estudante. Mas só quando começarmos a pensar nesses termos é que as questões da responsabilidade social, das atitudes e dos valores começam a ser chamadas para aqui.

FM: Também tens uma corrente de pessoas na academia que se envolve politicamente em algumas questões, que investiga, sobre as quais ensina е assume uma componente posicionamento e de contributo para debates políticos a partir da universidade. Acho isso virtuoso. Ou seja, acho que a universidade deve assumir que aquilo que faz, aquilo que ensina, aquilo que investiga é algo que tem significado político no sentido da mudança social, do pensamento social. Mas isto não é consensual entre todos os académicos. Há muitos académicos que consideram que o seu papel é a produção de um conhecimento quase neutro, assético. Há outros que não. Até tens exemplos de professores e de investigadores universitários que também estão envolvidos em movimentos, causas, partidos. Com tudo o que isso tem de bom e de risco. Mas a verdade é que é um risco que me parece que, às vezes, vale a pena correr. Porque quando pões a *mão na massa* para investigar, para ouvir pessoas, para conhecer problemas e realidades, isso não te pode deixar neutro.

TM: Vai-te fazer perceber que tens mesmo que tomar uma posição.

FM: Quando estás à frente de trinta ou quarenta pessoas a trabalhar sobre questões sociais e contemporâneas, não podes fingir que elas não têm importância política. Não podes fingir que é neutro estares a falar sobre envelhecimento como um problema que não é político e que não precisa de respostas políticas. Ou falares de diversidade

cultural sem fingir que isso não tem a ver com desigualdades, com discriminação. Por isso pode significar que, quer no teu papel docente, quer até fora da universidade, participando em debates, indo à televisão, escrevendo para jornais ou indo a uma conversa de bairro, comunitária, isso também é contribuir para a transformação social. Essa é a lógica do papel de vanguarda do intelectual.

Outra possibilidade de intervenção é na linha da investigação participativa, do apoio a projetos. Podem ser projetos que estimulem a reflexão crítica das pessoas com quem trabalhas. Sais do paradigma positivista e passas para o paradigma sóciocrítico, que é um trabalho de investigação em que as próprias pessoas têm um papel muito importante, a definir os problemas, a analisá-los e a encontrar respostas. Acho que também aqui há lugar para a transformação social.

AR: Ainda gostaria de voltar ao exemplo do estágio. Vamos supor um estudante que vai participar nas vindimas no Douro e a quinta é a 20km do Porto. Ele opta por vir para o Porto ao final do dia, toma o seu duche de água quente, vai ao ginásio, dorme confortável e no dia seguinte toma o seu pequenoalmoço e volta para a vindima. Imaginemos outro que opta por ficar na quinta, toma duche de água quente ou fria, dependendo das condições existentes para todos, partilha o chão com os trabalhadores, come o que houver para comer. Fica lá um mês, dois meses, e mexe-se naquele ambiente, com aquelas pessoas e numa realidade completamente diferente. Esse aluno ganha uma visão que lhe permite, de algum modo, sair desta experiência muito mudado, e acabará por mudar um pouco o mundo à volta dele. E o professor pode ter um papel nesse tipo de decisão, ou pode contribuir para isso.

FM: Em diversas escalas vai-se transformando, desde a transformação pessoal até a um nível mais macro.

S: Para terminar, como veem o futuro da "extensão" universitária em Portugal?

TM: É inevitável que esta vertente se fortaleça. Mas uma coisa é certa, não vai acontecer só por decreto.

TG: E terá de acontecer num processo de construção conjunta. Não são as instituições de ensino superior que sozinhas vão fazer isso. Também há uma grande responsabilidade da sociedade civil.

<u>Índice</u>

# ED EM PORTUGAL



# CONVERSA COM LUÍSA TEOTÓNIO PEREIRA<sup>1</sup>

Júlio Santos<sup>2</sup>

Edição Jorge Cardoso

Júlio (J): O percurso do CIDAC em ED é um longo percurso. Esta ideia já nasceu logo no início convosco? Como é que apareceu?

Luísa (L): Eu acho que podemos dizer que desde o início fazemos Educação para o Desenvolvimento (ED), mas nos primeiros anos não usávamos esse nome. O CIDAC fez este ano 40 anos: foi criado em maio de 74. As pessoas, às vezes, pensam que o CIDAC vem desde antes do 25 de abril. Mas o antes do 25 de abril são os antecedentes do CIDAC. Tem uma importância muito grande para a ED porque o que se fez antes foi informação sobre

a guerra colonial e foi, no fundo, trabalho sobre a paz, os direitos humanos.

J: CIDAC significava Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial.

L: Exato. Portanto, antes do 25 de abril, nunca pensámos em CIDAC. Havia um grupo que naquele tempo se chamava de Cristãos Progressistas e que sentia que devia tentar dar à sociedade portuguesa, que estava dominada pela ditadura e pela censura, informação mais qualificada sobre a guerra colonial, os movimentos de libertação, a repressão aqui em Portugal, etc. Na altura, era um trabalho de informar a sociedade sobre. A maior parte do grupo foi preso em novembro de 73 e a documentação, que era sobretudo clandestina, foi descoberta e levada para Caxias. A seguir ao 25 de abril, as pessoas foram libertadas e um dia recebeu-se um telefonema de Caxias a dizer "Está cá a documentação. Há alguma que foi queimada, mas o resto está aqui. Se quiserem, podem vir cá buscar". E o grupo, que se chamava Grupo do Boletim Anti-Colonial, foi lá buscar a documentação e começou a pensar o que fazer com ela, uma vez

Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. 
<sup>2</sup> Júlio Santos é professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigador do CEAUP - Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 1 - Educação para o Desenvolvimento: conceitos e caminhos, dezembro de 2014.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Luísa Teotónio Pereira é responsável pela área de Educação para o Desenvolvimento na Organização Não-Governamental de Desenvolvimento CIDAC - Centro de

que não existia noutro sítio do país, isto numa altura em que as pessoas queriam saber mais sobre a guerra colonial, o que eram os movimentos de libertação. E surgiu a ideia de se criar um centro, que foi o Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial. Foi aí que entrei, com o Luís Moita, que vinha do grupo antigo, e transitou com mais duas colegas. Na altura, éramos quatro e continuámos a fazer informação. Passado pouco tempo, esta informação já era sobre os novos países que estavam a nascer, as suas sociedades, a sua educação, os seus problemas. Nós pensamos hoje que isso era trabalho de ED. Mas, na altura, chamávamos-lhe trabalho informativo, simplesmente.

