



# SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA  
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Educação para o Desenvolvimento: conceitos e caminhos

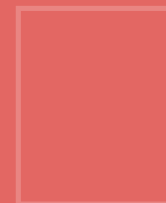
DEZEMBRO 2014 N.º 1



CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS  
UNIVERSIDADE DO PORTO



FUNDAÇÃO  
GONÇALO SILVEIRA



# FICHA TÉCNICA

## Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

## Propriedade

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

## Periodicidade

Semestral.

## Design da capa e execução gráfica:

Megaklique.

## Edição

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

## Conselho Científico

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

## Conselho Editorial

Carolina Cravo, Hugo Marques, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Miguel Filipe Silva, Tânia Neves e Teresa Corte-Real.

## Avaliadores do presente número

Ana Isabel Madeira (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Carmén Maciel (Fac. Ciências Sociais e Humanas-Univ. Nova Lisboa.PT), Eleanor Brown (University of York.UK), La Salete Coelho (Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto e Escola Superior de Educação-IP Viana do Castelo.PT), Liam Wegimont (Global Education Network Europe), María Luz Ortega (Univ. Loyola Andaluca.ES).

## Revisão gráfica e de textos

Hugo Marques, Jorge Cardoso, Tânia Neves e Teresa Corte-Real.

## Informações de depósito legal e issn

ISSN 2183-4687

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

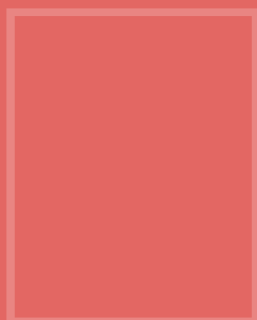
# ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	4
<b>Artigos</b>	
<i>Douglas Bourn</i> – What is meant by Development Education?.....	7
<i>Manuela Mesa</i> – Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones .....	24
<i>Vanessa Andreotti</i> – Educação para a Cidadania Global – <i>Soft</i> versus <i>Critical</i> .....	57
<i>Ana Teresa Santos</i> – A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: fatores de sucesso, mais-valias e futuro .....	67
<i>Sandra Oliveira</i> – Educação global: envolver cidadãos em tempo de crise?.....	83
<i>Alejandra Boni</i> – Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español.....	101
<b>Diálogo</b>	
Conversa entre Luísa Teotónio Pereira e Júlio Santos.....	116
<b>Documento-chave</b>	
Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) .....	128
<b>Recensão Crítica</b>	
ACSUR – Las Segovias (Ed.) (1998). <i>Guía de educación para el desarrollo. Y tú...¿cómo lo ves?</i> .....	132
<b>Resumos de Teses</b>	
<i>Educação para a Cidadania Global. Impacto do projeto “M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!”.</i> Jacinto Serrão, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa .....	142
<i>A Educação para o Desenvolvimento: Percorrer contextos, práticas e perceções.</i> Tânia Neves, Faculdade de Letras da Universidade do Porto .....	145
<i>A opção Multistakeholder como pilar da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento.</i> Ana Teresa Santos, Escola de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Universitário de Lisboa .....	148
<i>Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento.</i> La Salette Coelho, Faculdade de Economia e Gestão da Univ. Católica Portuguesa, Porto .....	150
<b>Resumos dos Artigos da Revista (outras línguas)</b> .....	152

Em Portugal, a Educação para o Desenvolvimento (ED) foi domínio das organizações da sociedade civil até ser reconhecida, em 2005, como prioridade sectorial da política nacional de cooperação, através do documento “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”. Este reconhecimento abriu caminho para que no ano de 2008 se iniciasse, pela mão do então Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), e com a colaboração de outras instituições, públicas e da sociedade civil, o processo de elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento), que viria a ser promulgada a 26 de novembro de 2009. Dois anos depois, em 2012, é publicado o primeiro Relatório de Acompanhamento da ENED, relativo aos anos de 2010 e 2011, que sublinha, nas suas conclusões, a necessidade de se reforçar a promoção da investigação na área de ED e a reflexão sobre as suas atividades.

No contexto internacional, a ED (utilizando esta ou outras denominações, como, por exemplo, Educação para a Cidadania Global ou Educação Global) ocupa também um espaço cada vez mais relevante na agenda pública e no trabalho das mais variadas organizações da sociedade civil. A partir de diferentes visões concetuais e de várias estratégias metodológicas de atuação, esta área tem vindo a crescer e a desenvolver-se à luz da integração e da combinação de perspetivas, interesses e esforços na valorização, difusão e aumento da qualidade da ED, nomeadamente a partir da aposta na investigação.

Quando em janeiro de 2012, o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e a Fundação Gonçalo da Silveira se juntaram pela primeira vez para conversarem sobre como poderiam trabalhar em conjunto um Centro de Investigação Universitário e uma ONGD tendo como pano de fundo a ED, estávamos longe de prever que um dos frutos desse trabalho viria a ser uma revista científica especializada, esta que temos o grande gosto de partilhar agora convosco.



Ao longo destes quase três anos, fomos avançando na medida das nossas possibilidades e disponibilidades. Numa primeira fase, de forma lenta, mas persistente, procurando perceber como poderíamos, em conjunto, contribuir para aprofundar o trabalho em ED ao nível do ensino e da investigação académica em Portugal, ideia-chave que nos uniu desde aquele primeiro encontro – *foi um tempo de sonhar e de idealizar*. Voltando aos registos de então, encontramos a ideia da publicação de uma “revista científica *online* sobre ED” como uma das primeiras a serem sonhadas. Com a aprovação para cofinanciamento, por parte do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, do projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor agir – promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal*, o ritmo do nosso trabalho conjunto acelerou e ganhou uma dimensão impossível de alcançar sem este apoio – *tem sido tempo de trabalhar e de concretizar*.

Fruto de um pensamento e visão mais amadurecidos, 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 ativistas na produção de conhecimento em ED e para a capacitação dos atores envolvidos nesta área, procurando 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, mas sem impacto na mesma.

É dentro deste projeto – mas pretendendo-se que vá para além dele – que nasce esta revista digital, de cariz científico, especializada e com *peer-review*, “Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”. Pretende-se que esta revista se possa constituir enquanto 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. Pretendemos que esta revista possa vir a integrar e conjugar diferentes visões, vozes e práticas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente sobre a ED, a Cidadania Global e o Desenvolvimento, reconhecendo a diversidade e apropriação desta área em contextos dentro e fora da Europa.

Este primeiro número pretende uma aproximação ao(s) conceito(s) e caminho(s) da ED, através da apresentação e debate de modelos, características e práticas de ação. A partir de perspetivas interdisciplinares, convocadas por especialistas e experiências várias, são privilegiados diferentes olhares críticos: **Douglas Bourn** apresenta-nos uma reflexão sobre a ED, destacando várias abordagens e interpretações do conceito, destacando-o enquanto ferramenta para a justiça social global; **Manuela Mesa**, de seguida, analisa o aparecimento e a evolução do conceito a partir de cinco etapas ou, como designa, cinco gerações, refletindo ainda sobre o seu próprio modelo e sobre os principais atuais desafios da ED; após este enquadramento histórico, **Vanessa Andreotti** discute o conceito à luz da cidadania global e apresenta uma abordagem questionadora e desafiadora, fazendo o contraponto entre o que a autora denomina de *Soft* e *Critical* Educação para a Cidadania Global; no contexto português, **Ana Teresa Santos** faz uma revisão do processo de elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, evidenciando os seus fatores de sucesso e **Sandra Oliveira** realça diferentes perceções sobre a qualidade e o

impacto da ED, a partir do discurso de vários atores relevantes das organizações nacionais, tendo como pano de fundo os desafios que a ED enfrenta em tempos de austeridade económica; finalmente, o artigo de **Alejandra Boni** apresenta os discursos institucionais dos atores da cooperação e da educação espanhóis e europeus, tendo por base a perspetiva da Educação para a Cidadania Global.

Neste número, inclui-se ainda uma recensão crítica de uma obra que consideramos de base na área da ED – “Guía de educación para el desarrollo. Y tú...¿cómo lo ves?”, de ACSUR - Las Segovias, pelo destaque a conceitos como o desenvolvimento, a cooperação e a cidadania global. Destacamos ainda a apresentação da Estratégia Nacional da Educação para o Desenvolvimento, enquanto documento basilar da ED em Portugal.

Ao explorar a revista, encontrará ainda um diálogo entre **Luísa Teotónio Pereira** e **Júlio Santos** sobre a ED, com destaque para a evolução do seu conceito e prática em Portugal, para a ligação com a cooperação para o desenvolvimento e ainda para a discussão do conceito de cidadania global, a partir da troca de ideias sobre a possibilidade, ou não, de caracterização do que é ser um cidadão global.

No mundo contemporâneo, marcado por uma globalização crescente e pela mudança constante da sociedade, várias são as tensões e problemas que surgem e que atravessam diversos universos. Complexa e polissémica na sua determinação conceptual e no alcance prático que suporta, a ED analisa e problematiza a dimensão educativa e do desenvolvimento de forma integrada, dinâmica e crítica. É, por isso, indispensável pensar sobre a sua relevância e alcance científico, de forma a refletir sobre o impacto que a produção de

conhecimento e discussão teórica, ainda que escassas, têm potenciado.

Esperamos que esta revista possa ser um contributo para esse objetivo maior<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para melhor o podermos fazer, convidamos os leitores a partilhar connosco os seus comentários e sugestões para os próximos números, para os seguintes contactos: [ceaup.ed@gmail.com](mailto:ceaup.ed@gmail.com) e [ed@fgs.org.pt](mailto:ed@fgs.org.pt).

## WHAT IS MEANT BY DEVELOPMENT EDUCATION?

Douglas Bourn<sup>1</sup>

### Abstract

Development education has been subject to a number of interpretations, influenced by practices of non-governmental organisations and policy-makers. Development education as a concept has in many countries become subsumed within themes such as global education, global citizenship and sustainable development. In the Global South the term has a number of interpretations, some of which have been forgotten in the North. Themes such as social justice, critical and reflective dialogue and recognizing and valuing different voices and perspectives are suggested as central to a development education approach. Development education is here proposed not as a static concept but as a pedagogical approach that can continue to provide an important contribution to learning.

**Keywords:** Development Education; Non-governmental Organisations; Sustainable Development; Global Citizenship; Aid and Development.

Development education as a term has a number of different interpretations, from awareness-raising about global poverty to learning about development issues to a framework for broader learning that has an active, change component. This article summarises the main components of development education in terms of the different definitions that exist today. It addresses the perspectives of academics, policy-makers and practitioners from both the Global North and the Global South. The article also notes that definitions and interpretations of development education today also need to be seen within broader discussions around learning about global themes. This themes and interpretations of the term are summarized within a changing and evolving historical context. The article concludes by suggesting a possible typology as to how the term could be interpreted and a potential new framework as a pedagogy for global social justice.

---

<sup>1</sup> Douglas Bourn is the Director of the Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London.

## Evolution of Themes, Concepts and Principles

Development education as a concept emerged in the 1970s within the framework of initiatives by Northern based governments and International Non-Government Organisations (NGOs) to raise public awareness, understanding and support for international development. The term came to have a number of different interpretations in the 1980s and 1990s as policy-makers and practitioners came to see the potential value of engaging in educationally based activities to raise understanding amongst the public about international development. Regan and Sinclair, reflecting on these trends noted:

*There has been a general movement from seeing development education as a matter of information, to make up an information deficit in the 'west', to seeing education as the very fuel for the engine of development both in the 'west' and in the 'Third World'. (Regan and Sinclair, 2006: 109)*

The growth and emergence of the concept of development education needs to be seen alongside its influence as a 'community of practice', an approach towards learning that may have come to be articulated through a number of different terms such as global education, global citizenship education, education for sustainable development and most recently of all, global learning (Bourn, 2014).

Within this evolution however, a number of concurrent different interpretations of the term development education were noted as recently as 2010 by Krause who suggests the following different approaches:

- development education as public relations for development aid;
- development education as Awareness Raising – public dissemination of information;
- development education as Global Education – focusing on local-global interdependence;
- development education as enhancement of life skills – focusing on the learning process and critical thinking (Krause, 2010).

While these typologies have some value, they tend to hide the complexities and underlying pedagogical principles that can be seen to have influenced much of development education practice over the past two decades.

A useful starting point in identifying these underlying themes and principles is the 'European Consensus on Development: the contribution of Development Education and Awareness Raising'.

This Consensus document, agreed in 2007, identified the following common aim:

*The aim of development education and awareness raising is to enable every person in Europe to have life-long access to opportunities to be aware of and understand global development concerns and the local and personal relevance of those concerns, and to enact their rights and responsibilities as inhabitants of an interdependent and changing world by affecting change for a just and sustainable world. (EU Multi-Stakeholder Group on Development Education 2007: 4).*



This document had the support and involvement of a number of foreign affairs and aid ministries, non-governmental organisations (NGOs) and networks across Europe. The Consensus document whilst recognising that organisations had different objectives and values bases, noted the importance of working in partnership between funder and recipient, educator and learner, and actors in the Global North and Global South. Within these common principles, a key theme is the recognition of the value of a “rich variety of voices and perspectives”, particularly giving voice to those who are marginalised from or adversely affected by global development” (p.6).

The review of funding from the European Commission for development education and awareness projects in 2010 (Rajacic et al, 2010a) makes reference to the importance given by both funders and NGOs to “active Southern involvement” in projects. The involvement of Southern partners via direct exchanges of peoples between the Global North and the Global South or the engagement of minority communities within Northern projects has been a feature of European development education practice for a number of years (Pardinaz-Solis, 2006; Ohri, 1997).

Another key feature of the Consensus document is the recognition of the linkages between globalisation and development, the “interconnectedness of people’s lives and needs”, and the “commonality of development processes and interests throughout the world by engaging the public in experiences and creative responses that highlight the relevance of global development to local situations” (p.6).

Implicit in the Consensus document, but also mentioned in other European focused material (Rajacic et al, 2010a,b; Krause, 2010), is the importance of a multi-stakeholder approach. This means securing ownership and engagement in strategies and delivery of programmes of a range of bodies covering government at local, regional and national level, NGOs, educational bodies, universities, media, business, trade unions and Southern partners.

Another strand in the same European material is the emphasis on participatory learning methodologies and the promotion of critical thinking. Rajacic et al (2010a), for example, refer to good practice in development education including a learner-centred approach.

The Consensus document also emphasised the importance of working with and through existing mainstream education systems and to develop common approaches with those bodies promoting human rights, environmental and inter-cultural education.

Finally the Consensus document referred to what development education was not, which was not public relations or simply encouraging public support for development or to raise money. This continues the long tradition of development education practice that distinguishes itself from public communication programmes.

The Consensus document, alongside other documents such as the ‘Maastricht Declaration on Global Education’ (Osler and Vincent, 2002) has resulted in a strong learning based focus to national global and development education strategies, been influential in the development of national strategies, particularly in Portugal, Czech Republic and Poland (O’Loughlin, 2008; IPAD 2010; Luczak, 2010).

Another influence on these themes were the series of Global Education Network Europe Peer Reviews of national programmes that have been produced since 2005. These reviews have given legitimacy and status to the importance of recognizing and valuing national education policy-makers and to provide some themes for future action (see O'Loughlin, 2013).

Whilst the Consensus document alongside other policy initiatives between 2001 and 2012 from bodies such as the European Commission and the Council of Europe were influential, there is a danger of ignoring the variances and differing influences on development education ideas and practices during this period.

### **Role of Education and Learning as Opposed to Campaigning**

An important theme within the debates on development education across Europe has been the relationship of learning to action, campaigning and behaviour change because for many organisations who become involved in this area of practice, their motivation is to secure social change. In Austria for example the development education working group of NGOs stated that 'global learning' is about an open-ended educational process which does not and cannot have predetermined results nor campaigns with a clear output goal or focus on mobilisation of people and political change (Rajacic et al, 2010a). The tensions between an education and campaign focus have been noted by Ni Chasaide (2009) in reviewing practices in these areas in Ireland, where at a conference in 2008 the need was noted to "protect and strengthen open learning spaces, with no pre-determined outcomes to participation. This reflected the NGO community's desire to guard against instructive approaches to identifying political solutions and routes to political action" (Ni Chasaide, 2009: 29).

These debates are not unique to development education and have been commented upon by Gearon (2006) with regard to human rights, Vare and Scott (2008) with regard to the environment and Marshall (2005) with regard to global themes.

There is a view, as expressed by Rajacic et al (2010a), that the term 'Global Citizenship Education for Change' should be used to cover both global learning which has to do with the development of the competencies of the learner, and campaigning and advocacy being concerned with changes in individual behaviour or institutional/corporate policies. These authors in the Final Report for the European Commission on the review of funding for development education and awareness raising (Rajacic et al, 2010b) make a distinction between a 'Global Learning approach' that aims to enhance the 'competences of the learner' with a focus on dialogue and experiential methodologies, and differing perspectives within a 'Campaigning/Advocacy approach' that aims at concrete changes in individual behaviour or institutional/corporate policies (p.11).

This distinction is similar to that outlined by Vare and Scott (2008) who, in reviewing education for sustainable development, refer to two types, one with a focus on open ended learning and one with a focus on clear goals and objectives.

The usage of the term global citizenship education as an over-arching term has been used by Oxfam in the UK for example who state they work:

*... in education policy and practice to empower young people to be active Global Citizens. We promote education that helps young people understand the global issues that affect their lives and take action towards a more just and sustainable world.<sup>2</sup>*

## NGO Perspectives

The usage of terms such as global citizenship education to cover both the learning and active engagement elements may have some value but there is a need to review in more detail what are the main themes as to how NGOs perceive development education. Within European NGOs, a number of common elements were identified from a survey undertaken in 2010:

- to inform and raise awareness of development issues;
- to change attitudes and behaviours;
- to enable understanding of causes and effects of global issues;
- to mobilise citizens through informed action (Krause, 2010).

These elements are close to the definition of the Development Awareness Raising and Education (DARE) Forum. It sees the term as:

*An active learning process, founded on values of solidarity, equality, inclusion and co-operation. It enables people to move from basic awareness of international development priorities and sustainable human development, through understanding of the causes and effects of global issues to personal involvement and informed actions.*

*Development education fosters the full participation of all citizens in influencing more just and sustainable economic, social, environmental, and human rights based national and international policies.<sup>3</sup>*

There is clearly within the perspectives of many NGOs an assumption of linkage between awareness raising learning and informed action, with an emphasis on empowerment and democratic engagement to secure global social change. But for many NGOs their perspective comes from a strong values base around equity and social justice.

This might be religion-based, as in the case of Catholic organisations around Europe such as CAFOD in the UK, which refers to the values of compassion, solidarity, stewardship and hope as central to its ethos and identity. Another example is HIVOS from the Netherlands, a humanist based organisation which emphasises global social justice<sup>4</sup>. UNICEF takes a more particular standpoint related to its educational work around the UN Convention on the Rights of the Child<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> [www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship](http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship)

<sup>3</sup> [www.deeep.org](http://www.deeep.org)

<sup>4</sup> [www.hivos.nl](http://www.hivos.nl)

<sup>5</sup> [www.unicef.org.uk/education](http://www.unicef.org.uk/education)

Marshall (2007) has commented however that too often NGOs have promoted the affective to the detriment of the cognitive domain. Scheunpflug and Asbrand (2006) have criticised NGOs for their lack of attention to the importance of competencies and the links between knowledge and skills, and their overemphasis on individual action and change.

In the review of funding for development education for the European Commission by Rajacic et al (2010a), an emphasis on 'challenging global injustice and poverty' was identified as the ultimate goal, with challenging misinformation and stereotypes, encouragement of active participation, understanding globalisation and engagement of civil society as the means to achieve this (p.118).

In conclusion, the key characteristics of NGO perspectives could be summarised as:

- understanding the globalised world including links between our own lives and those of people throughout the world;
- ethical foundations and goals including social justice, human rights and respect for others;
- participatory and transformative learning processes with the emphasis on dialogue and experience;
- developing competencies of critical self-reflection;
- supportive active engagement;
- coming together as active global citizens (Rajacic, 2010a: 121).

### **Foreign Affairs and Aid Ministries Interpretations**

Policy-making bodies with a responsibility for aid and development have had a strong influence on interpretations of development education in many countries because they have often been the main funders.

Across Europe from Ireland to Austria, UK to Poland, Norway to Portugal and Germany to Czech Republic and Slovakia, there are examples of strategies of support for development or global education that have been led by ministries responsible for international development and aid (see Forghani-Arani, Hartmeyer, O'Loughlin and Wegimont, 2013). What is noticeable about many of these strategies is the recognition of the need to engage broader stakeholders in the implementation of the programme and to put a central focus on learning. In Austria, for example the focus is on the "broader integration of Global Learning in the Austrian education system" (Forghani-Arani, 2013: 27).

However whilst in many countries there has been a recognition of the central role of working within mainstream education, the continuing usage alongside education of terms such as 'general awareness raising' as for example in the UK's strategy in 1998 (DFID, 1998) can, as happened in this country, lead to a difficulty of demonstrating impact and contribution to broader development and educational goals.

However across Europe, development and global education emerged from many different starting points from influence of NGOs and charitable based activities, in Western Europe, Canada and Australia to direct leadership from governments, particularly in newer member states of the European Union. This means that in countries such as Czech Republic, Poland and Slovakia, there is a greater emphasis on providing citizens with 'access to information on developing countries' and to develop programmes that go across all areas of

learning, including further and higher education (see Skalicka and Sobotova, 2013; O’Loughlin and Wegimont, 2013).

Where the European Commission is perhaps different from most national government strategies is the emphasis it puts on changing attitudes and mobilizing greater public support for action against poverty. This has meant that within European Commission funded programmes there is encouragement of initiatives that promote greater citizenship engagement although they have now two different strands of funding and policy, one explicitly on global learning and one more clearly focused on campaigning and advocacy (European Commission, 2012).