J: Quando começaram a usar o conceito de ED?

L: Começámos tarde. Penso que a partir do momento em que começámos a ter mais relação com ONG³ europeias. A partir daí, começámos a perceber que havia um nome para aquilo que fazíamos. Não sei exatamente quando começámos a utilizar, mas foi em meados dos anos 80, talvez. O tema apareceu em 75, penso, ao nível da União Europeia (UE), com a linha de financiamento que se criou em 1975. O primeiro projeto que fizemos já especificamente com esse nome foi um projeto formal, em 86; foi o primeiro projeto aprovado pela UE de uma ONG portuguesa. Foi no ano em que Portugal aderiu à CEE e fomos a primeira organização a apresentar um projeto de ED.

J: Vocês têm trabalhado a discussão do conceito de ED. Isto faz parte do vosso trabalho?

L: Fez sempre e faz cada vez mais. Primeiro, porque a certa altura nos apercebemos também que, a nível sobretudo europeu, havia várias designações para mais ou menos a mesma coisa

(por exemplo, o Conselho da Europa trabalha a Educação Global; mais recentemente, apareceu o termo Educação para a Cidadania Global; depois, há países onde se fala de Aprendizagem Global; enfim, existem vários termos). Essa dispersão concetual não é uma dispersão muito sistemática porque acho que há muita dificuldade em fazer a discussão sobre estes vários termos. Em parte, acho que isso vem do facto de os vários termos estarem associados a instituições: à UE, ao Conselho da Europa, etc. Há várias instituições com peso que lançaram a terminologia e é difícil para elas mudá-la. Portanto, essa discussão da terminologia é sempre um bocadinho difícil e o que na prática tenho visto é que, na maior parte dos casos, se diz 'bom, isto é mais ou menos equivalente e o que interessa é o que está lá dentro, é o conteúdo; não é estarmos agora a discutir até onde vai isto, até onde vai aquilo'. Isso é uma via de dispersão.

Outra via, que o CIDAC tem trabalhado mais recentemente, é sobre o conceito de desenvolvimento. Curiosamente, na ENED<sup>4</sup> vem uma pequena frase que nos parece essencial e que diz que a discussão sobre o conceito de desenvolvimento faz parte da ED, ou seja, a ED deve discutir o que é a educação, o que é o desenvolvimento.

J: Essa discussão sobre o desenvolvimento é uma discussão que se faz sobretudo aqui no "Norte" ou faz-se também com parceiros nos contextos do "Sul", com quem vocês têm trabalhado?

L: Eu acho que se faz de maneira diferente. Faz-se no "Norte" de uma certa maneira; faz-se no "Sul" de outra maneira. Talvez no "Sul" seja mais ligado à própria cooperação para o desenvolvimento.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Organizações Não-governamentais.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento.

Porque essa é uma experiência muito forte para os nossos parceiros e que levanta muitos problemas e muitas dúvidas. Na maior parte dos países do "Sul" não há muito este conceito de ED. Na América Latina, existe o conceito de Educação Popular, como também existe na Europa. Na Ásia e na África, é uma educação mais no sentido da educação formal, como sentido transversal, e da educação de adultos, da educação participativa. Portanto, aqui há uma dificuldade geral por causa da terminologia. Agora, quando se fala com os parceiros do "Sul" sobre o que é para eles o desenvolvimento, isso faz-lhes sentido e traz muitas interrogações. Para eles, a ideia de desenvolvimento está muito ligada à noção ocidental de desenvolvimento; é de onde lhes vem a palavra. E aí fazem uma ligação também com a desenvolvimento. cooperação para 0 Curiosamente, na Europa, a cooperação para o desenvolvimento e a ED estão muito separadas, na maior parte das vezes.

J: la colocar-te essa questão também. Parece, muitas vezes, que a cooperação aparece ligada à ideia de ED. Muitas organizações que trabalham a cooperação trabalham também a ED... mas parecem separadas. Porque será?

L: Acho que, mais uma vez, por questões institucionais.

J: Até de financiamentos, talvez.

L: Exatamente. Em parte por causa dos financiamentos; em parte porque apareceu primeiro a cooperação para o desenvolvimento e cresceu mais. É mais reconhecida. Do ponto de vista da sociedade, é mais fácil a apreensão da ideia da cooperação para o desenvolvimento, até na sua versão mais simples, de ajudar aqueles que são mais pobres, mais infelizes. Uma ideia mais caritativa, mais imediata. E depois também há

linhas de financiamento específicas para a cooperação para o desenvolvimento. Por outro lado, a ED surgiu depois e associada a uma linha de financiamento da UE; isso fez com que, desde logo, os atores fossem diferentes e que tenham sido criados setores separados. Há o setor da cooperação e há o setor da educação. Agora, há coisas muito interessantes. Primeiro, é que em algumas grandes organizações que trabalham as duas áreas, a ED é, geralmente, um setor mais pequeno, com menos recursos financeiros, com menos gente, mas com muito maior capacidade crítica. Então, há várias organizações onde a ED se torna crítica da própria organização e da maneira como faz cooperação para o desenvolvimento. E isso faz com que em algumas delas o grupo educativo seja o grupo que reflete sobre a própria organização e a maneira como trabalha.

## J: Esses casos não acontecem cá em Portugal?

L: Não, não são do nosso país. Mas em França, em Espanha, isso acontece com frequência. E é um fenómeno interessante, não deixam de ser setores separados. Eu acho que há poucos casos em que os dois setores se juntam. Nós aqui no CIDAC, já desde há bastante tempo, fizemos uma reflexão e temos vindo a trabalhar nela, que é a ideia de trabalhar mais por temáticas. Chegámos a uma altura, finais dos anos 90, que trabalhávamos na cooperação e na ED, também de forma relativamente autónoma, as pessoas diferentes, etc., e estávamos a dispersar muito. Por isso, sentimos a necessidade de termos uma visão mais focalizada. Elegemos, então, duas ou três temáticas e o que estamos a fazer desde essa altura é trabalhar essas temáticas tanto na cooperação como na ED: aí, naturalmente, as coisas juntam-se. Hoje somos uma equipa de seis pessoas e, mais ou menos, todos fazemos um bocadinho de tudo; há uma muito maior integração. Não é total, porque as pessoas precisam de se especializar um bocadinho e tirar partido das suas próprias aprendizagens, mas há, concetualmente, uma grande integração destas áreas por via de temáticas que são comuns aos dois setores.

Há uma outra forma também de colocar esta questão; a FGS5 tem-na colocado várias vezes: a cooperação para o desenvolvimento e a ED estudam e falam sobre o desenvolvimento, por isso são as duas faces da mesma moeda. Agora, quando o conceito de desenvolvimento começa a ser interrogado, interroga simultaneamente a cooperação e a educação. Portanto, por esta via também estamos a aproximar as duas áreas, porque elas efetivamente têm uma coisa em comum: estão a lidar com o desenvolvimento. Esta é uma outra via de aproximação a esta moeda de duas faces. O que nos parece essencial é largar uma noção que existe, ou melhor, que existiu, que se atenuou e que está a voltar, ao nível sobretudo da UE, que é ver a ED como uma área de apoio à cooperação. Foi assim que a ED começou: "é preciso desenvolver a cooperação para o desenvolvimento com os países do 3º mundo".

J: Significava sensibilizar para o financiamento, para a cooperação...

L: Exatamente, para o financiamento, para o voluntariado, para tudo o que se passa fora e para as políticas dos estados relativamente à cooperação porque são políticas públicas, usam os recursos dos cidadãos e ao usar os recursos dos cidadãos, têm que ter o seu apoio. E isso verificase mais em momentos de crise, em que os recursos parecem escassos (não tanto quanto parecem, mas enfim); nesta ideia de que os recursos são escassos e, então, porque estamos a utilizar recursos para auxiliar outros países quando eles

são necessários aqui? É uma pergunta muito recorrente. E, portanto, para continuar a haver uma política pública para a cooperação para o desenvolvimento é preciso que a população dos países que desenvolvem essas políticas as acompanhe e apoie. O que acontece é que, a certa altura, a ED emancipou-se desta visão um bocadinho redutora e passou a ver-se com uma capacidade de visão crítica das próprias necessidades. E é esta a nossa visão.

J: E será que podemos caracterizar a ED nesta lógica, a partir dessa visão do CIDAC?

L: Foi aqui que nós entrámos, porque o trabalho que se fez no início sobre o fim do nosso colonialismo, a construção dos "nossos" Estados Africanos, levou-nos a interrogar muito sobre a nossa própria sociedade, a nossa colonização e a guerra colonial. Isso trouxe-nos muitas informações sobre nós próprios. Depois tivemos uma outra questão crucial, que foi a questão de Timor e trabalhámos durante vinte anos sobre ela. Foi muito importante porque nos levou a pensar e a interrogar muito sobre nós próprios, sobre as nossas potencialidades enquanto Estado, sobre as nossas funções em termos de apoio em matéria de política externa; coisas que nos lembrámos muito com a entrada da Guiné Equatorial na CPLP. Voltou a pôr muitos desses problemas: o que é a política externa, o que são os direitos humanos em política externa, etc. Isso foi uma coisa que nos marcou muito e que nos trouxe, da ED, a capacidade de refletirmos criticamente sobre nós e os outros. Não é só sobre os outros, mas é também sobre nós. Nós seres individuais e nós coletivamente. De certa maneira, acompanha a evolução da ED, saindo desse primeiro reduto restrito às políticas de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Fundação Gonçalo da Silveira.

desenvolvimento para se emancipar e ter esta visão maior.

O que acontece neste momento é bastante preocupante no nosso contexto: a UE, penso que por causa da crise que está instalada, está a voltar ao ponto de há 40 anos atrás. Eu estive numa reunião há poucos meses em que um responsável da Comissão Europeia dizia "Vocês desculpem, mas nós vamos reafirmar que para nós a ED é, em primeiro lugar, uma ação de apoio à política dos estados-membros, da própria UE e da cooperação para o desenvolvimento". Está a regredir completamente, como muitas outras coisas. E isto é bastante preocupante e penso que nos deve levar mais uma vez a refletir sobre o que é isso da ED e o que nós queremos que ela seja. Porque o que ela é também depende do que nós queremos que ela seja; isto não é uma coisa fora de nós, porque nós estamos empenhados e, portanto, ela vai-se construindo.

J: Vês a ED em Portugal com essa perspetiva crítica que estás a apresentar agora ou não? Há uma visão mais soft, com menos capacidade crítica?

L: Acho que há várias perspetivas críticas sobre a ED. Aquela abordagem que a Manuela Mesa desenvolveu sobre as gerações de ED, para mim, tem essa importância. Tem esse valor de nos chamar a atenção para o facto de a primeira geração de ED ter ficado sempre. Depois, houve outra geração que trouxe coisas novas e também ficou. Depois houve uma terceira geração que trouxe novas ideias e também ficou. Portanto, temos em simultâneo quatro ou cinco gerações de ED. O que eu estava a dizer há pouco é que a primeira geração está a voltar por via da UE e a

recuperar força. Penso que Portugal não é uma exceção e que também aqui há a coexistência de vários tipos de ED.

J: Muito bem. Vamos falar agora um bocadinho da ENED. O CIDAC foi um dos promotores desta iniciativa. Podes contar um bocadinho a história do envolvimento do CIDAC? Nesta lógica da procura, de mobilização. E pensas que a ENED trouxe uma orientação estratégica para a ED em Portugal? Está a conseguir essa orientação, para que haja mais ações, mais qualidade em ED?