There are some examples within national policy initiatives that do encourage greater public engagement, such as Ireland which refers to taking action towards a more just and equal world (Irish Aid, 2007). But where governments have made reference to these themes they have tended to be done so in a form that is based around funding civil society organisations.

This role of national governments as acting as enablers and promoters through grant funded programmes to civil society organisations has however led to some difficulties in some countries from appearing to resource bodies that could be perceived as being on the margins of development and co-operation activities (see Bourn, 2014) to resourcing bodies that were overtly critical and questioning of aid and development policies.

In Norway, Nygaard in reviewing the growth of the NGOs in this area noted the importance of securing government support for an approach that valued and recognised different interpretations:

*The NGOs have had a breakthrough in stressing the role of civil society not just as service providers in the South, but as ‘watch dogs’ as well as ‘lead dogs’ in the North, achieving political consensus in parliament for the basic principle that the state should fund its own critics. This has opened up and stimulated, with the strong participation of NGOs, a lively and critical debate on global development issues and policies.* (Nygaard, 2009: 27).

The role and relationship of civil society organisations to national government policies and strategies remains a main issue in many countries. One country that has attempted to move the relationship on to a different footing has been in the UK where its Global Learning Programmes have been based around resourcing schools who then buy in skills and expertise from NGOs if they deem to be of value and useful to them.

This programme through the encouragement of a network of schools, aims to commit their pupils to “make a positive contribution to a globalised world by helping their teachers to deliver effective teaching and learning about development and global issues”<sup>6</sup>. The GLP puts the process of learning as its main focus and will be evaluated within the framework of increased knowledge and understanding of development and global issues.

---

<sup>6</sup> <http://globaldimension.org.uk/glp>

## Development within the Global

A trend in a number of countries in the Global North has been to re-think development education as a contribution to a broader educational framework of Global Education (see Kirkwood-Tucker, 2009). Whilst the term Global Education has a history and tradition of its own, it has within Europe and North America in the past decade begun to have a closer relationship to development.

Within Europe, the view often taken about why the use of the term 'global education' came about is because, as Scheunpflug and Seitz (see Hartmeyer, 2008) have stated, development is an outmoded concept, and linkages to broader global themes ensure the primacy of learning goals and objectives. The Austrian Development Agency for example differentiates between 'global learning' and 'development education'. The former term is now dominant in Austria, influenced by the thinking of Scheunpflug and her approach of promoting "competencies to leading a fulfilling life in the twenty first century". These competencies include: to "understand and critically reflect global interdependencies, own values and attitudes, develop own positions and perspectives, see options, capability to make choices, and to participate in communication and decisions within a global context" (Rajacic, 2010a: 107). In reviewing the emergence of global learning in Austria, Forghani and Hartmeyer (2011) note the influence of a number of conceptual roots including civics, peace, human rights and environmental education, stating their close affinity with the development education field.

In a number of countries the use of the term 'global education' or 'global learning' has been an indicator that the government ministry responsible for development and the leading NGOs recognise the value of connections between development and broader societal agendas, particularly in relation to cultural understanding, issues of immigration, the impact of globalisation and global terrorism. An example of this is Finland where the government strategy document recognises the changing nature of civil society:

*...the task of global education (is) to enhance intercultural understanding, on the one hand; and to foster awareness of one's prejudices and change attitudes, on the other* (Ministry of Education, Finland, 2007: 9).

Finland's global education strategy, based on a partnership between foreign affairs and education ministries with the starting point of the Millennium Development Goals, defined global education in this broader societal context. It is seen as an activity that includes global responsibility, embracing recognition of human rights, the need to economise the earth's resources and understand the impact of globalisation and its 'cultural ramifications' and that promotes intercultural dialogue.

Canada is another example where you cannot divorce the history of development education from the growth of global education. Canada is unusual internationally in that it is one of the few countries where academic influence has had a strong impact within development education. Combined with the provincial educational structure, the strength of NGOs such as UNICEF and the related influence of themes such as human rights and citizenship education have meant that there are a number of common themes.

These as Mundy suggests are:

- view of the world as one system – and of human life as shaped by a history of global interdependence;
- commitment to the idea that there are basic human rights and that these include social and economic equality as well as basic freedoms;
- commitment to the notion of the value of cultural diversity and the importance of intercultural understanding and tolerance for differences of opinion;
- belief in the efficacy of individual action;
- commitment to child-centred or progressive pedagogy;
- environmental awareness and a commitment to planetary sustainability (Mundy, 2007:9).

What is noticeable about these ‘orientations’ is the absence of specific reference to international development. This has resulted in a wider range of actors being involved in the pursuit of broad goals and objectives. A specific consequence has been the development of province-based curriculum initiatives and the emergence of some independent academic discourses around themes such as global citizenship and human rights (Abdi and Shultz, 2008).

Similar traditions can be seen in the United States where development education has become subsumed within global education, led by networks of academics and teachers with the engagement of a small number of NGOs (see Kirkwood-Tucker, 2009). The practice of global education in the United States builds on the long established activities of the American Forum for Global Education, and the work of academics such as Merry Merryfield. The focus of global education practices in the United States has tended to be through the social studies school curriculum through the theme of increasing knowledge and understanding about world affairs.

### **Partnerships with Education Policy-Makers**

A feature of practices and policy statements on development education in the first decade of the 21<sup>st</sup> century has been the engagement with education policy-makers.

These have tended to be related to one of the following themes:

- international education;
- education for sustainable development;
- specific curriculum focus around key subjects such as geography, social studies, history.

The driver’s driver for this engagement with broader educational themes could be said to include the following:

- 1) A commitment, based on the Maastricht declaration, to provide access to quality Global/development education for all people in the particular country. This could only be achieved through partnership with education systems rather than project-based initiatives.



- 2) The emergence of a quality standard-setting between countries, in the form of the GENE sponsored European Peer Review mechanism, where national reports focused on integration within education systems.
- 3) The push by a variety of actors including NGOs, policy-makers and researchers to build on either Maastricht or the Consensus document and develop national strategies which included engagement with Education policymakers at national level.
- 4) International networking between policymakers that encouraged that approach
- 5) Leadership in this partnership, integrationist perspective by those with policymaking traction among education policymakers.

In Ireland, for example, the strategic aim of its programme was:

*To ensure that development education reaches a wide audience in Ireland by increasing the provision of high-quality programmes to teachers and others involved in development education and by working with the education sector, NGOs and civil society partners (Irish Aid, 2007:8).*

In Poland, it has been noted that due to the involvement of NGOs and the education ministry, “global education materials have been incorporated into the reformed core curriculum” (Luczak, 2010).

In England under the Labour government from 1997 to 2010 themes such as learning in a global society, global citizenship and sustainable development were reflected in a range of curriculum initiatives and policy statements by the education ministry. For example in 2005 the education ministry published its strategy for international education, entitled ‘Putting the World into World Class Education’ (DfES, 2005a). A feature of this strategy was the promotion of the ‘Global Dimension’ within schools. At around the same time, the same education ministry published a strategy on education for sustainable development, the ‘Sustainable Development Action Plan’, which again made a small reference to the global dimension (DfES, 2005b).

There are also examples from a range of countries where development education or its related terms have been seen as educational approaches to tackle domestic issues of racism and cultural understanding, or themes such as global terrorism and fundamentalism. This can be seen in the USA, for example, through a number of educational programmes that arose in response to the events of September 11, 2001 (Merryfield, 2002) or in Europe where economic migration was giving rise to new tensions within communities.

Education for International Understanding is another theme which has provided opportunities for development education approaches. This approach, influenced by the work of UNESCO, can be seen for example in a relatively new donor aid country such as South Korea (Kim, 1997) and in China in reviewing the role and purpose of their education in the context of globalisation (Bao-cun, 2010).

The UN Decade on Education for Sustainable Development (ESD) has also resulted in a number of countries looking at how their development or global education programmes contribute to these broader goals. In a number of industrialised countries such as Japan, Germany (Scheunpflug and Asbrand, 2006), Netherlands and the UK, most notably in Wales, the principal driver for learning about global and development issues has become education for sustainable development (Norcliffe and Bennell, 2011).



## Development Education in the Global South

Development education has usually been seen as a Northern constructed term and only of relevance to the Global North yet many of the ideas and theories that have influenced its practice have come from the Global South. Development education as a term has been used in the Global South although what it means has, like in the Global North, been open to a number of interpretations.

Southern theorists and practitioners have however played a major role in the discourses around development education. This includes the work and influence of Paulo Freire but also more recently academics such as Vanessa Andreotti, originally from Brazil, Catherine Odora Hoppers from South Africa and Ajay Kumar based in India. Behind these academics lie three interpretations of development education that go beyond, and in some cases, question development education in relation to human development.

Three traditions from the Global South could be identified as having a connection to or using the term development education:

- Freirian and Popular Education as seen in Latin America;
- Development Education as outlined in South Africa;
- Development Education in South Asia.

The first tradition, one that has emerged from within Latin America, is the use of terms such as 'popular education', seen as an approach towards the educational dimension of participatory community development (Kane, 2010). The influence of this tradition, inspired by the work of Freire, has an influence around the world, particularly in adult education, by promoting participatory techniques and empowering communities to secure social and political change. In Brazil there is evidence of the influence of Freire through educational programmes that make connections between human rights, global issues and social change. Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) for example is a civil society organisation that seeks to "democratise the access by all layers of the Brazilian Society to quality information on their basic rights, thus fostering a conscientious, active and participative citizenry".

The second tradition, whilst taking "development as a pedagogical field and human development as a goal", poses the forms of transformative action that need to take place in Africa for these goals to be achieved. This approach is central to the interpretation of development education offered by Catherine Odora Hoppers, Professor of Development Education at the University of South Africa. Central to her perspective is knowledge development, especially indigenous knowledge systems and the anchoring and articulation of the African perspective within disciplines and the curriculum. She argues that the knowledge society of today requires a recognition that knowledge production can no longer be confined to the silos of formal education, and that non-formal learning is only mentioned as an add on. Her approach is about much more than challenging dominant Western ideologies within education; it also recognises the "multiplicity of worlds and forms of life" (Odora Hoppers, 2008). This diversity of knowledge means that development education should be more inclusive, responsive and dialogic, to expose learners to different experiences and approaches. Hoppers argues that the focus of development education should not be the competency to adapt to current globalisation but rather, to destabilise the homogenisation of other forms of knowledge.

The third tradition has its origins in India, and brings together notions of human development with concepts of dialogical learning and critical humanism, merging, as Ajay Kumar (2008) has stated, the influence of Freire and Gandhi. Kumar states that development education must be concerned with:

*How learning, knowledge and education can be used to assist individuals and groups to overcome educational disadvantage, combat social exclusion and discrimination, and challenge economic and political inequalities - with a view to securing their own emancipation and promoting progressive social change* (Kumar, 2008: 41).

Kumar goes on to suggest that development education is a kind of “emancipatory and dialogical learning based on critical humanist pedagogy”. Dialogic education, he suggests, is where learners together pose problems, enquire and seek solutions. It builds on Freire’s notions of teachers and students being co-investigators in an open and ongoing enquiry, combined with Gandhian notions of an education that liberates us from servitude and builds mutual respect and trust.

However these perspectives are often at variance with the dominant messages in the Global South about education and development, where the focus has been more on access to education than on quality and pedagogy. As Liddy (2013) notes, where development education has been used as a concept, for example in Liberia, the focus has been much more on community development approaches. As Liddy also notes the pressure in countries such as Liberia has been to focus on skills development; but themes that may appear within education such as gender, conflict and the environment are global issues which require an understanding of different perspectives and critical reflection.

Research by MacCallum (2014) on sustainable livelihoods and global learning in Zanzibar demonstrates that an educational approach that is global in outlook, participatory in approach, encouraging learning from differing perspectives can be not only empowering to communities but make a positive contribution to social change. Her research showed that if a pedagogical approach is taken towards global learning, then it can have relevance and value both in the Global North and the Global South. She summarised these common and transferable features as:

- “Globally aware and informed communities are more likely to make more sustainable choices;
- Unless an individual can relate to the issue at hand they will not understand it or see its relevance to them, so relevance was key to social change;
- Understanding and building on perceived strengths was an empowering process rather than an outcome;
- Being exposed to different perspectives strengthened ability to set priorities and agendas;
- Experiential, hands on, peer lead social learning approaches develop awareness and new knowledge” (MacCallum, 2014: 330).

Concepts that have emerged out of the development education tradition from the Global North are being discussed, debated and in some cases applied in many countries in the Global South. Global citizenship for example is now referred to within UNESCO documents, although the focus appears to be more on equipping

learners to have skills to engage in a global economy and to have some understanding of sustainable development, rather than linking to Freirean traditions or the practices of NGOs.

The UN Global Citizenship initiative provides a potential opportunity to demonstrate the relevance of a more critical reflective and transformative approach towards learning. It states:

*The world faces global challenges, which require global solutions. These interconnected global challenges call for far-reaching changes in how we think and act for the dignity of fellow human beings. It is not enough for education to produce individuals who can read, write and count. Education must be transformative and bring shared values to life. It must cultivate an active care for the world and for those with whom we share it.*<sup>7</sup>

The UNESCO Global Monitoring Report for 2014 also makes reference to these themes by stating that “Global citizenship education requires transferable skills, such as critical thinking, communication, problem solving and conflict resolution” (UNESCO, 2014:296).

The evidence suggests however that despite the increasing use of concepts such as global citizenship, the themes implicit within development education do not appear to have been recognised or incorporated (Pasha, 2014).

The area of the relevance of the pedagogy of development education and global learning to education in the Global South is very important and as will be suggested in the final section of this article, an approach that needs to be given greater consideration in taking forward the debates on what is development education.

### **Development Education, Global Learning and Critical Pedagogy – a Pedagogy for Global Social Justice.**

Since the late 1970s development education has shown elements of a more transformative and critical learning approach. This has its roots in Paulo Freire but also incorporated elements of postcolonialism and transformative learning.

The work of Vanessa Andreotti is particularly important here. A Brazilian educator who has built on the thinking of Freire, postcolonialism and postmodernism to pose approaches to learning about global and development issues that recognise different interpretations and encourage critical dialogue but also that re-conceptualise knowledge, identities and culture within education (Andreotti, 2010).

Elements of the influence of Andreotti’s work can be seen in the practice of a number of development education organisations in the UK and in the recent re-conceptualisation of development education into global learning by the Development Education Association (DEA), now Think Global.

Shah and Brown (2010) from the DEA, in reviewing critical thinking for global learning, identified six elements that need to be considered:

---

<sup>7</sup> <http://www.globaleducationfirst.org/220.htm>

- making connections within and between systems particularly in terms of social, economic and environmental dimensions;
- awareness that many terms such as sustainability are contested;
- the need to respond to complexity and change;
- understanding the significance of power relations;
- the importance of self-reflection;
- the promotion of values based literacy.

Taking forward these themes, this author has elsewhere (Bourn, 2014) suggested that development education should be seen as an approach towards learning based on promoting a global outlook, understanding of power and inequality in the world, belief in social justice and a commitment to reflection, dialogue and transformation. This framework or Pedagogy for Global Social Justice is one possible interpretation of development education, an approach that continues to show the relevance and value of its underlying themes at a time when in practice terms such as global citizenship, sustainable development and global learning seem to be more popular as practical applications.

### Typologies and Common Practices

In bringing the different approaches together as to what might be interpreted as development education, Manuela Mesa (2011a) has referred to the five generations approach. This interpretation has some value and merit but as the author herself has commented the model needs some refinement to take account of variations of practice and approach (Mesa, 2011b). Other approaches to summarizing the different interpretations have been Arnold (1988) who has referred to different pedagogies around information, critical skills and mobilisation with three visions: charity, interdependence and empowerment.

Some interpretations of development education would view the different perspectives along some form of continuum, from awareness and information about development at one end, to action and change at the other. This however ignores the influences related to moving beyond development to the global, and also the relationships to mainstream educational provision. The increasing use of the term global citizenship education comes from a number of different influences and has a number of different meanings. There is also the influence of actors from the Global South who, whilst having a number of different interpretations, would link development education in some way to their own broader goals of education in general, with a more personal and human approach to education.

Different pedagogical approaches need to be seen in relation to the various sectors of education. For example, activities and programmes within formal education settings have in the main tended to be more focused on knowledge and skills compared with, say, work with adults. A number of the more informal educational programmes would have more of an action orientation.

Despite these varying interpretations, in concluding this overview it is valuable to return to some common themes and practices. Whilst not necessarily seen as the 'consensus' outlined in the European document, nor necessarily the viewpoint of all policy-makers and practitioners, the following underlying themes provide

some underlying basis which could help to contribute to see development education as a pedagogical approach.

Firstly, within most of development education policies and practices there is recognition of the promotion of the interdependent and interconnected nature of our lives, the similarities as well as the differences between communities and peoples around the world (Regan, 2006).

A second theme is about ensuring that the voices and perspectives of the peoples of the Global South are promoted, understood and reflected upon, along with perspectives from the Global North. This means going beyond a relativist notion of different voices to one that recognises the importance of spaces for the voices of the oppressed and dispossessed.

Thirdly, underpinning practice in many countries is the encouragement of a more values-based approach to learning, with an emphasis on social justice, human rights, fairness and the desire for a more equal world (Abdi and Shultz, 2008).

Finally, many NGOs would wish to see development education as incorporating linkages between learning, moral outrage and concern about global poverty, and a desire to take action to secure change (Oxfam, 2006).

Development education will continue to evolve and adapt to changing needs and approaches. Debates on terminology will always be ever present. What is more important than coming up with a definition of development education is to understand and relate the themes and principles behind development education to the appropriate educational environment. This is why as this article has suggested and what is developed further by this author elsewhere (Bourn, 2014) is to see development education not as a static concept to be used directly within educational environments, but as a pedagogical approach based on learning that brings together the underlying principles upon which the practice has been based.

## References:

- Abdi, A. and Shultz, L. (Ed.) (2008) *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Andreotti, V. (2010) Global Education in the 21<sup>st</sup> Century; two different perspectives on the post of postmodernism, *International Journal of Development Education and Global Learning*, vol.2,2, 5-22.
- Andreotti, V. and de Souza, L.M. (2008) 'Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the project "Through Other Eyes"', *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1, 1, pp. 23-36.
- Arnold, S. (1988) 'Constrained Crusaders? British Charities and Development Education', *Development Policy Review*, 6(Summer): 183-209.
- Bau-cun, L. (2010) Education for International Understanding for Cosmopolitan Citizenship in a Globalised World, paper presented at Education and Citizenship in a Globalising World Conference, 19-20 November 2010 London, available at <http://www.ioe.ac.uk/about/37498.html>
- Bourn, D. (2008) 'Education for Sustainable Development and Global Citizenship', *Theory and Research in Education* 6(2), 193-206.
- Bourn, D. (2014) *The Theory and Practice of Global Learning*: DERC Research Paper 11, London, IOE.
- European Commission (2012) *Commission Staff Working Document on Development Education and Awareness Raising (DEAR) in Europe*- Brussels, EC.
- EU Multi Stakeholder Forum (2007) *The European Consensus on Development: the contribution of Development Education and Awareness Raising*, Brussels, DEEEP.
- DfES (2005a) *Put the World into World Class Education*, London, DfES.
- DfES (2005b) *Sustainable Development Action Plan*, London, DfES.
- DFID (1998) *Building Support for Development*, London, DFID.
- Forghani-Arani, N. and Hartmeyer, H. (2011) 'Global Learning in Austria', *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2, 2.45-58.
- Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (eds.) *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*, Berlin, Waxmann.
- Gearon, L. (2006) NGOs and Education: Some Tentative Considerations, *Reflecting Education*, 2:2, available online at <http://reflectingeducation.net>
- Hartmeyer, H. (2008) *Experiencing the World Global Learning in Austria: Developing, Reaching Out, Crossing Borders*, Munster, Waxmann.
- Irish Aid (2007) *Development Education Strategy Plan 2007-2011*, Dublin/Limerick.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2010) *National Strategy for Development Education*, Lisbon, IPAD.
- Kane, L. (2010) Community Development: Learning from Popular Education in Latin America. *Community Development Journal*, vol. 45, 3, 276-286.
- Kirkwood-Tucker, T.F. (Ed.) (2009) *Visions in Global Education*. New York, N.Y: Peter Lang.
- Kim, H. (1997) Global Understanding and Global Education in Korea, *ACSD Global Connection*, 5 (2), 8-12.
- Kumar, A. (2008) Development Education and Dialogical Learning in the 21st Century, *International Journal of Development Education and Global Learning* 1(1): 37-48.
- Krause, J. (2010) *The European Development Education Monitoring Report- Development Education Watch*, Brussels, DEEEP.
- Liddy, M. (2013) Education about, for, as development, *Policy and Practice: Development Education Review*, 17, 27-45.
- Luczak, R. (2010) *The Present State and Future Perspectives of International Development Co-operation Research and Education in Poland*, Warsaw, Warsaw School of Social Sciences and Humanities/ Norwegian Institute of International Affairs/ Global Development Research Group.
- MacCallum, C. (2014) *Sustainable Livelihoods to Adaptive Capabilities: a global learning journey in a small state*, Zanzibar, Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London.
- Marshall, H. (2005) Developing the global gaze in citizenship education: Exploring the perspectives of global education NGO workers in England. *The International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol. 1, 2, 76-92.
- Marshall, H. (2007) Global education in perspective: fostering a global dimension in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 37 (3), 355-374.
- Merryfield, M. (2002) The Difference a Global Educator Can Make, *Educational Leadership*, vol. 60, 2, 18-21.