L: Como é que o processo começou? Do ponto de vista do CIDAC, a partir de uma certa altura percebemos que a ED para nós era estratégica, não só para nós enquanto organização, mas para Portugal era, de facto, um interesse estratégico. Havia muito poucas organizações a fazer ED e era importante desenvolver isso, mas facilitaria se houvesse algum reconhecimento oficial e algum apoio, como havia por parte da UE. De maneira que pensámos, enquanto organização, que um dos nossos objetivos seria contribuir para que houvesse um reconhecimento da ED em Portugal. Isso data muito para trás. Houve uma oportunidade interessante quando se formou o GENE - Global Education Network Europe, a partir de quatro ou cinco países europeus que tinham uma política de ED, ao nível estatal, muito mais desenvolvida. A certa altura, entre eles, resolveram partilhar experiências. Isto surgiu no quadro do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa e, como tem sede em Lisboa, quiseram que Portugal participasse, mas nessa altura o governo português não fazia a mínima ideia do que era a ED, de modo que procuraram a Plataforma Portuguesa das ONGD 6. O CIDAC, nessa altura, estava a coordenar a parte de ED na Plataforma e, portanto,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Organizações Não-governamentais para o Desenvolvimento.

a Plataforma indicou o CIDAC como interlocutor. Eu lembro-me que na primeira reunião a que nós assistimos, segunda do GENE, а figuei deslumbrada e preocupadíssima. Até uт bocadinho indignada. O deslumbramento foi porque vi à volta da mesa funcionários públicos, dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros, a falarem com imenso empenho sobre a ED e a falar de um nível de experiências que não imaginava que existisse no mundo. Ideias já muito elaboradas, com apoios e com colaborações com ONG. Foi um mundo novo que se abriu para mim. Ao mesmo tempo, houve a certa altura uma discussão sobre quem deveria pertencer a este grupo. E disseram que a este grupo deviam pertencer países que já estão muito adiantados. E eu levantei a mão e perguntei "Então e os países que estão a querer avançar?". E disseram "Isso dá muita confusão, depois criam--se aqui níveis muito diferentes. É melhor, para já, não pensarmos nisso". E eu disse "Então está bem, não há mais nada aqui a fazer". E foi quando disseram, já um pouco incomodados "Ah, não! Vamos pensar melhor. Portugal é importante porque o Centro Norte-Sul tem sede em Lisboa...". E foi assim que comecei a participar, com acesso a bastante informação que depois trazia para a Plataforma. A partir da segunda ou terceira reunião, enquanto CIDAC, decidimos que para continuarmos não fazia sentido estarmos sozinhos. Éramos a única ONGD e queríamos que o governo português entrasse no GENE. Então, no final de 2004, a primeira pessoa do governo assistiu a uma reunião e aí foi, novamente, um novo mundo que se abriu. Os funcionários portugueses finalmente começaram a perceber o que era ED, que nos outros países tinha um impacto enorme e que eles não suspeitavam. Então, começaram a ir a uma reunião, a outra, até que, não me lembro exatamente quando, já há alguns anos, entraram definitivamente no GENE e hoje continuam e contribuem financeiramente.

A partir daí surgiu a ideia da Estratégia. Porquê? Porque os antecedentes do GENE tiveram uma reunião de Educação Global, dinamizada pelo Centro Norte-Sul, em 2002, em Maastricht, em que participavam os países que tinham estratégias de ED. Na altura aquilo ficou um bocadinho em "banho-maria", mas quando nós vimos que havia espaço para trabalhar a ED, que o Estado português se interessava pela ED, tudo mudou. Um novo marco para Portugal foi 2005, porque apareceu um documento, a estratégia da Cooperação Portuguesa, a dizer que a ED é uma das três prioridades da cooperação nacional. E, nesse primeiro ano, foi criada a primeira linha de financiamento para a ED. Portanto, pensámos que estavam reunidas as condições para dar um outro salto, que era começar a integrar estas redes, ligar o Estado, outras instituições, etc. E para isso contribuiu bastante o GENE, até porque no GENE estavam países que já tinham estratégias desenhadas de ED (a Irlanda, a Finlândia, a Aústria, que estava a desenhar a sua estratégia) e tinham um percurso muito interessante. Nós começámos a estabelecer esses laços até que, a certa altura, o Secretário de Estado, na altura o Dr. João Gomes Cravinho, disse que devíamos partir para a estratégia. E o CIDAC esteve desde o início nesse processo enquanto representante do GENE.

J: Esta estratégia foi feita em colaboração. Foi um processo diferente dos outros porque beneficiou das experiências dos outros países. Foi um processo original, inovador?

L: Eu acho que foi muito inovador.

J: Em que sentido?

L: O impulso dos outros países claro que teve muita influência ao nível da decisão de avançar com o processo. Acontece muitas vezes: para se lançar um processo novo, o exemplo dos países de fora é motivador, seja para a sociedade civil, seja para o Estado. Depois, o próprio processo em si, penso que foi bastante autónomo. Nós tínhamos alguns vetores. Queríamos um processo participativo e em que estivessem bastante a par a sociedade civil e o Estado. E aí acho que o papel do IPAD7, na altura, foi essencial porque aceitou isso muito bem. Portanto, criámos o primeiro grupo mais restrito que foi o responsável pelo lançamento de todo o processo e tinha uma responsabilidade a esse nível: estava o IPAD, a Direção Geral de Educação (agora assim chamada, antes Ministério da Educação), a Plataforma Portuguesa das ONGD e o CIDAC. Isto funcionou muito bem e foi um espaço onde as ONG conseguiram ter uma influência muito grande no processo. Nós propusemos, por exemplo, a sistematização de experiências, que é um exercício que poucos conhecem. E o IPAD aceitou, apoiou e fez-se. Todo o processo, com o apoio direto do GENE, fez-se em relativamente pouco tempo. Fizemos uma série de exercícios, conseguimos envolver uma série de organizações.