- Mesa, M. (2011a) Evolution and Future Challenges of Development Education, *Educacion Research Global*, 0, 141-160.
- Mesa, M. (2011b) Reflections on the Five Generation Model of Development Education, *Educacion Research Global*, 0, 161-167.
- Ministry of Education, Finland (2007) *Global Education 2010*, Helsinki, Ministry of Education International Relations.
- Mundy, K. (2007) *Charting Global Education in Canada's Elementary Schools*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education (OISE) / UNICEF.
- Ni Chasaide, N. (2009) 'Development education and campaigning linkages' *Policy and Practice: A Development Education Review*, 8, Spring 2009, 28-34.
- Norcliffe, D. and Bennell, S (2011) Analysis of views on the development of Education for Sustainable Development and Global Citizenship policy in Wales *International Journal of Development Education and Global Learning*, vol. 3.1, 39-58.
- Nygaard, A. (2009) 'The Discourse of Results in the Funding of NGO Development Education and Awareness Raising: an experiment in retrospective baseline reflection in the Norwegian Context', *International Journal of Development Education and Global Learning*, vol. 2, 1, 19-30.
- Odora Hoppers, C. (2008) *South African Research Chair in Development Education-Framework and Strategy*, Pretoria, South Africa, University of South Africa.
- OECD Development Centre (2009), *Communication and Development-Practices, Policies and Priorities in OECD countries*, Paris, OECD.
- Ohri, A. (1997) *The World in Our Neighbourhood*, London, DEA.
- O'Loughlin, E. (2013) Improving Quality-Progress and Development Through 10 years of the European Global Education Peer Review Process in Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (eds.) *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*, Berlin, Waxmann, 143-156.
- O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (eds.) (2008) *Global Learning in the Czech Republic: The European Global Education Peer Review Process, National Report on the Czech Republic*. GENE: Amsterdam.
- O'Loughlin and Wegimont, L. (2013) *Global Education in Slovakia*, Amsterdam, GENE.
- Oxfam (2006) *A Curriculum for Education for Global Citizenship*, Oxford, Oxfam.
- Pardinaz-Solis, R. (2006) A single voice from the South in the turbulent waters of the North, *The Development Education Journal*, vol.12.3, 4-6.
- Pasha, A. (2014) *Global Citizenship and Pakistan*, Unpublished Masters dissertation, Institute of Education.
- Rajacic, A., Surian, A., Fricke, H-J., Krause, J., Davis, P. (2010a) *Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising - Interim Report*, Brussels, European Commission.
- Rajacic, A., Surian, A., Fricke, H-J., Krause, J., Davis, P. (2010b) *DEAR in Europe – Recommendations for Future Interventions By the European Commission: Final Report of the Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising*, Brussels, European Commission.
- Regan, C. and Sinclair, S. (2006) Engaging development learning for a better future? The world view of development education in Regan, C. (ed.) *Development in an Unequal World*, Dublin: 80:20, 107-120.
- Scheunpflug, A. and Asbrand, B. (2006) 'Global Education and education for sustainability', *Environmental Education Research*, 12, 1, pp. 33-46.
- Shah, H. and Brown, K. (2010) 'Critical Thinking in the context of global learning', in Wiseley, T.L.K., Barr, I.M., Britton, A. and King, B. (eds.) *Education in a Global Space*, Edinburgh, IDEAS, 37-42.
- Skalicka and Sobotova (2013) A National Strategy for Global Development Education in the Czech republic: An Initiative from below Meeting Development from above in Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (eds.) *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*, Berlin, Waxmann, 43-50.
- UNESCO (2014) *Teaching and Learning: Achieving quality for all – The Global Monitoring Report for 2014*, Paris, UNESCO.
- Vare, P. and Scott, W. (2008) *Education for Sustainable Development: Two sides and an Edge – DEA Think Piece*, available at [http://www.tidec.org/Visuals/Bill%20Scott%20Challenge/dea\\_thinkpiece\\_vare\\_scott.pdf](http://www.tidec.org/Visuals/Bill%20Scott%20Challenge/dea_thinkpiece_vare_scott.pdf)
- Verualem Associates (2009) *Review of Building Support for Development*, London, DFID.

# PRECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UN MODELO DE CINCO GENERACIONES<sup>1</sup>

Manuela Mesa<sup>2</sup>

## Resumen

La configuración del concepto y la práctica de la educación para el desarrollo está directamente relacionado con el contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur, y con la evolución de los actores que la han incorporado como una de sus actividades y formas de actuación.

Se presenta un modelo de cinco generaciones desde un enfoque histórico-estructural en el que se presentan distintos momentos en la evolución de la educación para el desarrollo. Los cinco modelos coexisten en la actualidad y es una propuesta teórica, que ayuda a visualizar las diferentes opciones y prácticas que se llevan a cabo en la educación para el desarrollo.

**Palabras-clave:** Educación para el Desarrollo; Generaciones; Cooperación Internacional.

## Introducción

La educación para el desarrollo cuenta ya con algo más de cinco décadas de historia. A lo largo de este periodo se han producido cambios muy perceptibles en el concepto y la práctica de la educación para el desarrollo y en la importancia que se le otorga a este ámbito de actividad. Esto ha permitido que tenga entidad propia y se ha convertido en un componente de las políticas y estrategias de los diversos actores que integran el sistema internacional de cooperación y ayuda al desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales.

---

<sup>1</sup> Este artículo aquí publicado fue actualizado y recomentado por la autora. Ha sido publicado por primera vez en 2000 en la revista *Papeles para la Paz*, nº 70. Podrá consultar el original en: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Ed-entre%20caridad%20y%20ciudadania.pdf>. Se puede también consultar un artículo de reflexión de la autora sobre el texto aquí editado en: <http://educacionglobalresearch.net/en/manuelamesa2issuezero/>.

<sup>2</sup> Manuela Mesa es investigadora y directora de CEIPAZ – Fundación Cultura de Paz.



La configuración del concepto y la práctica de la educación para el desarrollo está directamente relacionada con el contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur, y con la evolución de los actores que la han incorporado como una de sus actividades y formas de actuación.

El origen y evolución de la educación para el desarrollo está muy ligado a la historia de las organizaciones no gubernamentales<sup>3</sup>. Muchas de las primeras iniciativas en el ámbito de la educación para el desarrollo surgieron a partir de los programas en el exterior de diversas ONGD. Estas iniciativas a menudo pretendían informar del contexto económico y social de los países en desarrollo en el que se realizaban los proyectos, con el objetivo de obtener el respaldo de la opinión pública y dar a conocer las más serias violaciones de los derechos humanos que se derivaban de la situación de subdesarrollo (Regan 1994: 2). En fases posteriores el panorama institucional de la educación para el desarrollo se ha hecho más plural y complejo, al hacer su aparición nuevos actores institucionales — organizaciones intergubernamentales, medios de comunicación, instituciones educativas formales, otras organizaciones sociales — pero las ONGD siguen teniendo un papel central en la definición de las temáticas, los enfoques y los contenidos.

---

<sup>3</sup> Se presenta como punto de partida una serie de modelos elaborados por diversos autores para clasificar a las organizaciones no gubernamentales de desarrollo, que también establecen varias “generaciones” de ONGD atendiendo a su orientación y rasgos generales. Si en el modelo original de David C. Korten se habla de tres generaciones, elaboraciones posteriores proponen una cuarta e incluso una quinta generación de ONGD (ver Korten 1987, 1990:117; Ortega 1994: 122-124; y Senillosa 1998: 43).

### Fundamentos éticos y políticos de la educación para el desarrollo: fuentes y evolución de la solidaridad

Las motivaciones y objetivos últimos de la educación para el desarrollo, al igual que otras acciones de cooperación internacional, tienen en el principio de la solidaridad internacional una de sus más importantes motivaciones y fines últimos. De hecho, la educación para el desarrollo puede ser considerada como una modalidad de educación para la solidaridad, que pone el acento en la dimensión internacional de este principio. El principio de solidaridad se ha asentado en varias motivaciones o líneas de reflexión, que a menudo convergen o se interrelacionan, y cuya evolución explica la cambiante fisonomía del discurso solidario en el que se ha basado el concepto y la práctica de la educación para el desarrollo en las cuatro últimas décadas.

- a) La reflexión humanitaria: la voluntad de prevenir y aliviar el sufrimiento humano por encima de cualquier consideración de raza, sexo, culto o condición social dio origen en el siglo XIX a organizaciones como la Cruz Roja. El compromiso humanitario con las víctimas de los conflictos armados pronto se extendió a las poblaciones golpeadas por hambrunas y desastres naturales. En los años sesenta y setenta, en un contexto de auge del “desarrollismo”, la Cruz Roja empezó a considerar la pobreza, el hambre y el subdesarrollo como “desastres permanentes” a los que también se extendía el compromiso humanitario. La aparición de organizaciones como Médicos sin Fronteras o Médicos del Mundo ha diversificado notablemente el escenario de la acción humanitaria.
- b) La reflexión religiosa: las campañas de recaudación de fondos de las misiones católicas y protestantes del periodo colonial son uno de los precedentes históricos de la educación para el desarrollo de las ONGD. No obstante, a partir de los años sesenta los cambios que se producen en la Iglesias católicas y protestantes — Ecumenismo, Concilio Vaticano II, Encíclicas *Pacem in Terris* y *Populorum Progressio*, doctrina social de la Iglesia, Conferencia Episcopal de Medellín en Latinoamérica (CELAM),... — contribuyen a transformar la actividad misionera y la concepción tradicional de la caridad, sustituyéndolas por un claro compromiso de transformación social. En los años setenta y ochenta la “Teología de la Liberación” contribuirá a profundizar ese compromiso. En la actualidad, buena parte de las actividades de educación para el desarrollo de ONGD europeas de carácter confesional han dejado atrás las visiones caritativas tradicionales y tienen como objetivo un compromiso solidario orientado a la participación social.
- c) La reflexión ética: el compromiso ético con la paz, la justicia y la solidaridad entre los pueblos y en las relaciones Norte-Sur es la fuerza impulsora de muchas ONGD laicas y no partidistas surgidas en los años sesenta y setenta y de sus actividades de educación para el desarrollo. La educación para el desarrollo es, para estas ONGD, una forma de dar respuesta al imperativo moral que representa la pobreza y la injusticia, así como el compromiso expreso con la afirmación de los derechos humanos, especialmente los de contenido económico y social.
- d) La motivación política e ideológica: la movilización social en favor de los pueblos en proceso de descolonización, los movimientos de liberación nacional, las organizaciones populares, los movimientos sociales y los pueblos sometidos a Gobiernos dictatoriales fue, desde los años cincuenta, una de las principales fuerzas impulsoras de la solidaridad internacional y por ende de las actividades de educación para el desarrollo de las ONGD en los países industrializados. A menudo estas actividades de solidaridad han sido apoyadas explícitamente por partidos políticos y sindicatos a través de las respectivas “internacionales”: liberal, democristiana, socialista, comunista y conservadora. En la actualidad, es frecuente encontrar actividades de educación para el desarrollo impulsadas por ONGD, por fundaciones vinculadas a partidos y a sindicatos, y por estas últimas organizaciones.
- e) La evolución del pensamiento sobre el desarrollo y, en general, la conformación del orden internacional, también ha tenido una influencia decisiva en la evolución del discurso solidario del que se nutre la educación para el desarrollo. El vínculo entre las ONG y los centros de investigación y las universidades ha alentado esto. Más aún, las actividades de educación para el desarrollo de las ONGD han sido el escenario de este debate y han contribuido positivamente al mismo aportando una reflexión emanada del contacto directo y del trabajo “en el terreno” con las poblaciones del Sur.

Fuente: elaborado a partir de Gómez-Galán y Sanahuja 1999: 220.

## El modelo de las cinco generaciones

El modelo que se presenta para clasificar distintos momentos y enfoques de la educación para el desarrollo utiliza como referencia la “tipología generacional” de las ONGD propuesta por Korten.

Es una aproximación histórico-estructural en la que se distinguen cinco “generaciones” o momentos de la evolución de la educación para el desarrollo desde sus orígenes hasta el presente. Para establecer esta periodificación se han tenido en cuenta, en primer lugar, los factores externos que, como se indicó, han condicionado su origen y desarrollo: el contexto y problemática internacional de cada periodo; las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales conexos, y los actores y fuerzas sociales más importantes en ese contexto. En segundo lugar, se ha considerado el factor institucional: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la educación para el desarrollo, y en especial las ONGD, por las razones que se apuntan más adelante, y la función que esos actores asignan a la educación para el desarrollo.

### La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

Las primeras actividades de sensibilización social y recaudación de fondos de las organizaciones no gubernamentales surgieron en las décadas de los cuarenta y cincuenta. No pueden ser consideradas estrictamente educación para el desarrollo debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos propiamente educativos. Constituyen, sin embargo, un importante precedente de la misma, y se han proyectado hasta el presente dotándose de nuevas formas y estrategias. La educación para el desarrollo a menudo tiene relaciones muy estrechas — y en no pocos casos contradictorias — con las actividades de sensibilización social y las campañas de recaudación.

Este enfoque tiene un alcance muy limitado debido al contexto en el que hizo su aparición y a los condicionantes institucionales existentes en aquel momento. En primer lugar, en los años cuarenta y cincuenta los problemas del desarrollo y la fractura Norte-Sur apenas despuntaban en la agenda de las relaciones internacionales y como tema de interés público. En segundo lugar, las organizaciones de este periodo son en su mayoría humanitarias y/o de adscripción religiosa. Su actuación se centra en situaciones de conflicto y de emergencia, en las que intervienen con un horizonte de muy corto plazo, en el que se pretende dar respuesta inmediata a las carencias materiales acuciantes mediante la ayuda humanitaria y de urgencia.

En este contexto, en el que los problemas de largo plazo del desarrollo estaban ausentes, las organizaciones de ayuda impulsan campañas de sensibilización orientadas básicamente a la recaudación de fondos. Estas campañas, que a menudo han recurrido a imágenes catastrofistas, intentan despertar sentimientos de compasión y apelan a la caridad y la generosidad individual, transmitiendo el mensaje implícito o explícito de que la solución radica en la ayuda otorgada desde el Norte. El contenido transmitido es muy limitado y sesgado; se reduce a las situaciones de emergencia que dan origen a la petición de fondos y a las manifestaciones de la pobreza, sin referirse a las causas ni al contexto en el que surgen. Las imágenes tipo suelen reflejar a las personas del Sur como objetos impotentes, pasivos, desesperanzados y

cuya única esperanza es la compasión ajena. Por último, el énfasis en la ayuda del Norte como solución al subdesarrollo, ignorando los procesos y esfuerzos locales, revela una concepción eurocéntrica de la relación Norte-Sur.

Este enfoque persiste hasta el presente debido principalmente a razones institucionales. La proliferación de ONG que actúan en situaciones de crisis y que compiten por las donaciones ha configurado un “mercado de la conmiseración”. Algunas ONG perciben que la recaudación de fondos y la aparición en los medios de comunicación, y con ella la supervivencia institucional, depende este tipo de imágenes y mensajes, a menudo en combinación con agresivas campañas de marketing (Smillie 1993: 31).

Un reciente estudio de la OCDE y el Consejo de Europa señala que, para buena parte de las ONG, la cuestión prioritaria es cómo incrementar los ingresos para proyectos en países del Sur. La educación para el desarrollo y la sensibilización de la opinión pública se consideran de carácter secundario respecto a la obtención de fondos. En esencia, señala este estudio, estas organizaciones ofrecen, a cambio de dinero, oportunidades para que el donante mejore su valoración de sí mismo y pueda dar salida a sus sentimientos compasivos, altruistas y/o solidarios, sin que ello se contradiga con su actuación en otras esferas de la vida social, política y económica: como votante, como trabajador, como ciudadano, como consumidor (Smillie 1998: 30).

Un buen ejemplo de “puesta al día” del discurso y la práctica de este enfoque caritativo-asistencial, y de las contradicciones y debates que ello plantea en la actualidad en el ámbito de la educación para el desarrollo, son los apadrinamientos. Las tres organizaciones más importantes en este tipo de actividad — *World Vision*, *Foster Parents Plan* y *Christian Children Fund* — aumentaron el número de apadrinamientos a un ritmo del 40% anual desde principios de los años ochenta, pasando de unos 701.000 en 1982 a 4.790.000 en 1996. Al apelar a la conciencia individual del donante y establecer un vínculo supuestamente directo, los apadrinamientos se han convertido en la herramienta de recaudación más efectiva en el mundo de las ONG, y para los responsables de finanzas de algunas de estas organizaciones, en una “solución mágica” para “conectar el corazón y la billetera”. Como ventaja añadida, las organizaciones de apadrinamiento pueden sortear fácilmente las exigencias de rendición de cuentas que afectan a otras ONG, y son relativamente inmunes a la crítica convencional de que “el dinero no llega a su destino”.

Este tipo de actividad, sin embargo, ha sido muy criticada por varias razones. Como puso de manifiesto un reportaje aparecido en 1995 en *Chicago Tribune*, a menudo el “vínculo directo” que se establecía entre el niño concreto y sus padrinos no existía, y las cartas y fotografías que recibían estos últimos eran elaboradas por el personal de la organización, con un coste muy elevado (Smillie 1998: 31). En el plano educativo, las críticas han destacado que los apadrinamientos fomentan — nunca mejor dicho — actitudes paternalistas; centran la atención del donante en el niño y sus problemas individuales, ocultando deliberadamente las causas de dichos problemas, ya que sólo de esa forma puede justificarse el mensaje central de estas organizaciones: que la vida de ese niño concreto depende exclusivamente de la generosidad del donante, y no de los cambios estructurales que favorecen el desarrollo en la comunidad y el país en el que vive ese niño. Un mensaje, en suma, radicalmente opuesto al que se intenta fomentar desde otros modelos de educación para el desarrollo más evolucionados. Como ha señalado Ian Smillie, dado que el éxito que han

alcanzado las fórmulas de apadrinamiento y los centenares de miles de donantes que se relacionan con la realidad del Sur y ven los problemas del desarrollo a través de este prisma, ésta puede ser la mayor “oportunidad perdida” de la historia de la educación para el desarrollo (Smillie 1998: 31).

No obstante, el modelo caritativo-asistencial, a pesar de la aparición de estas nuevas fórmulas de recaudación, parece estar en retroceso desde mediados de los años ochenta debido a diversos factores: los cambios registrados en el comportamiento de las principales ONG humanitarias, como Cruz Roja; los esfuerzos de autorregulación del sector no gubernamental — el “Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo” adoptado por las ONGD europeas a finales de los ochenta es una referencia especialmente pertinente —, así como las críticas a este enfoque de la sensibilización por parte de los medios de comunicación y ONG adscritas a “generaciones” posteriores.

También ha sido un factor importante, aunque se trata de un fenómeno situado fuera del marco de la educación para el desarrollo, la crisis general del humanitarismo y el asistencialismo. Esta ha venido motivada por la constatación generalizada de sus insuficiencias como estrategia de intervención en los países del Sur, y por la aplicación por parte de las ONG humanitarias de enfoques más omnicomprensivos, en los que socorros de corto plazo y desarrollo a largo plazo se articulan de diversas formas.

## Enfoque caritativo-asistencial

### VISIONES DEL DESARROLLO Y EL SUBDESARROLLO

<b>Surgimiento</b>	Años cuarenta-cincuenta.
<b>Subdesarrollo: definición del problema</b>	Hambre; carencias materiales. Subdesarrollo como “atraso”.
<b>Desarrollo: imagen objetivo</b>	Situaciones “excepcionales” (desastres, guerra, hambrunas) que detienen el curso “normal” de una sociedad.
<b>Estrategias de acción</b>	Asistencialismo y/o beneficencia. Ayuda humanitaria y de emergencia ante situaciones críticas (guerra, desastres, hambrunas).
<b>Actores predominantes</b>	ONG humanitarias.
<b>Marco temporal</b>	Inmediato.

### CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

<b>Valores y actitudes predominantes</b>	Compasión; caridad. Eurocentrismo; providencialismo. Sensibilización.
<b>Conocimientos y temáticas</b>	Información sobre situaciones de emergencia y/o sobre las manifestaciones del subdesarrollo.
<b>Procedimientos</b>	Enfoques que promueven el conocimiento unidireccional y acrítico. Aprendizaje memorístico. Visión lineal de la realidad y explicaciones monocausales.
<b>Discursos predominantes, imágenes y mensajes “tipo”</b>	La solución a los problemas del Sur depende de la ayuda material del Norte (“Darles el pescado para que puedan comer”). Interpelación a la generosidad individual a partir de imágenes catastrofistas, a menudo estereotipadas, superficiales y descontextualizadas, en las que las personas del Sur aparecen como objetos impotentes, desesperanzados y cuya única esperanza es la compasión ajena (niños hambrientos, “pornografía de la miseria”...). La solución se plantea a menudo a nivel individual (“Apadrina un niño”).
<b>Formas de acción</b>	Actividades puntuales subordinadas a campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia, hambrunas...
<b>Actores predominantes</b>	ONG humanitarias. Iglesias y Misiones.

## La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo

La aparición en la agenda internacional del subdesarrollo, como problema del “Tercer Mundo” se produce con la irrupción de los nuevos estados poscoloniales y la creciente orientación de las organizaciones internacionales hacia estos países. Surge una mentalidad “desarrollista” que se extendió a los Gobiernos, a las organizaciones multilaterales, a las organizaciones no gubernamentales y a la opinión pública. Esto dio lugar a vastos programas de ayuda externa, como la “Alianza para el Progreso”, y a la promulgación en 1960 del “I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, que incluía objetivos precisos de crecimiento económico. Es en la década de los sesenta cuando aparece la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como tal, ya que los programas de ayuda de las dos décadas anteriores, como el Plan Marshall, se orientaban a la reconstrucción de posguerra o a consolidar las alianzas estratégicas de la Guerra Fría, y no tenían el desarrollo económico como objetivo ni como instrumento.

El desarrollismo que emergió en el decenio de los sesenta tuvo distintas fuentes. En el ámbito económico, las nuevas teorías del crecimiento “por etapas”. Éstas alegaban, a partir de unos supuestos pretendidamente “científicos”, que con las adecuadas aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, todas las sociedades experimentarían un “despegue” económico y un rápido proceso de modernización conducente a la industrialización y la sociedad de consumo de masas, conforme al modelo de los países industrializados. En el ámbito político, el desarrollo se convirtió en un medio y un fin de las estrategias de construcción nacional y de legitimación política y social de los nuevos Estados poscoloniales. Para las elites gobernantes y los movimientos nacionalistas en el poder en muchos de los nuevos Estados la industrialización, la construcción de vastas infraestructuras y la creación de un moderno aparato estatal eran medios para romper con los vínculos económicos del colonialismo y lograr la autodeterminación nacional. En el ámbito ético y filosófico, por último, se produjo un notable avance de la doctrina social de la Iglesia y del compromiso de diversas confesiones con el cambio social.

Esta mentalidad desarrollista dio paso a nuevas ONG “de desarrollo”, surgidas *ex novo* o como evolución de las organizaciones misioneras o humanitarias clásicas. En su trabajo en el Sur, estas organizaciones adoptaron los “proyectos de desarrollo” y la participación comunitaria a partir de estrategias de autoayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo.

Es en este contexto en el que se configuró la educación para el desarrollo como tal. El punto de partida fueron las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La recaudación de fondos siguió siendo un objetivo importante, pero en estas actividades se puso énfasis en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONG y las comunidades beneficiarias de la ayuda. Emerge un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de “cooperación”, entendida como actividad a través de la cual “se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos”.

Este enfoque ha dado paso a una visión más amplia de la realidad del Sur y ha contribuido a dignificar a los beneficiarios de la ayuda, y a deslegitimar la imaginaria de la miseria en la que se apoyaban las campañas de recaudación. De hecho, esas campañas a menudo entraban en contradicción con las estrategias desarrollistas emergentes, y hay organizaciones que siguen experimentando esta tensión en la actualidad. Ahora bien, el enfoque desarrollista presuponía que los proyectos de desarrollo se inscriben en una dinámica de modernización en la que no se pone en tela de juicio el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional. Como ha señalado Colm Regan, la cuestión central en este enfoque a menudo era la ONGD misma y el contexto inmediato de su acción (Regan 1994: 2).

Los mensajes y contenidos transmitidos por este enfoque de educación para el desarrollo tenían un carácter eurocéntrico. Por una parte, la aceptación acrítica de la experiencia del Occidente industrializado como único sendero transitable hacia el desarrollo. Por otra, la insistencia en la transferencia de las técnicas y conocimientos occidentales “modernos” a sociedades consideradas a priori “ignorantes” y “primitivas”. El mensaje predominante en este enfoque podría resumirse de la siguiente forma: los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza, se “modernicen” y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. Aforismos y expresiones como “en los países pobres hay mucha ignorancia y atraso, para que se desarrollen hay que darles educación”; “si les das un pescado, comerán un día. Si les das la caña, comerán todos los días”; o “hay que superar la ayuda y hablar de cooperación” serían, de forma muy simplificada, algunos de los mensajes “tipo” que caracterizan a esta segunda generación de la educación para el desarrollo.

Enfoques posteriores de la educación para el desarrollo han señalado las limitaciones de este enfoque “desarrollista”. Al obviar los problemas estructurales del desarrollo, este enfoque permite eludir la responsabilidad del Norte, considerando que el desarrollo es un problema limitado a los países que no han logrado alcanzar aún ese estadio. En lo que se refiere a las ONG, a menudo se presentan los proyectos de desarrollo fuera de su contexto general, con lo que se transmite el mensaje implícito de que el desarrollo se alcanzará simplemente llevando a cabo más y mejores proyectos a nivel local o “micro”, al margen de otros factores globales o “macro”. Este argumento es el que, a su vez, justifica las campañas de petición de fondos de las ONG.



## Enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo

### VISIONES DEL DESARROLLO Y EL SUBDESARROLLO

<b>Surgimiento</b>	Años sesenta.
<b>Subdesarrollo: definición del problema</b>	Baja renta per cápita. Carencias educativas, de capital, tecnología e infraestructura (teorías del “elemento ausente”) que impiden que las comunidades y pueblos del Sur satisfagan sus necesidades por sí mismos. Subdesarrollo: “problema de los países del Sur”.
<b>Desarrollo: imagen objetivo</b>	Desarrollo como proceso lineal “por etapas” desde la sociedad tradicional hacia la modernización. Modelo: los países industrializados.
<b>Estrategias de acción</b>	Crecimiento económico rápido a través de la inversión en infraestructura productiva. Acceso a la educación. Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) para la financiación de la inversión y para proyectos de desarrollo, que a nivel comunitario se basan en estrategias de “auto-ayuda”.
<b>Actores predominantes</b>	Organizaciones internacionales. Agencias de ayuda oficial al desarrollo. ONG “de desarrollo comunitario”.
<b>Marco temporal</b>	Medio-largo plazo.

### CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

<b>Valores y actitudes predominantes</b>	Empatía. Altruismo.
<b>Conocimientos</b>	Información sobre las causas y los “obstáculos” al desarrollo que definen el contexto local de los proyectos y las iniciativas comunitarias y/o nacionales. Difusión de las iniciativas de auto-ayuda en el Sur. Difusión de los proyectos de desarrollo impulsados por las ONGD y los gobiernos del Norte. “Educación sobre la ayuda al desarrollo”.
<b>Procedimientos</b>	Enfoques socioafectivos, que promueven el compromiso. Metodologías inductivas.
<b>Discursos predominantes, imágenes y mensajes “tipo”</b>	El Norte debe facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza, se modernicen y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. (“Si les das un pescado, comerán un día. Si les das la caña, comerán todos los días”; “en el Sur hay mucha ignorancia y atraso, hay que darles educación”; “hay que superar la ayuda y hablar de cooperación”). Imágenes de iniciativas locales de desarrollo y de su entorno inmediato.
<b>Formas de acción</b>	Acciones de información y sensibilización social sobre la realidad del Sur y sobre los proyectos de desarrollo a nivel local. Tensión creciente entre este tipo de campañas y la recaudación de fondos.
<b>Actores predominantes</b>	ONG de desarrollo. Iglesia de base.

## La tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

A finales de los sesenta se inicia un periodo caracterizado por la aceleración del proceso de descolonización y el creciente activismo internacional de los países en desarrollo. En los países industrializados, la oposición a la guerra de Vietnam y la revolución antiautoritaria de mayo de 1968 generan un clima de gran efervescencia social e intelectual. Los nuevos movimientos sociales prestarán atención y apoyo a los Movimientos de Liberación Nacional, en cuyo entorno los países del Sur irán fraguando un nuevo paradigma sobre el desarrollo que desafió al eurocéntrico y occidental paradigma de la modernización. El nuevo paradigma de la “dependencia”, nacido en América Latina y desarrollado en otras áreas del Tercer Mundo, alegaba que el subdesarrollo no era un simple estadio de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, las sociedades y los sistemas políticos de las sociedades del Sur, en las que el colonialismo y el neocolonialismo seguían teniendo una influencia determinante. Según este enfoque, el desarrollo de unos se lograba a costa del subdesarrollo de otros, a través de relaciones de explotación entre el “centro” y la “periferia”.

Este pensamiento, que ha tenido diferentes versiones y gradaciones, tuvo gran influencia en las estrategias internacionales de los países del Sur — organizados en el llamado “grupo de los 77” —, que desde los años sesenta optaron por políticas de industrialización acelerada y demandaron un “Nuevo Orden Económico Internacional” (NOEI) más justo, una organización más equitativa del comercio internacional a través de las Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), y mejores términos en la financiación del desarrollo, a través de préstamos concesionales y un aumento del volumen y la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

Por otra parte, cuestiones como el crecimiento demográfico, el incremento de la pobreza y la marginalidad en el Tercer Mundo, el control de los océanos, los problemas de la energía y el deterioro ambiental adquirieron una importancia creciente. Ello ponía de manifiesto los mayores niveles de interdependencia internacional, y amplió notablemente la agenda del desarrollo y las relaciones Norte-Sur. En 1972, por ejemplo, se celebró en Estocolmo la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano — antecesora de la cumbre de Río de 1992 — y se acuñó el término “ecodesarrollo” para definir estrategias de desarrollo compatibles con la conservación del entorno natural. En 1969 el “Informe Pearson”, encargado por el Banco Mundial, mostró que los enfoques y prácticas adoptados durante el “I decenio del desarrollo” habían sido fallidos, pues habían conducido a un patrón perverso de “crecimiento con pobreza”, en el que el crecimiento económico se vio acompañado por la pauperización de amplios sectores de la población, y por un agravamiento de la desigualdad Norte-Sur.

La teoría de la modernización, al constatar esas realidades, experimentó un “giro social” en el que se dio más énfasis a la lucha contra la pobreza, la redistribución de la renta y la satisfacción de las llamadas necesidades básicas. Naciones Unidas también incluyó objetivos sociales explícitos en el “II decenio de Naciones Unidas para el desarrollo” (1969-1979). En los países desarrollados, las políticas de ayuda y cooperación se verán también impregnadas de un “reformismo global” impulsado, entre otros, por los partidos socialdemócratas, y que tuvo su expresión más acabada en el Informe sobre el Diálogo y la interdependencia Norte-Sur preparado por la Comisión Brandt.

En los años setenta, en definitiva, se define un nuevo escenario para la educación para el desarrollo, caracterizado por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. Además los movimientos de renovación pedagógica — Iván Illich, Paulo Freire — incorporan estas cuestiones y ofrecen propuestas educativas y metodológicas muy innovadoras. También aparecerán y se consolidarán nuevos actores, como los comités de solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas y organizaciones internacionales.

En este periodo la educación para el desarrollo dejó de estar centrada en actividades de carácter informativo, orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica, compleja y diversificada. Esta nueva concepción fue impulsada por las ONGD, Naciones Unidas y los nuevos movimientos sociales. Se basó en el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo — en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo. Se realizó una crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, en el marco de las interrelaciones entre el Norte y el Sur. También se resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, se cuestionó la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Por último, insistió en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar el *statu quo*.

Como consecuencia de estos cambios, en los años setenta se produce una verdadera explosión de iniciativas, desde las organizaciones de base hasta los organismos internacionales, orientadas a abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”, a reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo y a incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipatorias de las corrientes de renovación pedagógica, de los movimientos sociales emergentes y de los nuevos enfoques del desarrollo. En este periodo se generaliza la denominación “educación para el desarrollo” (*development education*) en países como Holanda, Alemania, Francia, Reino Unido o Italia.

Una de las iniciativas más importantes, por la trascendencia de su contenido y la importancia del órgano que le dio vida, fue la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”, promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974. Esta Recomendación instaba a los Estados miembros a promover la educación sobre las cuestiones mundiales. La Recomendación, que ha sido un punto de referencia para las ONGD y las organizaciones educativas especializadas en educación para el desarrollo, dio un notable impulso a la educación sobre “cuestiones mundiales”, sobre todo dentro de la educación formal, en el decenio 1975-85. En países como Holanda, Bélgica o el Reino Unido los Gobiernos dieron respuesta a esta Recomendación y establecieron programas educativos e instancias gubernamentales para su puesta en práctica. Mencionaremos el programa de 1977 de cofinanciación de acciones de educación para el desarrollo y “Estudios Mundiales” — *World Studies* — de la agencia estatal de cooperación del Reino Unido (ODA, ahora DFID) y de Dinamarca (DANIDA); el “día de la educación mundial” en las escuelas belgas, celebrado desde 1985; y el “día del Tercer Mundo” de las escuelas francesas, creado por el Ministerio de Educación en 1981.

En esta época se define la educación para el desarrollo, sus contenidos y objetivos (Grasa 1990: 103):

- El “aprendizaje de la interdependencia”: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional de los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del “desarrollo apropiado” para cada contexto, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales.
- La valoración del cambio social.
- El vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (contenidos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socioafectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas.
- La importancia de la evaluación del proceso educativo.

## Enfoque crítico y solidario

### VISIONES DEL DESARROLLO Y EL SUBDESARROLLO

<b>Surgimiento</b>	Década de los setenta.
<b>Subdesarrollo: definición del problema</b>	Consecuencia de estructuras locales, nacionales e internacionales injustas heredadas del colonialismo. División del mundo en “centro” y “periferia”. Papel de las élites locales, de las empresas transnacionales, y el neocolonialismo.
<b>Desarrollo: imagen objetivo</b>	Proceso de desarrollo “auto-centrado” ( <i>self reliant</i> ) en el plano político y económico. “Autonomía colectiva” del Sur y “desconexión” de las estructuras internacionales.
<b>Estrategias de acción</b>	Cambio social y económico, reforma y/o revolución. Afirmación de un “Nuevo Orden Económico Internacional” (NOEI): cambios estructurales en el comercio mundial, la financiación del desarrollo y control de las empresas transnacionales. Cooperación no gubernamental como alternativa a la ayuda oficial.
<b>Actores predominantes</b>	Organización de las Naciones Unidas. Movimientos sociales, fuerzas revolucionarias y otros agentes de cambio social.
<b>Marco temporal</b>	Medio-largo plazo.

### CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

<b>Valores y actitudes predominantes</b>	Empatía. Altruismo.
<b>Conocimientos</b>	Constatación de la pobreza y de la desigualdad internacional. Comprensión de la relación estructural entre el desarrollo y el subdesarrollo. Importancia de los factores históricos: el papel del colonialismo y el imperialismo. Cuestionamiento del eurocentrismo. Nuevas temáticas en el desarrollo: demografía, medio ambiente, derechos humanos, diversidad cultural... Crítica de la ayuda oficial al desarrollo.
<b>Procedimientos</b>	Enfoques que promueven la toma de conciencia y una visión crítica. Capacidad para el análisis de la realidad a partir de una perspectiva sociohistórica. Aproximación multicausal. Investigación-acción.
<b>Discursos predominantes, imágenes y mensajes “tipo”</b>	Es necesario acabar con la opresión y el neocolonialismo para que el Sur defina y alcance sus propios objetivos de desarrollo. La ayuda es a menudo un instrumento del imperialismo y un obstáculo para un desarrollo autocentrado. En vez de ayuda, solidaridad con las fuerzas y movimientos de liberación en el Sur. (“Preguntarse por qué unos tienen cañas y otros no, qué o quién impide que los pescadores lleguen al río, porque ya no hay peces, y quién se los llevó”). Imágenes de la opresión y de las luchas políticas y sociales en el Sur.
<b>Formas de acción</b>	Campañas de denuncia de la opresión y el neocolonialismo. Solidaridad y apoyo a movimientos de liberación nacional y/o movimientos revolucionarios. Activismo reivindicativo en torno al NOEI. Demanda del 0,7% del PIB para ayuda al desarrollo.
<b>Actores predominantes</b>	ONG de desarrollo. Movimientos de solidaridad. Organismos del sistema de Naciones Unidas (UNESCO, UNICEF).

## La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible

La década de los ochenta estuvo dominada por el bipolarismo y la lógica de la confrontación. En 1989 se inicia un proceso de “aceleración de la historia”, en el que el sistema internacional experimenta transformaciones radicales, pasando a un “nuevo orden mundial”, dominado por la multipolaridad política y económica y la turbulencia e inestabilidad. En este periodo se han planteado nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos, para la educación para el desarrollo. En lo que se refiere a sus contenidos, hay algunas dimensiones y contenidos de particular importancia: la crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos, y las dimensiones no económicas — migraciones, tensiones culturales, problemática ambiental y de género.

### *La crisis del desarrollo*

La “crisis del desarrollo” se inició en torno a 1982, al desencadenarse la crisis de la deuda externa y se enmarca dentro de las profundas transformaciones de la economía mundial. Los años ochenta constituyeron una “década perdida” para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. La crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios — las hambrunas de África Subsahariana — han significado una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos, acabando con la idea de que en el Sur podía esperarse un crecimiento económico *per se*, aunque fuera dependiente, desarticulado y con escaso dinamismo. El problema, para los países del Sur, dejó de ser cómo lograr un desarrollo autocentrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte (el NOEI), para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica. Para ello, la recuperación del crecimiento económico y la reinserción en el mercado mundial se convirtieron en factores claves para evitar el riesgo de quedar definitivamente marginados en las relaciones económicas internacionales.

En este contexto Naciones Unidas propone, en 1990, una nueva forma de entender el desarrollo — el “desarrollo humano” —, que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de la gente, en vez de utilizar los indicadores económicos convencionales.

### *Paz y conflictos*

La década de los ochenta estuvo dominada por conflictos regionales — Afganistán, Angola, Mozambique, Oriente Próximo y sobre todo, Centroamérica — relacionados con la confrontación Este-Oeste, acompañados de la aceleración de la carrera de armamentos y el recrudescimiento del enfrentamiento bipolar en Europa. Baste recordar al respecto el despliegue de los misiles de alcance medio en Europa, la aparición de la doctrina de la “guerra nuclear prolongada”, y la ruptura de las negociaciones de desarme en 1983. En este contexto brotó un pujante movimiento pacifista en Europa, en cuyo seno la educación para la paz cobró un gran impulso. Paralelamente, el movimiento de solidaridad tuvo un fuerte auge en el apoyo de los movimientos insurreccionales de Nicaragua, Guatemala y El Salvador, contra el régimen de *apartheid* y las intervenciones armadas surafricanas en los países del África Austral.

En el plano educativo, todo ello proporcionó la motivación y los contenidos adecuados para que la educación para el desarrollo, en paralelo a las campañas de solidaridad, tuviera un fuerte impulso en incorporar estas nuevas temáticas. En este periodo se produce un proceso de confluencia de la educación para el desarrollo y la educación para la paz.

La educación para la paz tuvo su origen a principios de siglo, al calor del movimiento de la Escuela Nueva, pero alcanzó especial relevancia en los años setenta, en el marco de la “Investigación para la Paz” (*Peace Research*) (Jares 1999). Las redes de investigadores y activistas que se crearon al amparo de este enfoque de las ciencias sociales tuvieron como objetivo, entre otros, la sensibilización e información y la creación de actitudes de compromiso y oposición a toda forma de violencia. En su entorno se generó un amplio movimiento de educadores por la paz. Si bien algunos se han centrado en las dimensiones individuales e intimistas del concepto de paz, otros han dado mucha relevancia en su quehacer educativo a los problemas del desarrollo y el conflicto Norte-Sur, así como a sus vinculaciones con el armamentismo, problemas todos ellos cuya resolución positiva sería ineludible para lograr la convivencia pacífica entre los pueblos y materializar la paz (Vriens 1990). En la medida en que el subdesarrollo es un factor de “violencia estructural”, según la concepción de Johan Galtung, se ha alegado que paz y desarrollo son dimensiones inseparables en la práctica educativa.

#### *La dimensión de género*

También la dimensión de género se incorpora en este periodo a los planteamientos sobre el desarrollo. Si bien los estudios sobre la situación de las mujeres en el Tercer Mundo y las relaciones entre mujer y desarrollo recibieron un fuerte impulso con la proclamación del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1976-1985), no es hasta finales de los ochenta cuando se incorpora el enfoque de género en el desarrollo. Más que integrar a las mujeres en el desarrollo, se trata de construir un nuevo paradigma de desarrollo que modifique las relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres. Se trata de fortalecer la posición social, económica y política de las mujeres, de forma que éstas sean sujetos activos en la promoción del desarrollo (Argibay et al 1998: 19).

Las propuestas educativas para la coeducación o educación no sexista que se plantearon en los setenta adquieren, en este periodo, una cierta relevancia al cuestionar el modelo cultural dominante por ser profundamente androcéntrico y eurocéntrico. Se pone en tela de juicio el saber académico que ignora el papel de las mujeres, y las estructuras organizativas que sostienen valores y comportamientos sexistas. La educación para el desarrollo converge con la coeducación en la promoción de valores como la solidaridad, la participación, la justicia y la diversidad cultural sobre la base de la igualdad entre sexos. Entre sus objetivos cognitivos incluye un mayor conocimiento de los procesos de “empoderamiento” de las mujeres (Rowland, 1998) y la superación de estereotipos sexo-género, entre otros aspectos.



### *Medio ambiente y los límites del desarrollo*

Uno de los factores que ha cuestionado más profunda y radicalmente los supuestos del desarrollo ha sido la constatación de sus límites ambientales. Ya en los años setenta, a partir de la publicación del Informe Meadows al Club de Roma, emergió el debate sobre los límites del crecimiento. Si en este momento se puso el énfasis en la contaminación y la conservación, en los ochenta se fue más lejos y se tomó conciencia de que, por sus costes ambientales, el modelo de desarrollo y el patrón de consumo de los países industrializados no son generalizables a toda la humanidad. En 1986 estas ideas fueron sintetizadas en el informe presentado a Naciones Unidas por una Comisión Internacional presidida por la primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, conocido como el “Informe Brundtland”. En este informe se proponía una nueva definición del proceso de desarrollo, entendido como “desarrollo sostenible”. Éste se define como “el proceso que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”.

La educación para el desarrollo se reverdece e incorpora la noción de sostenibilidad y algunas de las estrategias metodológicas propias de la educación ambiental (juegos de simulación, estudios de casos, etc.). De igual modo, la educación ambiental, centrada hasta ahora en aspectos conservacionistas, incorpora una visión más amplia que la relaciona con el desarrollo.

### *Comercio justo y consumo consciente*

Otro de los temas que ha adquirido una importancia creciente en esta década ha sido el comercio justo y solidario, que vincula la práctica del “consumo consciente” con la sensibilización y la educación para el desarrollo. La información sobre los productos que se consumen en el Norte, su lugar de fabricación y las condiciones de trabajo en que se producen se han convertido en un importante instrumento de sensibilización y educación para las ONGD. Los consumidores del Norte se muestran cada vez más reacios a comprar productos que han sido fabricados en condiciones de explotación inaceptables: utilización de mano de obra infantil, o el pago de salarios ínfimos que no permiten cubrir las necesidades más básicas. Uno de los desafíos de la educación para el desarrollo ha sido difundir estas situaciones, mostrando las conexiones entre el consumo en el Norte y las condiciones laborales en el Sur y la formación de consumidores más conscientes e informados, que ejercen su poder en la elección de los productos que compran.