A ENED incluiu, além das prioridades, a proposta de duas atividades a realizar em nome da própria estratégia de congregação de esforços. Outro aspeto que também está integrado é que existe um acompanhamento efetivo da estratégia. Contratouse uma entidade, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, para fazer especificamente esse acompanhamento. Eu penso que mais nenhuma estratégia tem um processo de acompanhamento tão efetivo como o nosso. E, finalmente, está prevista uma avaliação

externa no final do processo e, ao mesmo tempo, um processo de *peer-review* feito pelo GENE, que era para ser a meio e agora resvalou um bocadinho para o fim do período desta estratégia, que vai de 2010 a 2015. Mas, pelo menos nestes aspetos, eu acho que é bastante inovador.

J: E depois, em 2015, será tempo de pensar a estratégia...

L: Final de 2014, início de 2015.

J: E que avaliação é que se pode fazer agora da estratégia no nosso país?

L: O modelo não está pensado ainda, mas penso que faz sentido que seja uma avaliação também bastante participativa. O que acho que nos vai fazer falta são dados mais qualitativos porque do ponto de vista quantitativo acho que temos bastante dados. E isso seria importante; ver como conseguimos obter mais informação e reflexão que nos possam levar a pensar como é que deve ser a próxima estratégia.

Agora, há uma coisa que me parece mais intuitiva: a maior parte das instituições envolvidas na ENED quer continuar, deseja que a estratégia não fique por aqui e que haja uma segunda estratégia, chamemos assim, que continue esta e a aprofunde. A relação de trabalho, a capacidade de reflexão conjunta tem-se vindo a manter, o que é uma coisa, no nosso país, relativamente rara, ainda para mais envolvendo instituições da sociedade civil e várias instituições do Estado, diferentes entre si. É uma coisa relativamente rara tendo também em conta que temos vindo a viver um período muito turbulento, em que seria normal ou expectável que as instituições retrocedessem. Mas não: temos conseguido manter este esforço e eu acho que isso

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

é extremamente positivo; e com esta vontade de continuar.

J: Estavas a falar da necessidade de uma avaliação participativa, de entrevistas, de analisar conteúdos, a qualidade, etc. Qual pensas ser o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no exercício de avaliação? Achas que o trabalho da academia está distanciado deste trabalho das ONG e das OSC8?

L: Eu acho que a participação da academia é muito importante. Na própria estratégia procurou-se envolver a ARIPESE 9, mas coincidiu com um período em que não estava a funcionar muito bem. Portanto, o envolvimento da ARIPESE não foi muito efetivo. Este ano, contudo, já notei uma diferença. O próprio envolvimento da ESE de Viana do Castelo contribuiu para isso e penso que ao nível das ESE tem-se notado uma evolução. Tem sido um processo lento, mas penso que a lentidão não é um problema. Permite que dêmos passos mais seguros, porque se fazemos as coisas muito rápidas, verifica-se que são muito superficiais. O que é preciso é que haja um caminho que se comece a fazer e continuar. As ESE têm um relevo especial no quadro da estratégia porque ligam-se diretamente a uma das prioridades, que é a formação inicial de professores, onde há muita coisa para fazer do ponto de vista da ED, senão praticamente tudo neste momento. Apesar de ser uma prioridade da ENED, não se avançou muito capítulo. Do nesse ponto de vista da universidade...

# J: Da investigação...

L: Da investigação. A universidade forma também professores, mas não há propriamente envolvimento e penso que não é um capítulo que

seja trabalhado. Para o ensino superior enquanto investigação, acho que a ED, até há muito pouco tempo, era uma desconhecida na universidade e, portanto, havia pouco interesse. Começou a haver interesse através de um conjunto de pessoas que estava também nas organizações, nas ONGD, e que faziam algumas teses de mestrado, teses de doutoramento, sobre a ED. Há uma área que se aproxima, que é a Educação para a Cidadania – há algumas IES que têm algum trabalho feito na área da Educação para a Cidadania e aí talvez seja mais fácil uma aproximação. Mas o que sinto também é que são dois universos ainda bastante distantes; o universo académico e a forma como se faz investigação têm muitas diferenças relativamente à forma como nas organizações se pensa na avaliação, digamos assim. Vou dar um exemplo concreto: o CIDAC tem procurado, o mais que pode, ou da forma que consegue, trabalhar na sistematização de experiências. A sistematização de experiências tem um grande desenvolvimento noutros países, tem muita gente a trabalhar nas universidades, quer do ponto de vista teórico, quer ponto de vista prático, utilizando a sistematização de experiências como metodologia de trabalho e, ultimamente, tem-se vindo a desenvolver muito uma reflexão sobre a ligação entre a sistematização de experiências e a investigação. Do nosso ponto de vista, isto parece muito rico, quando pensamos na investigação e na avaliação, por exemplo, sobre o processo da ENED. Mas a perceção que temos é que na investigação, quanto à avaliação, se pensa nos instrumentos mais tradicionais, nas entrevistas, nos questionários, etc. E penso que há um cansaço enorme relativamente a estes instrumentos. Não quer dizer que não sejam necessários e que não tenham o seu valor, mas acho, por exemplo, que

<sup>8</sup> Organizações da Sociedade Civil.

Educativa das Escolas Superiores de Educação.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Associação de Reflexão e Intervenção na Política

pensar numa metodologia como a sistematização de experiências é uma outra visão, uma outra maneira de ir à procura de respostas. Mais participativa, mais envolvente, e que nos dá acesso a dados diferentes. Penso que pode haver aqui um caminho muito interessante.

J: O CIDAC tem trabalho com IES nesta lógica da sistematização de experiências? Ou noutro tipo de metodologias?

L: Por acaso, não fomos tanto por aí. Estamos a começar um trabalho com a ESE de Lisboa e resolvemos que esse trabalho seria a nossa contribuição para o projeto 'Sinergias ED'<sup>10</sup>. É uma ideia bastante interessante porque a ESE de Lisboa criou há dois anos uma disciplina optativa de ED. E agora quer repensar essa disciplina, que continuará a ser optativa, mas disponível às quatro licenciaturas da ESE e, para isso, quer envolver os responsáveis dessas quatro licenciaturas. Tem bastantes potencialidades. Daqui podem nascer sugestões, novas metodologias que podemos usar.