### *Racismo y migraciones*

Por último, el surgimiento del racismo y de brotes xenófobos en el Norte industrializado ha sido también uno de los fenómenos de finales de los ochenta. La constatación de los vínculos existentes entre pobreza, conflictos y migración por una parte, y las cuestiones que se plantean en las sociedades cada vez más multiculturales del Norte por otra, ha favorecido la aparición de la educación intercultural. Esta surge como propuesta educativa ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales y su objetivo final es favorecer el encuentro, intercambio y enriquecimiento mutuo. La educación para el desarrollo incorporará a sus preocupaciones esta dimensión, explicando las relaciones entre migraciones y desarrollo.



### *Diversificando la agenda: la confluencia de las educaciones “para”*

La educación para el desarrollo, ante la dimensión integral de los problemas del desarrollo, enfrenta el desafío de incorporar en sus contenidos las dimensiones de otras “educaciones” que le son afines, ya que sólo de esta manera podrá ser un instrumento para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente.

La dimensión socioeconómica y política de las relaciones Norte-Sur y el desarrollo eran los temas centrales y casi únicos de la educación para el desarrollo “de tercera generación”. Los problemas ambientales, la crisis del desarrollo, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, entre otros, se han configurado como grandes temas de la educación para el desarrollo en los años ochenta, ampliando notablemente la agenda del decenio de los setenta (Macintosh 1994: 2-5, Bourn y Ohri 1996: 3-5). Como consecuencia de ello, la educación para el desarrollo ha ido convergiendo e incorporando enfoques y contenidos de las otras “educaciones” sobre problemas globales que se fueron configurando en la década de los ochenta y de la práctica de los movimientos sociales (pacifismo, ecologismo, antirracismo, defensa de los derechos humanos...): la “educación ambiental”, la “educación para los derechos humanos”, la “educación multicultural” y la “educación para la paz” (Greig et al 1991: 29, Mesa 1994: 22-26). Algunos autores señalan, por ejemplo, que es necesario impulsar una “educación para el desarrollo sostenible” que integra la educación para el desarrollo tradicional, con su énfasis en los problemas Norte-Sur, y la educación ambiental (Wade 1997: 36).

En la dimensión cognitiva, en definitiva, la educación para el desarrollo ha ampliado su agenda para favorecer una mejor comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro”. La interdependencia — que fue el concepto central de la Campaña Norte-Sur del Consejo de Europa de 1988 —, y el desarrollo humano y sostenible serán las nociones claves de esta generación. Esta educación integra los problemas ambientales, los conflictos armados, la dimensión de género e interculturalidad y plantea los límites de la Ayuda Oficial al Desarrollo.

Además de diversificar la agenda temática de la educación para el desarrollo, muchas organizaciones han asumido que el cometido de la educación para el desarrollo ya no puede obviar el cuestionamiento de un modelo de desarrollo, en el Norte, depredador de los recursos y no sostenible. En este sentido se ha afirmado un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte. Ello supone cuestionar el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. La ayuda al desarrollo “tradicional” — esto es, los proyectos de desarrollo y la ayuda de urgencia en situaciones de conflicto y de desastre — es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en el ámbito del comercio, la inversión, la deuda, los asuntos monetarios internacionales y la gestión del medio ambiente global (Smillie 1998: 24).

## La educación para el desarrollo humano y sostenible

### VISIONES DEL DESARROLLO Y EL SUBDESARROLLO

<b>Surgimiento</b>	Década de los ochenta.
<b>Subdesarrollo: definición del problema</b>	Desarrollo no sostenible en el Norte. “Maldesarrollo” en el Sur. Estructuras y políticas locales, nacionales y mundiales (deuda, comercio, inversión...). Pobreza y desigualdad como exclusión; esto es, como denegación de derechos humanos básicos y falta de acceso al poder.
<b>Desarrollo: imagen objetivo</b>	Desarrollo humano y sostenible.
<b>Desarrollo: imagen objetivo (cont.)</b>	Metas internacionales de lucha contra la pobreza, la mortalidad infantil, y de acceso a la salud y educación. Igualdad de género.
<b>Estrategias de acción</b>	Reducción y/o condenación de la deuda externa. Incremento de la ayuda al desarrollo. Incorporación de la dimensión ambiental del desarrollo y del concepto de sostenibilidad. Políticas para la inclusión social, la igualdad entre mujeres y hombres y el empoderamiento de los pobres y otros grupos excluidos.
<b>Actores predominantes</b>	Movimientos sociales. Organizaciones internacionales
<b>Marco temporal</b>	Medio-largo plazo.

### CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

<b>Valores y actitudes predominantes</b>	Solidaridad. Equidad. Justicia.
<b>Conocimientos</b>	Multiculturalismo. Conocimiento de la diversidad social y cultural (mujeres, grupos étnicos, minorías religiosas y culturales...) desde su propia percepción y referentes. Crítica al racismo y la xenofobia. Conocimiento crítico de los “problemas globales” (medio ambiente, armamentismo, migraciones...). Cuestionamiento de los valores y el modelo sociocultural y de desarrollo del Norte. Examen crítico de las causas y consecuencias de los conflictos armados contemporáneos. Defensa de la ayuda al desarrollo frente al fenómeno de la “fatiga de la ayuda”.
<b>Procedimientos</b>	Participación social, acción colectiva, organización y acción. Capacidad para el encuentro y aceptación de la diversidad. Capacidad de propuesta. Aproximación multicausal. Metodologías activas.
<b>Discursos predominantes, imágenes y mensajes “tipo”</b>	Se cuestiona el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. La cooperación pretende fomentar coaliciones para el cambio global. El desarrollo debe entenderse como materialización de los derechos humanos básicos. (“Asegurar derechos de acceso equitativos a los peces para las generaciones presentes y futuras mediante una gestión sostenible del río y su entorno”). La ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en el ámbito del comercio, la inversión, la deuda y los asuntos monetarios internacionales.
<b>Formas de acción</b>	Enfoque más integral y búsqueda de sinergias: vinculación creciente entre investigación, educación, movilización social y acción sociopolítica. Comercio justo, consumo consciente. Hermanamientos locales. Convergencia de la ED con otras “educaciones globales”: educación ambiental, educación para la paz, educación multicultural, educación sobre los derechos humanos... Autorregulación creciente: códigos de conducta sobre el uso imágenes y mensajes.
<b>Actores predominantes</b>	ONG de desarrollo, Instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (Sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipalidades...).

## La quinta generación: la educación para la ciudadanía global

A mediados de los noventa, lo más significativo es la constatación de que la crisis del desarrollo ya no es sólo un problema del Tercer Mundo. Los países del Sur han quedado endeudados y empobrecidos, pero la crisis del Estado de bienestar en el Occidente industrializado, por un lado, y el fracaso de los regímenes del Este, por otro, muestran que la crisis del desarrollo es global y afecta, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta. Ya no existen “imágenes objetivo” del desarrollo válidas ni en el Tercer Mundo ni en el Primero, e incluso estas categorías han quedado obsoletas con el fin de la Guerra Fría (Lemaesquier 1987). Éste es el marco de referencia para los enfoques deconstructivistas del “posdesarrollo”, que han planteado una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocéntrico, y económica, social y ambientalmente inviable, lo que supondría, según Pierre Pradervand, una completa revisión de lo que hasta ahora entendemos por educación para el desarrollo (Pradervand 1995: 109).

El principal desafío para el desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el acelerado proceso de globalización y privatización de la economía mundial, particularmente en el orden monetario y financiero. Este proceso tiene profundas implicaciones para la existencia del Estado nación. Los Estados nacionales están perdiendo el control de importantes esferas de actividad pública, como la política monetaria y otros instrumentos esenciales de la política económica. Esto significa que el contenido de la soberanía nacional y el papel del Estado nación como actor de las relaciones internacionales se diluye progresivamente en un vasto mercado global. La erosión de la soberanía del Estado y el proceso de desregulación de las economías nacionales se corresponde, además, con el creciente poder y movilidad de los actores transnacionales privados. Las corporaciones transnacionales y de fondos de inversión movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía real, el empleo, el bienestar de la población y el medio ambiente, como han puesto de manifiesto las crisis de México, Asia, Rusia o Brasil.

Al debilitar la soberanía nacional, los procesos de privatización y globalización económica cuestionan directamente la noción y la práctica de la democracia representativa. La paradoja es que la democracia se ha expandido y parece haber sido reconocida casi universalmente como la mejor forma de gobierno justo en el momento histórico en el que su eficacia como forma nacional de organización política comienza a ser cuestionada por las dinámicas de la globalización. Por otra parte, los procesos de exclusión social generados por la globalización atentan directamente contra la igualdad de derechos que está en la base de una concepción de la democracia con contenido social y económico, y no sólo político. Estos problemas afectan a todos los regímenes democráticos, pero son quizás más graves en las incipientes democracias de los países del Sur. Una década de ajuste estructural ha contribuido a debilitar al Estado, que se ha mostrado incapaz de ofrecer respuesta a las necesidades y demandas de la población.

Por otra parte, el proceso de globalización también implica tendencias a la fragmentación que erosionan “desde abajo” la noción de Estado nación: grupos sociales excluidos del mercado, grupos que reivindican su identidad nacional y su derecho a la diferencia ante dinámicas homogeneizadoras.

Estas realidades plantean un doble desafío. Por un lado, la creación de nuevos marcos de gobernanación global, fortaleciendo las instituciones y regímenes internacionales existentes, o creando otros nuevos. Por otro lado, dar a estas instituciones y regímenes carácter y contenido democrático, permitiendo la participación de los ciudadanos en los asuntos internacionales. La educación para el desarrollo de los noventa, como ha señalado Nora Godwin, es en este sentido una “educación para la ciudadanía global” (Godwin 1997: 15).

Desde la perspectiva de la educación para el desarrollo, estas dinámicas plantean retos formidables. En primer lugar, redefinir los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad, ahora en el ámbito global (Fien 1991). En tercer lugar, y en estrecha relación con las ONG, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y, a partir de ella, definir pautas de participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas. La educación para el desarrollo de los noventa se ha configurado, por todo ello, como una “educación global frente a la globalización” (Garbutcheon et al. 1997: 26).

Al mismo tiempo, las esperanzas que se abrieron en este periodo de distensión sobre las oportunidades de desarme y reducción del gasto militar a favor del desarrollo se fueron desvaneciendo poco a poco. La obtención del “dividendo de la paz” no pudo lograrse ante el desencadenamiento de conflictos bélicos. Entre 1989 y 1997 estallaron 107 conflictos armados internos. Este tipo de conflictos tiene como principales factores causales y/o desencadenantes el nacionalismo y el etnonacionalismo y, en términos más generales, la búsqueda de autonomía y/o de independencia de grupos étnico-nacionales diversos y, más allá de las fracturas étnico-culturales, el fracaso o inexistencia del marco institucional y político que hizo o puede hacer viable un Estado multinacional. También son importantes factores causales las tensiones socioeconómicas de procesos de desarrollo fallidos y la crisis ambiental, especialmente cuando existen situaciones de pobreza y desigualdad y una aguda percepción social de privación relativa, unidas a las luchas por el control del Estado.

No es fácil comprender las causas y dinámicas de los conflictos de la posguerra fría, y ello es particularmente visible en el ámbito educativo, en el que las ONG y otros movimientos sociales no logran articular objetivos y mensajes claros. Ante la perplejidad y la falta de posiciones claras, es frecuente recurrir a estrategias asistencialistas y, en el plano educativo, a un discurso y una práctica más propia de la “primera generación” de la educación para el desarrollo que de enfoques posteriores.

Un ámbito en el que los cambios han sido particularmente visibles son las estrategias de intervención. La educación para el desarrollo ha estado cada vez más vinculada a las grandes campañas de incidencia política, cabildeo o *lobbying* sobre temas globales de las ONGD más evolucionadas. Campañas que intentan ir “de la protesta a la propuesta”, planteando cambios realizables a corto plazo y no sólo, como en el pasado, una crítica radical al orden vigente. Hay que señalar, en este marco, que se ha ido afirmando un enfoque más integral, en el que se pretenden lograr sinergias a través de la vinculación creciente entre investigación, movilización social, acción sociopolítica y educación para el desarrollo. En este ámbito han sido especialmente importantes las estrategias de trabajo en red, a través de redes locales, nacionales e

internacionales (*networking*), que Internet ha hecho mucho más accesible, y el establecimiento de alianzas con otras organizaciones sociales (The Economist, 1999: 18).

En la vinculación creciente de la educación para el desarrollo y las actividades de incidencia política y *lobbying* han tenido un papel crucial las ONGD del Sur más evolucionadas, que han ido presionando a sus asociadas en el Norte para que abandonen paulatinamente la “cultura del proyecto” y reorienten sus actividades en ese sentido (Smilie 1993: 35). Más allá de proporcionar recursos financieros, las ONGD del Sur han demandado a las del Norte un papel más activo en la acción política para modificar las estructuras y las políticas que obstaculizan el desarrollo global, en ámbitos como la deuda, el comercio o el medio ambiente (Senillosa 1998: 47). Dos acontecimientos clave en este proceso fueron la adopción de la “Declaración de Manila sobre Participación Popular y Desarrollo Sostenible” de junio de 1989, preparada por los directores de 31 importantes ONGD del Sur; y la “Carta Africana para la Participación Popular y el Desarrollo” de 1990, conocida como “Declaración de Arusha”, en la que ONGD del Norte y del Sur abogaban por una mayor implicación de las ONGD de los países industrializados en la acción política. También fueron hitos importantes en este sentido los foros alternativos, realizados en paralelo a las Conferencias mundiales convocadas por Naciones Unidas y a las reuniones de organismos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o, más recientemente, la Organización Mundial de Comercio.

En estos foros y declaraciones se ha ido afirmando la idea de que las ONGD del Norte y del Sur deben actuar de forma concertada, a través de redes nacionales, regionales y globales, y con una agenda estratégica común de cambio a todos los niveles. Dentro de esta agenda común emerge, no obstante, un cierto reparto de funciones: las ONGD del Sur se orientan a la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos, y las ONGD del Norte se centran en campañas de presión política para modificar el patrón de “maldesarrollo” del Norte y las políticas que, desde los países industrializados, contribuyen a gestar y perpetuar unas relaciones Norte-Sur injustas.

Esto podría entenderse como una muestra de la madurez alcanzada por una educación para el desarrollo que, en los casos más evolucionados, ya se encuentra muy alejada de las tradicionales campañas de recaudación.

También se han impulsado nuevos métodos de sensibilización y educación, que han ido desde el uso de los medios de comunicación y la cultura de masas — festivales de rock, producciones televisivas —, a las campañas institucionales. El amplio uso de Internet para la educación para el desarrollo ha sido la innovación más reciente en este ámbito.

Otra de las preocupaciones centrales de este periodo ha sido el análisis de los medios de comunicación. La revolución de las tecnologías de la comunicación no parece haber contribuido a mejorar la información y la comprensión de la realidad de los países en desarrollo por parte de la opinión pública de los países industrializados. Es cierto que la televisión global ha acercado esa realidad en sus aspectos más dramáticos — guerra, genocidio, catástrofes naturales, hambre, crisis económicas, desastres ambientales, Estados fallidos, corrupción, violaciones de los derechos humanos... — y con ello ha contribuido, a veces decisivamente, a gestar la conciencia global y el universalismo moral de los que se nutren las actitudes

solidarias, la acción de las ONGD y el apoyo social a la cooperación al desarrollo (Ignatieff 1998: 28, Smillie 1998: 26).

Pero también puede afirmarse que la avalancha informativa de la revolución tecnológica, y en particular la televisión global, han acentuado algunos de los peores rasgos de las modernas tecnologías de la información: la desinformación por sobreinformación; la presentación de la realidad sin conexión con su contexto, en una sucesión de acontecimientos incoherentes y aparentemente aleatorios, que comienzan por sorpresa y terminan sin consecuencias visibles una vez que la atención de los medios se desplaza a otro lugar; la trivialización de las situaciones dramáticas, cada vez más entremezcladas con entretenimiento (el llamado *infotainment*) y la “televisión basura”; y lo más relevante de cara a la educación para el desarrollo es que, debido a la propia lógica de los medios, los países en desarrollo sólo aparecen asociados a situaciones negativas, y en muchas de ellas la intervención de los países industrializados — sea a través de los Gobiernos, las organizaciones internacionales, los cascos azules, o esos “héroes contemporáneos” que son los expatriados occidentales de las ONG — son presentados como solución, y en no pocas ocasiones como la única solución posible (Aguirre, 1999).

Este tipo de mensaje, que no es nuevo, pero que la revolución de las tecnologías de la comunicación ha hecho más ubicuo y omnipresente, refuerza una serie de estereotipos negativos sobre el Sur muy arraigados ya en el imaginario colectivo occidental. El mensaje predominante es que Occidente es el único que puede salvar a un Sur incapaz de gobernarse a sí mismo, de alimentarse a sí mismo, de salvarse a sí mismo del desastre al que le condenan la naturaleza, el atraso y la ignorancia (Smillie 1998: 27). Las consecuencias políticas son evidentes: desresponsabilizar al Norte de las situaciones de crisis en el Sur — el tratamiento informativo del genocidio ruandés, por ejemplo, reveló un asombroso grado de amnesia colectiva respecto a la historia colonial, a los permanentes intereses económicos y políticos de Occidente y su papel como suministrador de armas — y, en su caso, ayuda a legitimar nuevas intervenciones, a menudo revestidas de retórica humanitaria (Furedi, 1994).

Estos procesos tienen importantes implicaciones éticas, teóricas y prácticas para la educación en general, y para la educación para el desarrollo en particular. En el terreno de los valores y las actitudes, ¿cómo combinar el universalismo ético y el valor de la solidaridad con la capacidad crítica necesaria para hacer frente a los estereotipos negativos?; en el ámbito cognitivo, ¿cómo facilitar los conocimientos necesarios para que los acontecimientos transmitidos por los medios puedan ser situados en su contexto social e histórico, y ser interpretados correctamente?. Lo más importante, ¿cómo lograr que los valores, las actitudes y los conocimientos contribuyan al compromiso, a la participación y al cambio?.

Estas no son, desde luego, preguntas nuevas para la educación para el desarrollo. Esos interrogantes son, como se indicó, los mismos que animaron su aparición hace ya más de cuatro décadas. Lo que sí es nuevo es el contexto internacional, que hace más difícil y, a la vez, más perentorio, encontrar respuestas.



## La educación para la ciudadanía global

### VISIONES DEL DESARROLLO Y EL SUBDESARROLLO

<b>Surgimiento</b>	Década de los noventa y el nuevo siglo.
<b>Subdesarrollo: definición del problema</b>	Dinámicas de la globalización: subordinación de las metas sociales al mercado global. Poder creciente de las empresas transnacionales y las finanzas especulativas. Desarrollo/Subdesarrollo: “problema global”.
<b>Desarrollo: imagen objetivo</b>	Marco de gobernación global para hacer frente a la globalización y el creciente poder de los mercados financieros y los actores económicos globales (empresas transnacionales...).
<b>Estrategias de acción</b>	“Gobernación global en favor del desarrollo”: reformas en las instituciones multilaterales, en las relaciones comerciales y en los mercados financieros para hacer frente a las dinámicas de la globalización. Democratización y “buen gobierno”: democracia cosmopolita.
<b>Actores predominantes</b>	Redes internacionales de ONG. Movimientos sociales.
<b>Marco temporal</b>	Acción inmediata con enfoque estratégico de largo plazo.

### CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

<b>Valores y actitudes predominantes</b>	Sentido de ciudadanía global. Igualdad de derechos. Responsabilidad global.
<b>Conocimientos</b>	Comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro” (“educación global frente a la globalización”).
<b>Procedimientos</b>	Enfoques que favorecen una visión global, y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.
<b>Discursos predominantes, imágenes y mensajes “tipo”</b>	El cambio global depende tanto del Sur como del Norte. Imágenes de la interdependencia, que enlazan las realidades locales y globales. Imágenes en las que el Sur y los grupos excluidos (indígenas, mujeres...) toman directamente la palabra.
<b>Formas de acción</b>	“De la protesta a la propuesta”: actividades de incidencia y presión política y <i>lobbying</i> . Campañas sociopolíticas sobre temas globales. Coordinación creciente, trabajo en redes locales, nacionales e internacionales ( <i>networking</i> ) y alianzas con otras organizaciones sociales.
<b>Actores predominantes</b>	ONG de desarrollo, Instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (Sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipalidades...) Medios de comunicación e industria del espectáculo (conciertos de rock, <i>band-aid</i> ). Organizaciones y actores del Sur asociados a actores del Norte.



## Conclusiones y reflexiones sobre el modelo de las cinco generaciones de educación para el desarrollo

Las cinco generaciones de educación para el desarrollo es algo que se ha adoptado en el contexto español y que se ha incluido en la Estrategia de Educación para el Desarrollo adoptada en 2007.

Su origen se remonta a principios de 2000 en el que estábamos en un momento en el que habían aumentado de forma considerable el número de actividades de ED que se llevaban a cabo. La diversidad de iniciativas y acciones tenía como consecuencia que la ED se hubiera convertido en un cajón de sastre en el que se incluían todo tipo de actividades, algunas de carácter educativo pero otras que tenían una escasa relación con la misma: los programas en centros educativos, las maletas educativas, el comercio justo, el turismo solidario, las exposiciones, pero también las subastas de cuadros de Nicaragua, o el “marketing con causa” se incluían dentro del ámbito de la educación para el desarrollo.

Desde diversas instituciones se impulsaron algunos estudios sobre la educación para el desarrollo, con el objetivo de definir y enmarcar las acciones de ED. Uno de los primeros estudios fue encargado a la Universidad Politécnica de Valencia (Baselga P. Et al: 2000). Como parte del Equipo de Investigación elaboré el marco conceptual. Se trataba de mostrar como la configuración del concepto y la práctica de la educación para el desarrollo estaba directamente relacionada con el contexto, con la noción de desarrollo, los enfoques de la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur.

La educación para el desarrollo había que situarla en un marco conceptual más amplio que la pusiera en relación con los diferentes factores que influían en su configuración y además era importante mostrar como ésta había ido evolucionando a lo largo de los años. Por esta razón, se optó por una aproximación histórico-estructural con el fin de facilitar la discusión sobre los conceptos y enfoques desde una perspectiva histórica. Se trataba de poner en relación en el ámbito de la cooperación, las visiones del desarrollo y subdesarrollo y las metas perseguidas, las estrategias de acción, los actores predominantes y el marco temporal. Y también de analizar los valores y actitudes predominantes, según el contexto histórico; los conocimientos y temáticas más relevantes, los procesos metodológicos, las formas de acción y los actores predominantes.

Esta propuesta permitía organizar las acciones de educación para el desarrollo de forma diacrónica y por lo tanto se observaba una evolución y cambio en los discursos, que se iban haciendo más complejos. Asimismo, mostraba como a lo largo de los años han ido apareciendo nuevos actores y nuevas formas de acción. En cualquier caso, se resaltaba desde el inicio que la división por generaciones, es una manera de organizar las acciones de ED, para analizarlas mejor, pero que las fronteras entre una generación y otra eran difusas. Además todos los enfoques coexisten en la actualidad, aunque la visión actual favorece sobre todo el enfoque de la educación para la ciudadanía global, en el que los programas educativos muestran la interdependencia y los nexos estructurales entre las realidades locales y globales, entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro”; se promueven las estrategias de trabajo en red, a partir de redes locales, nacionales e internacionales gracias al uso de las nuevas tecnologías. Entre los valores y actitudes predominantes destacan el sentido de ciudadanía global, la igualdad de derechos y la responsabilidad global. En definitiva, se trata de educar para ser ciudadano/a del mundo.

Inicialmente se propusieron cuatro generaciones, utilizando la propuesta de Korten (1987) sobre las tres generaciones de ONG y posteriores elaboraciones (Korten 1990, Ortega 1994:122-124, y Senillosa 1998:43). Estas reflexiones que se centraban principalmente en las ONGD y en su papel en el desarrollo aportaban elementos interesantes para definir un modelo específico para organizar las acciones de educación para el desarrollo. Posteriormente el modelo se fue afinando, incluyendo nuevos elementos y en el Estudio realizado para la Dirección General de Voluntariado de la Comunidad de Madrid (Mesa, 2000) se presentó el modelo de cinco generaciones, que es el que se ha utilizado posteriormente como referencia en el *Plan Director de la Cooperación 2008-2012* y en la *Estrategia de Educación para el Desarrollo*.

El modelo de las cinco generaciones se utilizó como una herramienta para debatir sobre la educación para el desarrollo en el ámbito de las ONGD. Durante 2001-2002 a partir del programa del *Polygone*, un proyecto europeo de educación para el desarrollo, se organizaron sesiones de debate y discusión con las ONGD para analizar las acciones de ED, que fueron muy enriquecedoras y aportaron nuevos elementos a la ED. Resaltar entre ellos, los debates sobre el comercio justo y el consumo responsable y la educación para el desarrollo frente al marketing con causa; los apadrinamientos y maratones de solidaridad inspirados en un esquema benéfico-asistencial, con una visión muy simplista del desarrollo; o las propuestas del Foro Social Mundial sobre “otro mundo posible” ligado a las propuestas educativas transformadoras y emancipadoras. También los debates sobre la educación global, que en ocasiones olvida que la especificidad de la educación para el desarrollo es su vinculación con el Sur y con las propuestas y reivindicaciones de las organizaciones de África, América Latina y Asia, que promueven un desarrollo incluyente, centrado en la persona y que sea sostenible.

En resumen, el modelo de las generaciones de educación para el desarrollo muestra que no existe una única y exclusiva definición de educación para el desarrollo. Las variaciones dependen del sentido que se atribuya a la palabra desarrollo y educación, y al contexto y tiempo en el que se enmarcan. Por ello, la educación para el desarrollo es un proceso dinámico, que genera reflexión, análisis y pensamiento crítico sobre el desarrollo y las relaciones Norte-Sur; se centra en un proceso pedagógico que combina las capacidades cognitivas, con la adquisición de valores y actitudes, orientados hacia la construcción de un mundo más justo, en el que todas las personas puedan compartir el acceso al poder y a los recursos.

En estos años lo más interesante del modelo ha sido la apropiación del mismo por parte de algunas organizaciones y de las instituciones. El modelo ha contribuido a la reflexión sobre las propias prácticas de educación para el desarrollo, aunque se constata la dificultad para muchas organizaciones de promover una educación para el desarrollo de quinta generación.

En el contexto actual sería importante contar con propuestas que incorporasen elementos nuevos que afectan la noción y puesta en práctica de la ED. Me gustaría resaltar algunas de ellas:

#### *En el ámbito del desarrollo y la cooperación internacional*

- Las visiones del desarrollo: las propuestas de decrecimiento en el ámbito local y sus interconexiones con lo global.

- La propia noción Norte-Sur no es una categoría analítica que sea útil para explicar el mundo actual y debería ser revisada. El cambio que se ha producido en el sistema internacional y la aparición de los países emergentes (Brasil, China y Sudáfrica) que están promoviendo la cooperación Sur-Sur muestra una realidad que debería ser incorporada a la educación para el desarrollo.
- El papel de las redes sociales y de Internet en los cambios sociales y políticos.
- La solidaridad internacional y el papel de la ayuda en el contexto de una crisis económica global. Y junto a esto el aumento de la desigualdad que está erosionando los sistemas democráticos y creando una gran inestabilidad.
- La tensión entre la ciudadanía global y las identidades y como se incorpora a proyectos educativos abiertos e incluyentes.

#### *En el ámbito educativo*

- Educación transformadora: formar ciudadanos/as solidarios y comprometidos con la justicia social, la democracia, la igualdad y el respeto del medio ambiente.
- Aprender la complejidad en un mundo global: competencias necesarias para entender el mundo en el que vivimos.
- Aprender a mirar de otra manera: la construcción de la utopía.
- Aprender para la acción.

Esta batería de temas sobre los que profundizar requerirían de un artículo específico para desarrollarlas ampliamente. En el *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España* (Mesa y Escudero 2011) hemos identificado un número importante de experiencias de educación para el desarrollo innovadoras y creativas, de las que se pueden extraer importantes elementos para el aprendizaje. Sin embargo se observa una falta de reflexión y de análisis sobre las acciones de educación para el desarrollo. Es necesario estudiar con más profundidad cuales son las capacidades y conocimientos necesarios para educar a ciudadanos/as del mundo.

La educación para el desarrollo requiere estrategias y enfoques dinámicos que se adapten a un contexto sociopolítico en permanente cambio. Las estrategias y herramientas educativas utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen un carácter instrumental que no se deben aplicar de forma mecánica. Es necesario evitar que la educación para el desarrollo se convierta tan sólo en un conjunto de técnicas, juegos y actividades participativas, sino que éstas deben ir acompañadas de un marco conceptual con unas metas y objetivos a alcanzar. Educar exige esfuerzo y estudio, planificar, revisar, evaluar y reformular las acciones tanto en la teoría como en la práctica. La educación para el desarrollo, establece una dialéctica permanente entre la teoría y la acción. En el momento actual, prevalece la acción sobre la reflexión y para seguir avanzando necesitamos los momentos de reflexión, formación y análisis sobre las prácticas educativas.

	Primera generación (antecedentes) “ED caritativa-asistencial”	Segunda generación “ED desarrollista”	Tercera generación “ED crítica y solidaria”	Cuarta generación ED para el desarrollo humano y sostenible	Quinta generación “ED para la ciudadanía global”
<b>Surgimiento</b>	Años cuarenta-cincuenta.	Años sesenta.	Década de los setenta.	Década de los ochenta.	Década de los noventa.
<b>Visiones del desarrollo y el subdesarrollo</b> - Subdesarrollo: definición del problema	Hambre. Carencias materiales. Subdesarrollo como “atraso”.	Baja renta per cápita. Carencias educativas, de capital, tecnología e infraestructura (teorías del “elemento ausente”) que impiden que las comunidades y pueblos del Sur satisfagan sus necesidades por sí mismos. Subdesarrollo: “problema de los países del Sur”.	Consecuencia de estructuras locales, nacionales e internacionales injustas heredadas del colonialismo. División del mundo en “Centro” y “periferia”. Papel de las élites locales, de las empresas transnacionales, y el neocolonialismo.	Desarrollo no sostenible en el Norte. “Maldesarrollo” en el Sur. Estructuras y políticas locales, nacionales y mundiales (deuda, comercio, inversión...). Pobreza y desigualdad como exclusión; esto es, como denegación de derechos humanos básicos y falta de acceso al poder.	Dinámicas de la globalización: subordinación de las metas sociales al mercado global. Poder creciente de las empresas transnacionales y las finanzas especulativas. Desarrollo/Subdesarrollo: “problema global”.
- Desarrollo: imagen objetivo	Situaciones “excepcionales” (desastres, guerra, hambrunas) que detienen el curso “normal” de una sociedad.	Desarrollo, como proceso lineal “por etapas” desde la sociedad tradicional hacia la modernización. Modelo: los países industrializados.	Proceso de desarrollo “auto-centrado” ( <i>self reliant</i> ) en el plano político y económico. “Autonomía colectiva” del Sur y “desconexión” de las estructuras internacionales.	Desarrollo humano y sostenible. Metas internacionales de lucha contra la pobreza, la mortalidad infantil, y de acceso a la salud y educación. Igualdad de género.	Marco de gobernación global para hacer frente a la globalización y el creciente poder de los mercados financieros y los actores económicos globales (empresas transnacionales...).
- Estrategias de acción	Asistencialismo y/o beneficencia. Ayuda humanitaria y de emergencia ante situaciones críticas (guerra, desastres, hambrunas).	Crecimiento económico rápido a través de la inversión en infraestructura productiva. Acceso a la educación. Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) para la financiación de la inversión y para proyectos de desarrollo, que a nivel comunitario se basan en estrategias de “auto-ayuda”.	Cambio social y económico, reforma y/o revolución. Afirmación de un “Nuevo Orden Económico Internacional” (NOEI): cambios estructurales en el comercio mundial, la financiación del desarrollo y control de las empresas transnacionales. Cooperación no gubernamental como alternativa a la ayuda oficial.	Reducción y/o condonación de la deuda externa. Incremento de la ayuda al desarrollo. Incorporación de la dimensión ambiental del desarrollo y del concepto de sostenibilidad. Políticas para la inclusión social, la igualdad entre mujeres y hombres y el empoderamiento de los pobres y otros grupos excluidos.	“Gobernación global en favor del desarrollo”: reformas en las instituciones multilaterales, en las relaciones comerciales y en los mercados financieros para hacer frente a las dinámicas de la globalización. Democratización y “buen gobierno”.
- Actores predominantes	ONG humanitarias.	Organizaciones internacionales. Agencias de ayuda oficial al desarrollo. ONG “de desarrollo comunitario”	Organización de las Naciones Unidas. Movimientos sociales, fuerzas revolucionarias y otros agentes de cambio social.	Movimientos sociales. Organizaciones internacionales.	Redes internacionales de ONG.
- Marco temporal	Inmediato.	Medio-largo plazo.	Medio-largo plazo.	Medio-largo plazo	Acción inmediata con enfoque estratégico de largo plazo

	Primera generación (antecedentes) “ED caritativa-asistencial”	Segunda generación “ED desarrollista”	Tercera generación “ED crítica y solidaria”	Cuarta generación ED para el desarrollo humano y sostenible	Quinta generación “ED para la ciudadanía global”
<b>Concepción de la ED</b> - Valores y actitudes predominantes	Compasión. Caridad. Eurocentrismo, providencialismo. Sensibilización.	Empatía. Altruismo.	Solidaridad. Equidad. Justicia.	Respeto, tolerancia y apreciación de la diversidad. Respeto al medio ambiente.	Sentido de ciudadanía global. Igualdad de derechos. Responsabilidad global.
<b>- Conocimientos y temáticas</b>	Información sobre situaciones de emergencia y/o sobre las manifestaciones del subdesarrollo.	Información sobre las causas y los “obstáculos” al desarrollo que definen el contexto local de los proyectos y las iniciativas comunitarias y/o nacionales. Difusión de las iniciativas de auto-ayuda en el Sur. Difusión de los proyectos de desarrollo impulsados por las ONGD y los gobiernos del Norte. “Educación sobre la ayuda al desarrollo”	Constatación de la pobreza y de la desigualdad internacional. Comprensión de la relación estructural entre el desarrollo y el subdesarrollo. Importancia de los factores históricos: el papel del colonialismo y el imperialismo. Cuestionamiento del eurocentrismo. Nuevas temáticas en el desarrollo: demografía, medio ambiente, derechos humanos, diversidad cultural... Crítica de la ayuda oficial al desarrollo	Multiculturalismo. Conocimiento de la diversidad social y cultural (mujeres, grupos étnicos, minorías religiosas y culturales...) desde su propia percepción y referentes. Crítica al racismo y la xenofobia. Conocimiento crítico de los “problemas globales” (medio ambiente, armamentismo, migraciones... Cuestionamiento de los valores y el modelo sociocultural y de desarrollo del Norte. Examen crítico de las causas y consecuencias de los conflictos armados contemporáneos. Defensa de la ayuda al desarrollo frente al fenómeno de la “fatiga de la ayuda”.	Comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro” (“educación global frente a la globalización”).
<b>- Procedimientos</b>	Enfoques que promueven el conocimiento unidireccional y acrítico. Aprendizaje memorístico. Visión lineal de la realidad y explicaciones monocausales.	Enfoques socioafectivos, que promueven el compromiso. Metodologías inductivas.	Enfoques que promueven la toma de conciencia y una visión crítica. Capacidad para el análisis de la realidad a partir de una perspectiva sociohistórica Aproximación multicausal. Investigación-acción.	Participación social, acción colectiva, organización y acción. Capacidad para el encuentro y aceptación de la diversidad. Capacidad de propuesta. Aproximación multicausal. Metodologías activas.	Enfoques que favorecen una visión global, y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.

	Primera generación (antecedentes) “ED caritativa-asistencial”	Segunda generación “ED desarrollista”	Tercera generación “ED crítica y solidaria”	Cuarta generación ED para el desarrollo humano y sostenible	Quinta generación “ED para la ciudadanía global”
Discursos predominantes, imágenes y mensajes “tipo”	<p>La solución a los problemas del Sur depende de la ayuda material del Norte (“Darles el pescado para que puedan comer”).</p> <p>Interpelación a la generosidad individual a partir de imágenes catastrofistas, a menudo estereotipadas, superficiales y descontextualizadas, en las que las personas del Sur aparecen como objetos impotentes, desesperanzados y cuya única esperanza es la compasión ajena (niños hambrientos, “pornografía de la miseria”...). La solución se plantea a menudo a nivel individual (“Apadrina un niño”).</p>	<p>El Norte debe facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza, se modernicen y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. (“Si les das un pescado, comerán un día. Si les das la caña, comerán todos los días”, “en el Sur hay mucha ignorancia y atraso, hay que darles educación”, “hay que superar la ayuda y hablar de cooperación”). Imágenes de iniciativas locales de desarrollo y de su entorno inmediato.</p>	<p>Es necesario acabar con la opresión y el neocolonialismo para que el Sur defina y alcance sus propios objetivos de desarrollo. La ayuda es a menudo un instrumento del imperialismo y un obstáculo para un desarrollo aut centrado. En vez de ayuda, solidaridad con las fuerzas y movimientos de liberación en el Sur. (“Preguntarse por qué unos tienen cañas y otros no, qué o quién impide que los pescadores lleguen al río, por qué ya no hay peces, y quién se los llevó”). Imágenes de la opresión y de las luchas políticas y sociales en el Sur.</p>	<p>Se cuestiona el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. La cooperación pretende fomentar coaliciones para el cambio global. El desarrollo debe entenderse como materialización de los derechos humanos básicos. (“Asegurar derechos de acceso equitativos a los peces para las generaciones presentes y futuras mediante una gestión sostenible del río y su entorno”). La ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en el ámbito del comercio, la inversión, la deuda y los asuntos monetarios internacionales.</p>	<p>El cambio global depende tanto del Sur como del Norte. Imágenes de la interdependencia, que enlazan las realidades locales y globales. Imágenes en las que el Sur y los grupos excluidos (indígenas, mujeres...) toman directamente la palabra.</p>
Formas de acción predominantes	<p>Actividades puntuales subordinadas a campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia, hambrunas...</p>	<p>Acciones de información y sensibilización social sobre la realidad del Sur y sobre los proyectos de desarrollo a nivel local.</p> <p>Tensión creciente entre este tipo de campañas y la recaudación de fondos.</p>	<p>Campañas de denuncia de la opresión y el neocolonialismo. Solidaridad y apoyo a movimientos de liberación nacional y/o movimientos revolucionarios.</p> <p>Activismo reivindicativo en torno al NOEI. Demanda del 0,7% del PIB para ayuda al desarrollo.</p>	<p>Enfoque más integral y búsqueda de sinergias: vinculación creciente entre investigación, educación, movilización social y acción sociopolítica.</p> <p>Comercio justo, consumo consciente.</p> <p>Hermanamientos locales.</p> <p>Convergencia de la ED con otras “educaciones globales”:</p>	<p>De la protesta a la propuesta”: actividades de incidencia y presión política y <i>lobbying</i>. Campañas sociopolíticas sobre temas globales.</p> <p>Coordinación creciente, trabajo en redes locales, nacionales e internacionales (<i>networking</i>) y alianzas con otras organizaciones</p>

	Primera generación (antecedentes) “ED caritativa-asistencial”	Segunda generación “ED desarrollista”	Tercera generación “ED crítica y solidaria”	Cuarta generación ED para el desarrollo humano y sostenible	Quinta generación “ED para la ciudadanía global”
				educación ambiental, educación para la paz, educación multicultural, educación sobre los derechos humanos... Autorregulación creciente: códigos de conducta sobre el uso imágenes y mensajes.	sociales. Uso creciente de las nuevas tecnologías (vídeo, internet...).
<b>Actores predominantes</b>	ONG humanitarias. Iglesias y Misiones.	ONG de desarrollo. Iglesia de base.	ONG de desarrollo. Movimientos de solidaridad. Organismos del sistema de Naciones Unidas (UNESCO, UNICEF).	ONG de desarrollo, Instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (Sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipalidades...).	ONG de desarrollo, Instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (Sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipalidades...). Medios de comunicación e industria del espectáculo (conciertos de rock, <i>band- aid</i> ). Organizaciones y actores del Sur asociados a actores del Norte.



## Referencias Bibliográficas

- Aguirre, M. (1999), "Los medios periodísticos y el espectáculo humanitario" en *Los desafíos de la acción humanitaria*, Barcelona, Icaria.
- Alam, S. (1995), "The visual representation of Developing Countries by Development Agencies and the Media", *The Development Education Journal* nº 3, junio, pp. 8-11.
- Argibay, M., G. Celorio y J. J. Celorio (1996), *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. Guía didáctica de educación para el desarrollo*, Bilbao, Hegoa.
- \_\_\_\_\_(1998), *De Sur a Norte. Vidas paralelas de las mujeres*, Bilbao, Hegoa.
- Asamblea General del Comité de Enlace de las Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo europeas ante la CE. (1989), *Código de conducta: imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*, Bruselas.
- Baselga, P. et al (2000), *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas Españolas, Informe presentado a la Oficina de Planificación y Evaluación de la SECIPI-Ministerio de Asuntos Exteriores*, Madrid.
- Bourn, D. y A. Ohri (1996), "Race, culture and education. Development Education in the context of a multiracial society", *The Development Education Journal* nº 6, invierno, pp. 3-5.
- Celorio, J. J. (1995), "La educación para el desarrollo", *Cuadernos Bakeaz* nº 9, junio.
- CONGD (2004), *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008*, CONGD, Julio 2004.
- Fien, J. (1991), "Commitment to justice: a defence of a rationale for development education", en *Peace, Environment and Education*, Vol. 2 (4).
- Garbutcheon, M., J. Fien y J. Williamson-Fien (1997), "Processes of globalisation and (re)new(ed) emphases for global education", *The Development Education Journal* nº 7, verano, pp. 31-33.
- Godwin, N. (1997), "Educating for Development' a framework for global citizenship", *The Development Education Journal* nº 7, verano, pp. 15-18.
- Gómez-Galán, M. y J. A. Sanahuja (1999), *El sistema internacional de cooperación al desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos*, Madrid, CIDEAL.
- Grasa, R. (1990), "Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo", en José A. Sanahuja (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación*, Madrid: Cruz Roja Española, pp. 97-107.
- Ignatieff, M. (1998), *El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*, Madrid, Taurus.
- Jares, J. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- Korten, D. C. (1987), "Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development", *World Development* (supplement), vol. 15.
- Korten, D. C. (1990), *Getting to the 21st century: Voluntary action and the global agenda*, West Hartford (CO), Kumarian Press.
- Lemaesquier, T. (1987), "Prospects for Development Education: some strategic issues facing European NGOs", en *World Development* vol. 15 supplement, pp. 201-211.
- Macintosh, M. (1994), "Development education and Environmental Education: Working together towards a common goal", *The Development Education Journal* nº 2, diciembre.
- Mesa, M. y Escudero, J. (2011), Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España, Madrid, CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz. Disponible en: [www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo](http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo)
- Mesa, M. (2000), La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias del siglo XXI, Madrid, Mimeo. Disponible en: [http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com\\_k2&view=itemlist&task=category&id=5%3Aestudios-y-análisis&Itemid=5&limitstart=20](http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=itemlist&task=category&id=5%3Aestudios-y-análisis&Itemid=5&limitstart=20)
- Mesa, M. (ed.) (1994), *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*, Madrid, Editorial Popular.
- Mesa, M. (1995), "Otras formas de cooperar: presión política y educación", en *Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo* nº 55, verano, pp. 45-55.
- Mesa, M. (2001), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*, Madrid: Mimeo.
- Moxon, D. (s.f.), "Conceptos, enfoques e historia de la educación para el desarrollo", Miguel Argibay et al., *Actas. I Congreso de Educación para el Desarrollo*, Bilbao: Hegoa, pp. 7-16.
- Ortega, M. L. (1994), *Las ONGD y la crisis del desarrollo*, Madrid, IEPALA/E TEA.
- Pradervand, P. (1995), "The wings of defeat: towards a new development education paradigm", en Colm Foy y Henny Helmich, *Public Support for International Development*, París, OCDE, pp. 109-121.
- Regan, C. (1994), "Non-Governmental Organisations and Development Education: Natural Allies?", *The Development Education Journal* nº 1, junio, pp. 2-5.