J: Falámos há pouco de diferentes abordagens à ED. Falámos da Educação Popular. Sentes que temos a aprender com outros contextos em matéria de ED, nomeadamente com os países africanos? Ou pensas que ainda não o conseguimos integrar? Falavas há pouco que o retrocesso da ED era por causa da cooperação. Eu penso que temos tanto a aprender com esses contextos... Achas que tem havido um diálogo com essas perspetivas ou não?

L: Penso que ainda não. A certa altura começou-se a falar muito, ao nível europeu, em como integrar os países do "Sul" na ED. E houve um certo apelo

a isso. Simplesmente, a maneira como isso se fez, do nosso ponto de vista, foi muito mecânica, ou seja, na maior parte dos casos acontecia convidar parceiros do "Sul" para vir a uma conferência no "Norte". Eram coisas em que as pessoas que vinham do "Sul" apareciam esporadicamente para coisas muito limitadas. E isso não é bem ouvir a voz, não é dialogar. É um bocadinho cumprir. Acho que essa experiência, no geral, não foi muito bem conseguida.

Agora, há outras perspetivas. Estive recentemente num colóquio, em Coimbra, do projeto 'ALICE'<sup>11</sup>, sobre as Epistemologias do Sul, uma expressão do Boaventura de Sousa Santos. Encontrei uma série de coisas engraçadas. Encontrei um alemão a investigar sobre a aproximação de conceitos: um nascido em África, o *Ubuntu*; outro nascido na América Latina, o conceito de *Buen Vivir*; e outro nascido na Europa, o conceito de *Decrescimento*. Ele procura saber o que é que estes três conceitos têm em comum ou não com o conceito de desenvolvimento. Penso que se começa uma reflexão mais profunda. Não é só convidar os parceiros para dizer uma coisas...

J: Então, sugeres que deve haver uma abordagem...

L: Uma abordagem mais de fundo.

J: De discussão concetual.

L: Exatamente. O que é que nós andamos aqui a fazer? Que mundo é este que estamos a construir? Esta ideia das Epistemologias do Sul parece-me importante porque tem a ver com o que é que na Europa, ou no "Ocidente", se pode aprender com

<sup>10 &</sup>quot;Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação na ED", projeto promovido pela Fundação Gonçalo da Silveira e pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, com o cofinanciamento do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (https://bit.ly/3403hrL).

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> "ALICE - Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas: Definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do Mundo", projeto de investigação do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, financiado pelo Conselho Europeu para a Investigação (https://bit.ly/30UCYBq).

os países do "Sul". Normalmente, temos uma perspetiva de que somos nós que temos que ensinar. Portanto, esta ideia de fazer ao contrário acho que tem muito a ver com ED. Costumo dizer, já há alguns anos, que não se deveria chamar ED, mas sim Aprender para o Desenvolvimento. Em português não fica muito bem, mas educação, no nosso meio, tem muito a conotação de que alguém ensina e alguém é ensinado. E, no fundo, somos todos aprendentes. O que precisamos é de ser todos aprendentes, sempre. Por isso, pôr o acento na aprendizagem parece-me fundamental. E, nesse caso, nós podemos aprender com o "Sul", como o "Sul" pode aprender connosco.

Numa altura em que há cada vez mais questões globais que têm impactos locais, nós temos que aprender a lidar com isso de uma forma muito mais fácil. E isso só faz sentido se lidarmos com isso em conjunto, não cada um na sua casinha ou no seu sítio. Acho que tem que ser uma abordagem muito mais de fundo, ao nível concetual. E ao nível metodológico é a mesma coisa. Achamos, cá no CIDAC, que em Portugal as nossas formas de fazer ED, do ponto de vista metodológico, são pobres. Como a academia também é pobre, no geral. Não somos muito ricos desse ponto de vista, utilizamos muito as mesmas técnicas. Tem havido uma abertura nos últimos anos, mas há muito mais para descobrir, para experimentar, para inventar. E acho que há aí um grande terreno para a ED, porque ela pressupõe que tem que haver uma coerência entre o conteúdo e a forma. Isto de nós dizermos umas coisas e fazermos de maneira diferente, segundo princípios diferentes, não faz sentido. Se nós dizemos que ED é um processo educativo, inclusivo, participativo, não podemos metodologias que promovam a assimetria, que sejam "de cima para baixo", que tornem as pessoas passivas. Temos que ter, justamente, outro tipo de

metodologias. Acho que há um grande campo onde trabalhar.

J: Acho que isto me leva, diria, a uma última questão: como é que vês o cidadão competente em ED?

L: Vou ter que confessar que tenho um problema com essa pergunta, porque parece que, ao falarmos de cidadão competente em ED, estamos a querer criar um cidadão ideal, um cidadão que tem imensas qualidades. E isso deixa-nos completamente de rastos porque nenhum de nós vai conseguir ser isso. Todos temos imensos defeitos, imensos problemas. Por outro lado, porque isso pode-nos dar uma ideia um bocadinho uniformizante do que é o cidadão. E acho que devemos trabalhar, sobretudo, a partir de cada um de nós...

J: E dos contextos onde estamos.

L: E dos contextos onde estamos, exatamente. A partir de nós, do ponto de vista individual, e de cada um de nós do ponto de vista coletivo. E em todas as pessoas, em todas as circunstâncias, em todos os contextos, há coisas que podem ser eliminadas, que se podem riscar, que não deviam existir, que deveriam ser revertidas. Neste colóquio, em Coimbra, uma comunicação que me ficou foi a de um moçambicano, que começou a sua intervenção no plenário assim: 'Eu penso todos os dias, muitas vezes, o que faço ao sul que há em mim e ao norte que há em mim?'. Ou seja, ele é moçambicano e nós vê-lo-íamos como uma pessoa do "Sul", certo? Mas ele reconhece, e não estamos aqui a falar de norte e de sul do ponto de vista geográfico, obviamente, estamos a falar do ponto de vista epistemológico, que há sul e norte em todas as pessoas. Como é que trabalhamos isto? Pareceme muito mais interessante, mais importante, do que dizer que o cidadão global pode e deve ser isto ou o cidadão global é...Acho que devemos trabalhar no sentido de ir ter com o outro, de aprender com os outros.

J: Eu coloquei esta questão porque é uma questão que me preocupa. Eu vejo isto do ponto de vista da educação formal, dos princípios que temos que ensinar, dos valores, das atitudes, dos conhecimentos para fazer e ensinar ED.

L: Pois, há bases.

J: Exato. Fico, por vezes, desarmado perante muitas posturas que vejo na nossa sociedade e sobre as quais não consigo ter resposta, como a rejeição do outro, o não relacionamento com o outro. Com base em quê é que podemos formar pessoas, no sentido de um cidadão que é minimamente ativo, responsável... Esta é uma coisa que aparece no currículo, não é?

L: É, aparece muitas vezes. Mesmo noutras organizações isto aparece. Eu veria as bases de uma outra forma, ou seja, eu penso que é preciso desenvolver o espírito crítico, isso sim. E todos nós podemos ter espírito crítico, isso não é exclusivo de ninguém.

J: Penso que essa é uma das palavrinhas chave de toda a conversa...

L: Sim, claro. A capacidade de observar, de perceber as coisas à sua volta, de perceber o seu papel neste mundo, ao nível local e global, uma capacidade de interrogar, de se interrogar a si próprio. Acho que essa é uma base, e aí podemos ser todos capazes. Podemos ser as pessoas mais diferentes, mas todos podemos ter espírito crítico e desenvolver isso em nós. E acho que essa é que é verdadeiramente a base da ED. É, no fundo, desenvolver este espírito face à sociedade em que estamos inseridos, no caso, global. E que se vê a partir do papel que temos e que queremos ter. E

depois, perante o papel que queremos ter, fazer todos os esforços para aprender com esse papel. Claro que a coerência perfeita não existe, nós temos essa experiência todos os dias. Mas esta vontade, esta preocupação em ser coerente com aquilo que pensamos e de pensar criticamente, é essa a base.

Uma coisa que me preocupa nas nossas sociedades é que, globalmente, há valorização cada vez maior do cinismo, do simulacro, da mentira, de se dizer coisas que se sabe que não são assim, que são mentira; dizer para esconder coisas ou para levar os outros a fazer determinadas coisas, e isto começa a ser muito frequente e cada vez mais aceite. E isso é muito preocupante. Acho que, neste momento, colocando aqui no nosso contexto, uma grande luta da ED tem de ser o desvelar, tirar o véu a tudo isto: perceber o que está por detrás e tentar descodificar aquilo que se diz, aquilo que se faz, aquilo que se promete... por aí fora. Porque se gera, a certa altura, uma grande confusão, uma grande apatia, uma ideia de que não se conseguem impor valores hoje em dia. Vou dar outra vez o exemplo da entrada da Guiné Equatorial na CPLP. Há pessoas que dizem que foram os negócios que venceram. Mas o que é que se pode fazer? Não se pode fazer mais nada? Se nos conformamos com isso, acho que a ED fica nitidamente para trás. E uma coisa muito difícil na ED, talvez a coisa mais difícil, é esta relação entre o local e o global, que é uma coisa relativamente nova. Esta ideia de que aquilo que se passa ao nível local tem um impacto ao nível global e vice-versa é bastante difícil de entender. Eu gostava de colocar aqui um exemplo que está à nossa porta, que é o tratadoque está agora em discussão entre a UE e os EUA. É uma coisa que está a ser negociada e está previsto para o próximo ano, portanto, muito próximo. É um tratado<sup>12</sup> absolutamente devastador do ponto de vista do nosso modo de vida e daquilo que construímos sobre a proteção dos cidadãos, do estilo de vida, dos direitos. Agora não é o local para aprofundar isto, mas acho que a ED deveria pegar numa coisa destas para a trabalhar, porque está em causa o direito à informação, o direito de nós sabermos o que nos vai acontecer, o direito para pressionar os nossos governantes para que assinem ou não assinem um tratado destes. Porque uma vez assinado, é assinado em nosso nome e vai ter um impacto enorme na nossa vida diária. Mas para percebermos isto, é preciso trabalharmos bastante: é preciso termos acesso à informação; é preciso distribuirmos a informação de um modo que seja compreendida; é preciso discutirmos; é preciso estarmos uns com os outros, interessar os outros para uma discussão que parece à primeira vista árida, longínqua, mas que na realidade, se formos a ver bem, vai ter um impacto enorme.

Portanto, mais por aí, do que pela ideia do cidadão ideal, que não existe.

J: Muito obrigada pela conversa, tão interessante e comprometida.

Índice

11

proposta de acordo de livre comércio entre a União Europeia e os Estados Unidos, em forma de tratado internacional. O tratado visa impedir as interferências dos Estados no livre comércio entre os países aderentes.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Referência ao Acordo de Parceria Transatlântica de Comércio e Investimento, em inglês Transatlantic Trade and Investment Partnership, também conhecido como Trans-Atlantic Free Trade Agreement. Esta é uma



# DEBATE

# THE ROLE OF DEVELOPMENT EDUCATION POSITION PAPER FOM THE CENTRE FOR AFRICAN STUDIES OF THE UNIVERSITY OF PORTO<sup>1</sup>

The research group in Education, Development and Global Citizenship of the Centre for African Studies of the University of Porto (CEAUP), within the *DE Synergies: Strengthening the link between research and practice in Development Education in Portugal*<sup>2</sup> project,

# **Recognising** the importance of

the documents issued by international institutions such as the *Universal Declaration of Human Rights* (UN, 1948); the *Global Education Charter* (North-South Centre of the Council of Europe, 1997); the *2063 Agenda - The Africa we want* (African Union, 2014); the *New Partnership for Africa's Development*, the *2030 Agenda* (NEPAD, 2014); the *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) and the *Sustainable Development Goals* (UN, 2016),

the documents produced by European institutions, such as the *Maastricht Global Education Declaration* (Council of Europe, 2002); *The European Consensus on Development* (EU, 2007); the *Recommendations from the 2nd and 3rd Congresses on Global Education*, from the *North-South Centre of the European Council* (Lisbon, 2012 and Zagreb, 2015) and the *Paris Statement on Global Education to 2030* (Paris, 2016).