- Rowlands, J. (1998), "El empoderamiento a examen", *Desarrollo y Diversidad Social*, pp.88-93.
- Senillosa, I. (1998), "A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making?", *Development in Practice* vol. 8 (1), febrero, pp. 40-53.
- Smillie, I. y H. Helmich (1993), "Non-governmental organisations and governments: stakeholders for development, OCDE, pp. 22.
- Smillie, I. (1998), "Optical and Other Illussions. Trends and Issues in Public Thinking About Development Co-Operation", en Ian Smillie y Henny Helmich (eds.), *Public Attitudes and International Development Co-operation*, París, OCDE, Consejo de Europa, pp. 21-40.
- The Economist (1999), "The non-governmental order", 11 de diciembre, pp. 18-19.
- UNESCO (1979), *Los problemas mundiales en la escuela. El papel de las Naciones Unidas*. Madrid: Atenas/UNESCO.
- UNESCO (1983), *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París: UNESCO.
- UNESCO (1987), *Didáctica sobre las cuestiones universales de hoy*. Madrid: Teide/UNESCO.
- Vriens, L. (1990), "Peace education in the nineties: a reappraisal of values and options", en *Peace, Environment and Education*, (1), otoño.
- VV.AA (2000), *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas españolas*, OPE, Madrid, mimeo.
- Wade, R. (1997), "The Road from Rio: What Hope is there for education for sustainability?", *The Development Education Journal* nº 7, verano, pp. 35-36.

# EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL – SOFT VERSUS CRITICAL<sup>1</sup>

Vanessa de Oliveira Andreotti<sup>2</sup>

## Resumo:

Compreender os problemas globais, as interdependências entre norte-sul e as assimetrias e desigualdades sociais implica uma análise complexa da realidade do processo de globalização e dos contextos, ora ao nível local, ora ao nível global. A Educação para a Cidadania Global é uma resposta alternativa para pensar sobre estas questões, uma vez que procura a ação comprometida dos cidadãos no sentido da transformação social, tendo por base valores como a solidariedade, a justiça social e a equidade. Esta é uma abordagem inovadora que se designa como Educação para a Cidadania Global Critical. Ao contrário de uma diferente perspetiva que tem como propósito a capacitação dos indivíduos para a ação, usando estratégias de sensibilização para as questões globais e para a melhoria das condições de vida, no sentido de um mundo ideal, esta nova abordagem à Educação para a Cidadania Global procura capacitar os indivíduos para a reflexão crítica e para a responsabilização sobre as suas decisões e ações, para que o compromisso assumido seja informado, responsável e orientado para uma ação ética.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania Global, crítica, globalização, interdependências.

## Introdução

No final da sessão de formação para ativistas 'Make Poverty History' (MPH), para inspirar um grupo de 30 jovens a escrever os seus planos de ação, o facilitador pediu-lhes que imaginassem o seguinte (reproduzido a partir das minhas notas):

---

<sup>1</sup> Artigo original em inglês: "Andreotti, V. (2006). Soft vs. critical global citizenship education. Policy and Practice: A Development Education Review, 3, 40–51". Poderá consultá-lo em: <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4?page=show>. Tradução de Tânia Neves e de Teresa Corte-Real, validada pela autora.

<sup>2</sup> Vanessa de Oliveira Andreotti é professora e investigadora na área da Educação para o Desenvolvimento na University of British Columbia, no Canadá.

“Imaginem um grande salão, cheio de gente com roupa formal. São todos celebridades. Vês também um tapete vermelho que leva a um palco do outro lado da sala. No palco está Nelson Mandela, a segurar um prémio. É o prémio de ativista do ano. Ele chama o teu nome. Caminhas pelo corredor e toda a gente olha para ti. O que estás a vestir? O que estás a sentir? Pensa em como chegaste até aqui: o número de pessoas que assinaram as tuas petições, a quantidade de faixas brancas nos braços dos teus amigos, o número de pessoas que levaste a Edimburgo. Apertas a mão de Mandela. Como é que isso te faz sentir? Ele dá-te o microfone. Toda a gente está em silêncio à espera que comeces o teu discurso. Eles respeitam-te. Sabem o que fizeste. Pensa na diferença que conseguiste com a tua campanha. Pensa em todas as pessoas que ajudaste em África...”

Ouvir isto enquanto alguém do Sul é perturbador, mas o mais preocupante foi constatar que, quando os jovens abriram os olhos e lhes perguntei se encontravam algo de errado neste exemplo, a esmagadora maioria dizer-me ‘não’. Confirmaram, assim, que a maior motivação para frequentarem um curso de formação de ativistas estava relacionada com a auto-melhoria, o desenvolvimento de capacidades de liderança ou simplesmente divertirem-se, com base, claro, na supremacia moral e vanguardista de se sentirem responsáveis por mudar ou salvar o mundo, fora da sua zona de conforto. Isto é o eco de uma das frases de um cartaz que a organização do curso promoveu: “Faz o que mais amas fazer, mas salva o mundo enquanto o fazes”.

Sentia-me desconfortável, em parte, porque o grupo parecia não ter consciência desse sentimento de paternalismo e de que os efeitos ‘daquilo que mais gostam de fazer’ podiam estar diretamente relacionados com a causa dos problemas que estavam a tentar enfrentar. Isto salienta uma questão central da Educação para a Cidadania Global: se e como lidar com as raízes económicas e culturais das desigualdades no poder e na distribuição da riqueza/trabalho num sistema global complexo e incerto.

Para compreender as questões globais é necessário analisar e desconstruir uma complexa teia de processos e contextos culturais locais/globais. O meu argumento é que, se não conseguirmos fazê-lo na Educação para a Cidadania Global, poderemos acabar por promover uma nova ‘missão de civilização’ como o *slogan* de uma geração que terá de assumir o ‘fardo’ de salvar/educar/civilizar o mundo. Esta geração, encorajada e motivada para ‘fazer a diferença’, vai projetar as suas crenças e mitos como universais e reproduzir relações de poder e violência, semelhantes às do colonialismo. Como podemos desenhar/pensar processos educativos que conduzam os jovens para longe desta tendência?

Este artigo, dividido em três partes, tem como objetivo introduzir o argumento para uma Educação para a Cidadania Global *Critical*. Na primeira parte, apresento a tese de Andrew Dobson referente aos fundamentos da cidadania global e a sua crítica às noções de ‘cidadania global’ e de ‘interdependência’. Na segunda parte, apresento a análise de Gayatri Spivak sobre alguns dos efeitos culturais do colonialismo nas relações Norte/Sul. Finalmente, na última parte, comparo e destaco as diferenças, de forma geral, das duas perspetivas – *Soft* e *Critical* – da Educação para a Cidadania Global, com base nas análises de Dobson e Spivak e exploro brevemente a noção de literacia crítica enquanto dimensão significativa da Educação para a Cidadania Global *Critical*. Argumento que, para os/as educadores/as, uma cuidada análise do seu contexto de trabalho é fundamental para tomarem decisões informadas quanto ao foco pelo qual optam, mas é

imperativo conhecer os riscos e as implicações das opções existentes para fazermos escolhas pedagógicas responsáveis.

### **Humanidade comum ou justiça: A dimensão material da educação para a cidadania**

Andrew Dobson é um autor político britânico e professor na Open University, especializado em políticas ambientais. O seu trabalho mais famoso chama-se *Green Political Thought*, no qual aborda os fundamentos para a cidadania global e as noções de 'cidadania global' e 'interdependência'. O autor começa a sua análise com o que entende ser uma questão comum no contexto 'Norte':

*“Como pode a pobreza severa de metade da humanidade persistir, apesar dos progressos económicos e tecnológicos e apesar das normas morais e valores esclarecidos da nossa civilização ocidental fortemente dominante?”* (Pogge, 2002: 3 in Dobson, 2006: 170).

Dobson afirma que, para a grande maioria dos que trabalham no campo das ciências políticas, é precisamente na assunção de progresso e de valores/moralidade do Ocidente que reside o problema. O autor coloca outra questão: “Qual deve (então) ser a base da nossa preocupação com aqueles que não conhecemos e, provavelmente, nunca iremos conhecer?”. O autor propõe que a resposta seja enquadrada na obrigação política de fazer justiça e que a razão de ser dessa obrigação se baseie no reconhecimento da cumplicidade ou da ‘responsabilidade causal’ no dano causado transnacionalmente (Dobson, 2006).

Dobson argumenta que a globalização do comércio cria laços baseados numa “cadeia de causa-efeito que provoca obrigações imediatas da justiça, ao invés de criar simpatia, piedade ou beneficência” (p. 178). O autor baseia-se na imagem das pegadas ecológicas para demonstrar que este processo se desenrola como “uma rede de efeitos que estimula a reflexão sobre a natureza dos impactos que englobam” (p. 177). Dobson refere ainda as práticas injustas impostas pelo Norte como uma ordem institucional global que perpetua a pobreza e empobrece as pessoas (p. 177).

Dois dos argumentos centrais da campanha MPH apontam na mesma direção. Os apelos para uma maior justiça no comércio e para o alívio da dívida sugerem que o Norte é também, de certa forma, responsável pela pobreza criada noutros contextos. No entanto, o reconhecimento dessa cumplicidade não se traduziu nas estratégias da campanha. O uso de imagens, figuras e *slogans* enfatizou a necessidade de sermos caridosos, compassivos e localmente "ativos" (para mudar as instituições), com base numa obrigação moral para com uma humanidade comum, e não numa responsabilidade política pelas causas da pobreza.

Dobson defende que os atos alicerçados nesta base moral são facilmente desvirtuados e acabam por reproduzir relações de poder desiguais (e paternalistas) e aumentar a vulnerabilidade dos destinatários (Dobson, 2006). Para o autor, a justiça é uma melhor base para a reflexão, por ter uma dimensão política e promover relações mais justas e iguais. Faz ainda uma distinção entre ser humano e ser cidadão: ser humano levanta questões morais; ser cidadão levanta questões políticas (Dobson, 2005).

Ao contrário daquilo que foi sugerido na campanha 'Make Poverty History', Dobson enfatiza a responsabilidade individual, acima da institucional. Para realçar esta ideia, cita Pogge:

*“Estamos familiarizados, através de apelos à caridade, com a afirmação de que está nas nossas mãos salvar a vida de muitos ou de que, se não fizermos nada, deixamos que essas pessoas morram. Estamos, no entanto, menos familiarizados com a afirmação aqui analisada de uma responsabilidade mais pesada: que a maioria de nós não somente deixa as pessoas morrer à fome, mas também contribui para que haja fome”* (Pogge, 2002: 214 in Dobson, 2006: 182).

Dobson questiona também os conceitos de 'cidadania global', 'interdependência' e 'interconexão mundial' que muitas vezes acompanham noções, não analisadas, de humanidade comum em Educação para a Cidadania Global. Afirma que estas noções não têm suficientemente em conta as relações de poder desiguais entre Norte e Sul, como Vandana Shiva defende:

*“O 'global' no discurso dominante é o espaço político no qual um local particular e dominante procura o controlo global e se liberta de estrangulamentos locais, nacionais e internacionais. O global não representa o interesse humano universal; representa um determinado interesse local limitado que foi globalizado através do seu âmbito de alcance. Os sete países mais poderosos, o G7, decretam quais os assuntos globais prioritários, mas os interesses que os orientam permanecem restritos, locais e limitados”* (Shiva, 1998: 231 in Dobson, 2005: 261).

Shiva e Dobson consideram que só alguns países têm poderes de globalização – os outros são globalizados. Neste sentido, o Norte tem um alcance global e o Sul apenas existe localmente:

*“A globalização é apresentada, nesta leitura, como um processo assimétrico, no qual não só os seus proveitos são divididos de forma desigual, como também a própria possibilidade de 'ser global' está desequilibrada”* (Dobson, 2005: 262).

Ter a possibilidade de atravessar o local para o espaço global é o fator determinante para se ser ou não um cidadão global. Se não és 'global', "as paredes construídas pelos controlos de imigração, leis de residência e de 'ruas limpas' e 'tolerância zero' crescem mais alto" (Bauman, 1998: 2 in Dobson, 2005: 263) para tentar limitar a difusão de ideias, bens, informações e pessoas, a fim de proteger espaços locais específicos de uma 'contaminação' indesejada. Assim, no final teremos uma transfusão unilateral (na sua forma legal, pelo menos), em vez de uma difusão. Uma vez que a capacidade de atuar globalmente é limitada, Dobson conclui que aqueles que conseguem agir e agem globalmente estão, na verdade, a projetar o seu local (suposições e desejos) como sendo o global de todos (Dobson, 2005: 264). Tal é bem ilustrado num dos *slogans* de campanha de MPH: ' *Make History*' (História de quem? Quem está a fazer esta história? Em nome de quem? Em benefício de quem?).

A análise de Dobson levanta algumas questões importantes para a Educação para a Cidadania Global: quem é este cidadão global? Qual deve ser a base deste projeto? De quem são os interesses representados aqui? Este projeto é elitista? Estaremos a capacitar o grupo dominante para permanecer no poder? Estaremos a fazer o suficiente para examinar as dimensões locais/globais das nossas suposições?



Contudo, a tese de Dobson também parece simplificar em demasia as relações Norte-Sul, porque apresenta o Sul apenas como um local de dominação ocidental forçada ou de resistência popular. Ao analisar os aspectos culturais da construção histórica desta relação, outros críticos apresentam um quadro mais complexo, tendo em conta a 'cumplicidade' do próprio Sul em manter o domínio do Norte.

### **Ignorância autorizada: A dimensão cultural**

Uma análise cultural levanta questões complementares para a Educação para a Cidadania Global. A ênfase é dada às implicações da projeção dos valores e interesses do Ocidente/Norte como globais e universais, naturalizando o mito da supremacia ocidental sobre o resto do mundo. Gayatri Spivak, professor da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América, que teve um grande impacto no desenvolvimento teórico nas áreas dos estudos culturais, da teoria crítica e da análise do discurso colonial, chama a este processo "worlding of the West as world" (Spivak, 1990).

Spivak considera que esta naturalização acontece através da negação da história do imperialismo e do desequilíbrio de poder entre o 'Primeiro' e o 'Terceiro' Mundos no sistema capitalista global. O resultado dessa naturalização é um discurso de modernização, onde o colonialismo é ignorado ou é encarado como algo que já não é preocupante porque faz parte do passado, de maneira a que se pense que acabou e que não afeta - e não afetou – a construção da situação atual.

O resultado é uma ignorância autorizada (negação constitutiva) do papel do colonialismo para a criação da riqueza do que chamamos de 'Primeiro Mundo', assim como do papel da divisão internacional do trabalho e da exploração do 'Terceiro Mundo' para manutenção daquela riqueza. Dentro dessa lógica naturalizada, o 'Terceiro Mundo' surge no pós-Segunda Guerra Mundial "com os padrões de crescimento do 'Primeiro Mundo' enquanto guias e como objetivos a atingir".(Kapoor, 2004: 669).

Esta ideologia produz, por um lado, o discurso do 'desenvolvimento' e, por outro, as políticas de ajustamento estrutural e de livre comércio que incitam os países do 'Terceiro Mundo' a comprar (cultural, ideológica, social e estruturalmente) do 'Primeiro' uma "versão independente do Ocidente", ignorando tanto a sua cumplicidade como a produção do "projeto imperialista" (Spivak, 1988). Ainda neste âmbito, a pobreza é entendida como a falta de recursos, de serviços, de mercados e de educação (enquanto direito subjetivo de participar no mercado global) e não como a falta de controlo sobre a produção de recursos (Biccum, 2005: 1017) ou como um enfraquecimento imposto. Esta ignorância autorizada, que disfarça a universalização do mundo, responsabiliza os pobres pela pobreza e justifica o projeto de desenvolvimento do 'Outro' como uma "missão civilizadora".

Para Spivak, a violência epistémica do colonialismo (na qual o colonialismo afeta a capacidade do colonizador de constatar a sua situação de efetiva exploração) pode, neste trabalho de ignorância autorizada, criar dois resultados complementares: o 'Primeiro Mundo' acredita na sua supremacia e o 'Terceiro Mundo' esquece a universalização e 'quer' ser civilizado ou acompanhar o desenvolvimento do Ocidente. Na mesma linha de pensamento de Said, Bhabha e Fanon, Spivak afirma que o poder colonial muda a percepção do



subalterno de si mesmo e da sua realidade e legitima ainda a supremacia cultural (epistémica) do primeiro, ao permitir a violência de criar um outro que é 'inferior' e a naturalização destas construções.

Spivak explica também que, no 'Primeiro Mundo', isso reforça o eurocentrismo e o triunfalismo porque encoraja as pessoas a pensar que vivem no centro do mundo, que têm a responsabilidade de "ajudar o resto" e que "as pessoas de outras partes do mundo não são totalmente globais" (Spivak, 2003: 622).

Isto aparece ecoado nas políticas relacionadas com a 'dimensão global' em Inglaterra, que promovem a ideia de que as culturas diferentes apenas têm "tradições, crenças e valores", enquanto o Ocidente tem um conhecimento (universal) (e ainda produz conhecimento *sobre* essas culturas). A ideia de uma 'história comum', que apenas reconhece a contribuição de outras culturas para a ciência e para a matemática, também reforça a perceção de que se projetam os valores, as crenças e as tradições do Ocidente como globais e universais, ao mesmo tempo que também se excluem os processos históricos que levaram a essa universalização.

Isto tem implicações importantes para a noção de 'cidadania global'. No entanto, em termos de reprodução dessa ideologia, para Spivak, a cultura de uma classe é mais importante do que o posicionamento geográfico: a autora refere-se a uma elite profissional global (composta por pessoas provenientes tanto do 'Primeiro como do Terceiro Mundos'), marcada pelo acesso à internet e por uma cultura de gerencialismo e de organizações não-governamentais internacionais envolvidas no desenvolvimento e nos direitos humanos. A mesma autora defende que esta elite global tem tendência a projetar e a reproduzir estes mitos etnocêntricos e desenvolvimentistas nos 'subalternos' do Terceiro Mundo que estão prontos a ajudar a 'desenvolver'. Afirma ainda que, para mudar esta tendência, as intervenções educativas devem enfatizar o 'desaprender' e o 'aprender a aprender de baixo' (Spivak, 2004).

As análises de Dobson e Spivak não são exemplos únicos nas suas áreas. Vários académicos e ativistas têm questionado as ideologias por detrás do desenvolvimento e da Educação para a Cidadania Global nos últimos anos e têm sido desenvolvidas algumas iniciativas pedagógicas com base nestas análises. No entanto, em termos gerais, as articulações entre novas reflexões e novas práticas têm sido fracas.

### **Educação para a cidadania – *Soft* versus *Critical* – e a noção de literacia crítica**

A partir da análise de Dobson e Spivak, é possível contrastar as perspetivas *Soft* e *Critical* em termos de pressupostos e implicações para a educação para a cidadania. A Tabela 1 ilustra esta comparação, em termos muito gerais, a fim de fomentar a discussão e reflexão.