<sup>\*</sup>Texto publicado originalmente na Revista n.º 8 - Questionamentos, reflexões e intervenções, fevereiro de 2019.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Versão do documento em português disponível no número 8 da revista Sinergias.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> The project is planned to last two years (June 2016 to May 2018) and is promoted by the Centre for African Studies of the University of Porto (CEAUP), the Amilcar Cabral Intervention Centre for Development (CIDAC) and the Gonçalo da Silveira Foundation (FGS). It is co-funded by Camões – Instituto da Cooperação e da Língua with the support of the University of Porto and the Calouste Gulbenkian Foundation.

the documents produced by Portuguese institutions, such as the *Constitution of the Portuguese Republic* (1976) and its revisions; *National Strategy for Development Education 2010-2015* (IPAD, 2009), the *GENE Peer-review on Global Education in Portugal* (GENE, 2014); the *Strategic Concept for Portuguese Cooperation 2014-2020* (CICL, 2014) and the *Development Education Guidelines* (Ministry of Education, 2016).

It considers that Development Education takes on a privileged role for reflection and action in proposing concepts, methodologies and practices within educational contexts, as a reflective learning process with critical appraisal based on the principles of equality, social justice, solidarity and horizontality.

It follows the national debate, which is part of a larger European one, on concepts depicting these concerns, assuming the concept of Development Education as being the most commonly employed concept on an institutional basis in Portugal. To better understand this choice, it is important to understand and be aware of the context from which this concept emerged – linked to Development Cooperation – and the main entity which promotes and funds it – the Ministry of Foreign Affairs. It stresses the need of a constant dialogue with other commonly employed concepts in European and international agendas, such as *Global Citizenship Education*, now confirmed in the Sustainable Development Goals by UNESCO, *Global Education*, with a long lasting tradition in the European Council and even *Global Learning*, commonly used by northern European countries. It is recognised that these concepts share a common critical view of current global problems, the search for the roots of their causes, the reflection on possible alternatives, and the commitment to taking action for change; the defence of a holistic and inclusive education which is multidimensional and articulated in various social dimensions; the critical questioning of development and of cooperation models; and the interdependence and permanent relationship between what is local and global.

It acknowledges that Development Education permits the interception of diverse social issues, questioning, for example, the issue of power asymmetries, their different ranks and dimensions. Thus it considers that it is important to channel reflection and practice in Development Education towards the most recent situations and events, such as the resurgence of nationalism and authoritarian and populists solutions, forced migration, the financialisation of the economy, the market economy's hegemony, the asymmetries of opportunity whether related to geography, gender, cultural or ethnic identity, religious beliefs, environmental degradation, the possible fragmentation of the European Union, the need to enforce the right to education and the urgency of a true sustainable development, among others.

It reaffirms, in view of the urgent need for comprehension, reflection and debate on the solutions for the complex issues of the modern world, the indispensable role of Development Education, as a civic practice based in the acknowledgement and understanding of global issues, in the critical thinking about them, as well as in the deconstruction of prejudices, myths and fear. It reaffirms, also, the need to build a more "intense" and participative democracy, aiming to eliminate inequalities, to promote openness to diversities through a holistic learning. This research group sees Development Education as a continuous practice fostering change and social transformation.

It stresses the transversal and multidimensional nature of Development Education, recognising the importance of active participation from Civil Society Organisations and Higher Education Institutions in its promotion. The critical approach inherent to Development Education can become highly relevant as a generator of an epistemological reflection in these institutions, fostering greater articulation between theory and practice, thus questioning and promoting the shift in the assumption of the supremacy of scientific knowledge over the importance of a multitude of knowledge. In spite of their distinct natures, as well as diverse fields of interest, goals, roles, timeframes and methods, these organisations may, based on a perspective of Development Education, benefit from an open and horizontal alliance, aiming to enhance their complementarity, namely in the co-creation of knowledge. This articulation may reinforce mutual and collaborative learning which will revert to improving the performance of both types of entities, promoting existing knowledge in Civil Society Organisations and improving their practices, allowing Higher Education to question and reinvent approaches and more participatory methodologies for creating, transferring, validating and disseminating or sharing knowledge, as well as complying with their civic role in society, presenting the "university extension" as a privileged context to provide common responses to the complex challenges of the modern world. Only through collaborative work will we be truly able to dismantle and reconstruct a discourse of knowledge production which may, in the end, become useful for the consolidation of democracy and social change.

Porto, 24th April 2017<sup>3</sup>

Índice

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Version reviewed and updated at 31st July 2018, after sharing and debate in several collective moments.



Editorial - Português

Editorial - English

Editorial - Castellano

La Salete Coelho – Sinergias ED - Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento

Entrevista a Liam Wegimont

Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek, Camilla Cardoso, Tereza Caikova, Ubiracy Pataxó, Benicio Pitaguary, Rosa Pitaguary, Ninawa Huni Kui & Elwood Jimmy – Sinalizando Rumo a Futuros Decoloniais: Observações pedagógicas e de pesquisa de campo

Oscar Jara H. – Dilemas Y Desafíos de una Educación para la Transformación - Algunas aproximaciones freirianas

Stephen McCloskey – The Sustainable Development Goals are toothless in the face of Neoliberalism: We need to pursue a new path to equality

Sergio Belda-Miquel & Alejandra Boni Aristizábal – (Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical

Momodou Sallah – A scholar-activist's heretic attempts to "eradicate poverty" from a southern perspective, through disruptive Global Youth Work

Entrevista a Augusta Henriques

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

Diálogo entre Albertina Raposo, Filipe Martins, Teresa Gonçalves e Teresa Martins

Conversa com Luísa Teotónio Pereira

The Role of Development Education - Position Paper fom the Centre for African studies of the University of Porto

Uma iniciativa







Apoio