Tabela 1: Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical

	Educ. para a Cidadania Global Soft	Educ. para a Cidadania Global Critical
<b>Problema</b>	Pobreza, desamparo.	Desigualdade, injustiça.
<b>Natureza do problema</b>	Carência de 'desenvolvimento', educação, recursos, competências, cultura, tecnologia, etc.	Estruturas complexas, sistemas, suposições, relações de poder e atitudes que criam e mantêm a exploração e o enfraquecimento forçado e tendem a eliminar diferença.
<b>Justificação para a existência de posições privilegiadas (no Norte e no Sul)</b>	'Desenvolvimento', 'história', educação, trabalho mais árduo, melhor organização, melhor uso de recursos, tecnologia.	Benefício e controlo dos sistemas e das estruturas injustas e violentas.
<b>Base para preocupação</b>	Humanidade comum/ser bom/partilha e cuidado. Responsabilidade PELO outro (ou para ensinar o outro).	Justiça/cumplicidade nos problemas. Responsabilidade PARA COM o outro (ou para <i>aprender com</i> o outro) – <i>accountability</i> .
<b>Motivos para agir</b>	Humanitários/morais (com base em princípios normativos para o pensamento e para a ação).	Políticos/éticos (com base em princípios normativos para as relações).
<b>Compreensão da interdependência</b>	Estamos todos interligados de forma igual, todos queremos as mesmas coisas, todos podemos fazer as mesmas coisas.	Globalização assimétrica, relações de poder desiguais, elites do Norte e do Sul impõem as suas próprias ideias como universais.
<b>O que é necessário mudar</b>	Estruturas, instituições e indivíduos que são uma barreira ao desenvolvimento.	Estruturas, sistemas (de crenças), instituições, pressupostos, culturas, indivíduos, relações.
<b>Para quê</b>	Para que todos atinjam o desenvolvimento, a harmonia, a tolerância e a igualdade.	Para que as injustiças sejam trabalhadas, para a criação de bases de diálogo mais iguais e para que os indivíduos tenham mais autonomia na determinação do seu próprio desenvolvimento.
<b>Papel dos indivíduos 'comuns'</b>	Alguns indivíduos são parte do problema, mas qualquer pessoa pode ser parte da solução uma vez que pode fazer pressão para a mudança de determinadas estruturas.	Somos todos parte do problema e parte da solução.
<b>O que as pessoas podem fazer</b>	Apoiar campanhas para mudar as estruturas, doar tempo, conhecimento e recursos.	Analisar a sua própria posição/contexto e participar na mudança de estruturas, ideias, identidades, atitudes e relações de poder no seu próprio contexto.
<b>Como é que a mudança acontece</b>	Do exterior para o interior (mudança imposta).	Do interior para o exterior.
<b>Princípio básico para a mudança</b>	Universalismo (visão não-negociável para compreender como todos devem viver e o que todos devem querer ou ser).	Reflexividade, diálogo, contingência e relação ética para compreender a diferença (alteridade radical).
<b>Objetivo da Educação para a Cidadania Global</b>	Capacitar os indivíduos para a ação (ou para se tornarem cidadãos ativos), de acordo com uma definição prévia do que são boas condições de vida e do que é um mundo ideal.	Capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações.
<b>Estratégias para a Educação para a Cidadania Global</b>	Sensibilização para as questões globais e promoção de campanhas.	Promoção do compromisso com as questões e perspetivas globais e o estabelecimento de uma relação ética para a diferença, considerando a complexidade do sistema e as relações de poder desiguais.
<b>Potenciais benefícios da Educação para a Cidadania Global</b>	Maior consciência para alguns problemas, apoio a campanhas, maior motivação para ajudar/fazer alguma coisa (participar), sentir-se bem.	Pensamento crítico, independente e informado e ação ética e responsável.
<b>Potenciais problemas</b>	Sentimentos de auto-importância, presunção e de supremacia cultural, reforço dos pressupostos e das relações coloniais e reforço da alienação parcial e da ação acrítica.	Culpa, conflito interno, marasmo, quebra do compromisso por fomento de visão crítica, sentimento de desamparo.

As noções de poder, de voz e de diferença são centrais para a Educação para a Cidadania *Critical*. Assim, para a criação de uma relação ética com os aprendentes (e com o Sul), o desenvolvimento da literacia crítica torna-se necessário. Defino a literacia crítica como um nível de leitura do que é escrito e do mundo que envolve o desenvolvimento do compromisso crítico e da reflexividade: a análise e a crítica das relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais por parte dos aprendentes. A análise crítica, neste contexto, não se refere à noção dominante de que algo é certo ou errado, tendencioso ou imparcial, verdadeiro ou falso. Mas sim a uma tentativa de compreender as origens de determinados pressupostos e implicações.

Neste sentido, a literacia crítica não pretende 'revelar a verdade' aos aprendentes, mas sim proporcionar uma oportunidade para que reflitam sobre o seu próprio contexto e sobre as suposições epistemológicas e ontológicas suas e dos outros: como é que acabámos por pensar/ser/sentir/agir de determinada forma e as implicações dos nossos sistemas de crenças em termos locais/globais face às relações de poder desiguais, relações sociais e distribuição de trabalho e recursos.

A literacia crítica baseia-se no pressuposto estratégico de que todo o conhecimento é parcial e incompleto se construído apenas dentro de determinado contexto, cultura e experiência. Portanto, falta-nos o conhecimento que é construído noutros contextos e culturas e a partir de diferentes experiências. Precisamos, assim, de nos comprometer com as nossas próprias perspectivas de aprendizagem e também com as dos outros, para que possamos transformar os nossos pontos de vista, identidades e relações – para pensarmos de forma diferente. A ação é sempre uma escolha do indivíduo após uma análise cuidadosa do contexto de intervenção, de diferentes pontos de vista, de relações de poder (especialmente a posição de quem está a intervir), das implicações dos objetivos e estratégias de curto e longo prazo (positivas e negativas).

Em oposição à perspectiva *Soft* da Educação para a Cidadania Global, esta abordagem procura promover a mudança sem dizer aos aprendentes o que eles devem pensar ou fazer, criando um espaço no qual se sintam seguros e confiantes para analisar e experimentar outras formas de ver/pensar e de ser/relacionar com o outro. O foco é colocado na produção histórica do conhecimento e do poder, com o objetivo de capacitar os aprendentes para a tomada de decisões mais informadas – contudo, a forma como escolhem agir ou dar significado (o que 'nós' somos ou 'devemos ser') nunca é imposta, uma vez que o direito de cada um dar os seus próprios significados é reconhecido e respeitado (como um comando ético para os relacionamentos).

No entanto, uma vez que não há uma receita universal ou uma abordagem que sirva todos os contextos, é importante reconhecer que a perspectiva *Soft* da Educação para a Cidadania Global é apropriada para determinados contextos – e pode representar já um grande passo. Contudo, não pode ficar por aí ou a situação ilustrada no início deste trabalho vai tornar-se norma. Se os/as educadores/as não estiverem sensibilizados para a importância da literacia crítica ao lidarem com as suas suposições e implicações/limitações das suas abordagens, correm o risco de (indiretamente e sem intenção) reproduzir os sistemas de crenças e de práticas que prejudicam aqueles que querem ajudar. A questão de saber até onde

os/as educadores/as que trabalham a Educação para a Cidadania Global estão preparados para o fazer, no presente contexto, no Norte está aberta ao debate.

## Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (1998) *Globalization: the Human Consequences*, New York: Columbia University Press.
- Bhabha, H. (1994) *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Biccum, A. (2005) 'Development and the 'new' imperialism: a reinvention of colonial discourse in DFID promotional literature', *Third World Quarterly*, Vol. 26, pp.1005-1020.
- Dobson, A. (2005) 'Globalisation, cosmopolitanism and the Environment', *International Relations*, Vol.19, pp.259-273.
- Dobson, A. (2006) 'Thick Cosmopolitanism', *Political Studies*, Vol.54, pp.165-184.
- Kapoor, I. (2004) 'Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World "Other"', *Third World Quarterly*, Vol.4, pp.627-647.
- Pogge, T. (2002) *World Poverty and Human Rights*, Cambridge: Polity Press.
- Shiva, V. (1998) 'The Greening of Global Reach' in G Thuatail, S Dalby & P Routledge (eds.) *The Geopolitics Reader*, Routledge, pp.230-143.
- Spivak, G. (1988) "'Can the Subaltern Speak?'" in C Nelson & L Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago: University of Illinois Press, Chicago, pp. 271-313.
- Spivak, G. (1990) *The Post-colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, New York & London: Routledge.
- Spivak, G. (2003) 'A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: politics and the imagination', interview by J Sharpe, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol.28, pp.609-624.
- Spivak, G. (2004) 'Righting wrongs', *The South Atlantic Quarterly*, Vol. 103, 523-581.

# A ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: FATORES DE SUCESSO, MAIS-VALIAS E FUTURO

Ana Teresa Santos<sup>1</sup>

## Resumo

2009, ano em que foi publicada em Diário da República a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), foi um ano marcante para o sector da Educação para o Desenvolvimento em Portugal. A opção *multistakeholder* tomada desde o início foi crucial para o sucesso da ENED. Neste artigo, depois de descrevermos o processo de elaboração da ENED, procuraremos listar aqueles que consideramos terem sido fatores de sucesso e mais-valias da ENED e concluiremos com algumas considerações sobre o futuro da Estratégia.

**Palavras-chave:** Educação para o Desenvolvimento; Multistakeholder; Estratégia Nacional; Participação.

## 1. Enquadramento

Num mundo cada vez mais interdependente e globalizado, onde os problemas já não estão confinados às fronteiras dos países, é cada vez mais importante que os cidadãos estejam informados sobre as interdependências glocais<sup>2</sup>, e possam pensar criticamente sobre os modelos de desenvolvimento hoje aplicados. É importante que, a partir dessa reflexão crítica, sejam capazes de propor soluções e agir para que o mundo se torne cada vez mais justo, um mundo em que todos os pilares do Desenvolvimento Sustentável sejam entendidos claramente e de forma intrinsecamente ligada. Porém, hoje em dia, o conceito

---

<sup>1</sup> Ana Teresa Santos é técnica de Educação para a Cidadania Global no IMVF – Instituto Marquês de Valle Flôr. Participa no Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento (GTED) da Plataforma Portuguesa das ONGD e é a representante nacional no *Development Awareness Raising and Education Forum* da CONCORD (Plataforma Europeia das ONGD).

<sup>2</sup> Glocal é um conceito informal utilizado na Educação para o Desenvolvimento Sustentável que faz a ligação entre as tendências globais às realidades locais.

de Educação para o Desenvolvimento (ED), tão fundamental para conseguir essa mudança, é ainda desconhecido pela maioria da população portuguesa e mesmo por alguns atores tradicionais do desenvolvimento, como Organizações Não Governamentais e instituições públicas.

Assim, e como forma de procurar contrariar esta tendência, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)<sup>3</sup>, o Ministério da Educação – através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)<sup>4</sup>, o Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (CIDAC) e a Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), em conjunto com outras 11 organizações públicas e da sociedade civil, desenvolveram a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) que tem como Objetivo Geral: “*Promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social*” (ENED, 2009: 36).

## 2. O Processo

No processo de elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) podem ser identificadas quatro fases distintas: uma fase preparatória; uma fase de definição estratégica; uma fase de consulta pública; e uma última fase de adoção da estratégia e elaboração do Plano de Ação (ENED, 2009: 6-8).

Com início em 2008, a Fase Preparatória da ENED foi fundamental para se definir o caminho a percorrer e perceber onde se queria chegar. Esta fase consistiu em dois momentos fundamentais: no Intercâmbio Áustria-Portugal, realizado no âmbito do *Global Education Network Europe* (GENE)<sup>5</sup>; e num conjunto de reuniões bilaterais com alguns atores que foram identificados como essenciais para o processo de elaboração da ENED.

A segunda fase consistiu numa Fase de Definição Estratégica em que, em linha com os princípios de ED, o IPAD – organismo sob a alçada do Ministério dos Negócios Estrangeiros – faz uma escolha decisiva: a de este processo ser um processo participativo. Esta escolha foi tomada, sobretudo, de forma a garantir que a Estratégia não se cingisse à existência de um mero documento – em vários países europeus existiam estratégias que nunca tinha tido aplicação prática –, mas que iria ser largamente apropriada e posta em prática por todos os atores relacionados com a ED. Só ao ter uma estratégia inclusiva, e não exclusiva, seria possível atingir resultados tangíveis que certamente teriam impacto no longo termo.

---

<sup>3</sup> O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) é o atual Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL). Durante este artigo iremos utilizar a denominação IPAD, uma vez que era esta a denominação da entidade na altura da elaboração da ENED.

<sup>4</sup> A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) é atualmente a Direção Geral da Educação (DGE). Neste artigo iremos utilizar a denominação DGIDC, uma vez que era esta a denominação da entidade na altura da elaboração da ENED.

<sup>5</sup> Mais informações consultar: Hartmeyer, H. (2008), “Lessons Learnt from the Austria-Portugal Exchange 2006-2008” *Global Education Briefing Papers No. 1*, Amsterdam, GENE.



Assim, “o Estado assumiu a iniciativa, (...) e convocou para a sua concretização atores da sociedade civil e de instituições públicas com experiência na prática da ED e de outras propostas educativas baseadas em princípios semelhantes” (CIDAC, 2010: 2).

Nesta Fase de Definição Estratégica: decorreram várias reuniões entre os vários atores; o GENE criou um documento resumo de todas as iniciativas que tiveram lugar a nível europeu; e realizou-se uma Oficina de Definição Concetual e um Exercício de Sistematização de Experiências que envolveram várias organizações com experiência em Educação para o Desenvolvimento.

Todas as decisões tomadas tanto na Fase Preparatória como na Fase de Definição Estratégica permitiram reforçar a vertente participativa do processo, possibilitando a existência de uma Fase de Consulta Pública em que uma grande variedade de atores pôde dar contributos e sugestões para a melhoria do documento que estava a ser elaborado.

Nesta fase de Consulta Pública foi realizada uma apresentação da primeira versão do documento ao Fórum da Cooperação<sup>6</sup>; o Grupo de Trabalho de ED da Plataforma Portuguesa das ONGD dedicou uma reunião à discussão da primeira versão do documento; foi pedido um parecer ao Conselho Nacional de Educação sobre o documento; e houve uma apresentação pública da Estratégia aberta a todas as ONGD registadas no IPAD. De notar que foi também nesta Fase que se realizou um encontro com as Escolas Superiores de Educação (ESE) para apresentação do documento.

Depois de incorporadas as sugestões dos vários atores consultados, no dia 11 de setembro de 2009 deu-se a assinatura do despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação e do Secretário de Estado da Educação e a consequente publicação da ENED em Diário da República (Diário da República, 2.ª série — N.º 230 — 26 de novembro de 2009)<sup>7</sup>.

No primeiro trimestre de 2010, o documento foi também alvo de apresentação pública na 3ª edição dos Dias do Desenvolvimento<sup>8</sup>. Nesse mesmo evento, em reconhecimento pelo empenho das instituições públicas e da sociedade civil que trabalharam juntas em parceria para terem uma abordagem comum, deu-se também a assinatura do Protocolo de Colaboração entre as instituições envolvidas. Este Protocolo foi também uma maneira de formalizar o envolvimento das instituições procurando, de alguma forma, vincular a sua participação e assegurar que estariam comprometidas na implementação e execução do Plano de Ação da ENED, anexo ao Protocolo.

---

<sup>6</sup> O Fórum da Cooperação é o órgão que reúne os principais atores na área da cooperação para o desenvolvimento entre sociedade civil, empresas e institutos públicos.

<sup>7</sup> Pode consultar o documento da ENED aqui:  
[http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/estrategia\\_nacional\\_ed.pdf](http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/estrategia_nacional_ed.pdf)

<sup>8</sup> Os Dias do Desenvolvimento consistiam num evento anual, organizado pelo IPAD, que procurava divulgar em Portugal o trabalho feito na área do Desenvolvimento e Cooperação. Houve quatro edições – 2008, 2009, 2010 e 2011.

O Plano de Ação da ENED<sup>9</sup> foi elaborado, de janeiro a março de 2010, pelos vários atores envolvidos na ENED, e definiu uma série de prioridades para serem alcançadas até 2015, com atividades correspondentes que estão a ser implementadas através de Planos de Ação anuais, nos quais as organizações podem inserir atividades que considerem estar em linha com os objetivos e metodologias definidas pelo documento da Estratégia. O Plano de Ação é tido pela Comissão de Acompanhamento como “*essencial para atingir os objetivos da ENED e para uma implementação eficiente e eficaz da sua abordagem*” (Guimarães e Santos, 2011: 22).

O documento centra-se nos quatro objetivos específicos, sendo que para cada medida dos objetivos, cria Tipologias de Atividade (TA) específicas (57) e para cada Tipologia de Atividade estabelece metas concretas a serem atingidas.

A esta listagem de TA e metas para cada um dos objetivos específicos, acrescentou-se ainda um ponto cinco (5) dedicado a “Atividades de dinamização da ENED” e um ponto seis (6) dedicado à “Planificação, Acompanhamento e Avaliação da ENED”.

De seguida, iremos procurar listar e sistematizar alguns daqueles que consideramos serem fatores essenciais para o sucesso da Estratégia e algumas mais-valias do seu processo de elaboração.

### **3. Fatores de sucesso e mais-valias da Estratégia e do seu processo de elaboração**

#### **a) A ENED como forma de assumir compromissos**

Depois de mais de 40 anos de existência de atividades de Educação para o Desenvolvimento (ED) em Portugal, e de ser já longa a experiência e tradição de implementação de atividades de ED, no início da primeira década do século XXI, o estado português decidiu que era altura de assumir vários compromissos nas diversas instâncias a nível internacional. Ao nível do Conselho da Europa, o governo português esteve representado no Congresso de Maastricht em 2002, e no ano seguinte, em 2003, no Processo de Palermo que conduziu à criação do *European Multistakeholder Steering Group on Development Education* (MSH) em novembro de 2006; no quadro da União Europeia, Portugal participou na aprovação da Resolução 13323/01DEVGEN 157 sobre a “Educação para o Desenvolvimento e a Sensibilização da Opinião Pública Europeia a favor da Cooperação para o Desenvolvimento”, e foi no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho Europeu, no segundo semestre de 2007, que foi apresentado o documento “Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização” documento de referência a nível europeu para o setor.

Já no âmbito da OCDE (Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico), e sendo Portugal um dos Estados-membros do CAD (Comité de Apoio ao Desenvolvimento da OCDE), foi alvo de várias revisões entre pares (*Peer Reviews*), nomeadamente em 2001 e 2006, que recomendaram fortemente a existência de uma aposta mais forte na Educação para o Desenvolvimento, alertando sobretudo para a

---

<sup>9</sup> Pode ser consultado aqui: [http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/plano\\_acciao\\_ened.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/plano_acciao_ened.pdf)

importância de não confundir as ações de Educação para o Desenvolvimento com as ações de comunicação da própria Cooperação Portuguesa.

A nível nacional, é no ano de 2005 que, no documento “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”, o governo português reconhece que se deveria “*umentar o apoio a ações de Educação para o Desenvolvimento em Portugal e no quadro da UE, criando conhecimento e sensibilizando a opinião pública portuguesa para as temáticas da cooperação internacional*” (MNE, 2006: 25), o que tornou a ED uma das prioridades da política nacional de cooperação. Mais recentemente, essa posição foi reafirmada no documento “Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa”<sup>10</sup>, publicado em março de 2014, que considera a ED como uma das três áreas de atuação prioritárias da política de cooperação portuguesa.

Assim, a ENED acaba por ser não só uma forma de responder aos compromissos assumidos, mas também acaba por se basear neles, beneficiando do facto de ser um resultado de um processo longo e estruturado, o que lhe traz mais solidez.

### b) Sistematização da História de ED

Uma das mais-valias da ENED é o facto de ser o primeiro documento público em língua portuguesa que faz uma resenha histórica do caminho da ED. Na verdade, como até à data da sua publicação não havia em Portugal nenhum documento que contivesse uma descrição do enquadramento institucional da ED a nível nacional ou a nível europeu, tal enquadramento mostrou-se essencial para a elaboração do documento e até para a existência da própria ENED. No documento pode encontrar-se, ainda, um pouco da história da ED a nível internacional e nacional.

### c) Aprender com os erros dos outros

As várias experiências internacionais de construção de estratégias de Educação para o Desenvolvimento demonstravam que optar por uma vertente participativa, que reunisse não só atores de instituições públicas mas também organizações da sociedade civil, era fundamental para garantir o sucesso da Estratégia Nacional. No caso de Espanha, por exemplo, a vontade política que existiu para a criação da estratégia, e que reuniu não só o Ministério dos Negócios Estrangeiros mas também o Ministério da Educação espanhol, não chegou para que a estratégia espanhola saísse do papel. De facto, apesar da sociedade civil ter sido consultada durante a elaboração do documento, foi sempre claro que o processo de elaboração era um processo liderado pelo estado e de âmbito governamental, o que levou a que os principais atores que implementam a ED no dia-a-dia não sentissem a Estratégia como sua e não se empenhassem no seu cumprimento. No caso espanhol, é também reconhecido que a falta de um plano de ação e de um exercício de operacionalização da estratégia levou ao seu fracasso.

O conhecimento desta e de outras experiências internacionais, como por exemplo a da Finlândia, revelou-se essencial para que as decisões sobre o processo de elaboração da Estratégia Nacional fossem tomadas

---

<sup>10</sup> O “Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa” pode ser consultado aqui: <http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/concetestratq1420.pdf>

de forma consciente e que Portugal optasse por não repetir os erros cometidos noutros países, privilegiando, por exemplo, uma forte vertente *multistakeholder* e a existência de um Plano de Ação da ENED: “*Esta capacidade de operacionalização da Estratégia encontrou vários tipos de respostas: o processo participativo; a incorporação de ações comuns e estruturantes; a metodologia de acompanhamento e avaliação e a sua centralidade*” (Pereira, 2013: 5).

#### d) Coerência entre Teoria e Prática

Desde o início foi clara a opção de ter um processo participativo que reunisse o maior número de atores de forma a dar mais sustentabilidade ao documento e ao próprio processo. “*O processo de elaboração da ENED tenta responder à necessidade de crescente coerência entre a teoria e prática, conteúdos, metodologia e valores e ainda entre as várias “Educações para...”, assumindo-se que o processo é tão importante em si como a estratégia. Assim, uma ENED construída de forma participativa garante maior apropriação e legitimação social, com a sociedade civil a colaborar na definição da mesma*” (IPAD, 2009: 19).

Qualquer abordagem realizada na área da Educação para o Desenvolvimento deve ser realizada de um modo participativo, aceitando as diferentes perspetivas, absorvendo e adaptando-se a todas as mudanças que decorrem a nível contextual, respeitando sempre os princípios e valores subjacentes à ED. Na verdade, se quisermos ter uma abordagem coerente em ED não podemos esquecer que “*em ED a forma é conteúdo*” (CIDAC, 2005: 45).

#### e) As decisões certas na hora certa

Na fase de arranque, e ao começar a determinar um calendário para o processo de elaboração, foram desde logo identificados alguns desafios e constrangimentos que, de forma a não terem um impacto negativo na aprovação da Estratégia, tinham de ser tidos em conta: 2009 seria ano de eleições legislativas que poderiam resultar numa mudança de governo. Essa mudança, caso se concretizasse, poderia significar uma diminuição do apoio à Educação para o Desenvolvimento a nível nacional. Então, “*como gerir a tensão existente entre ter ao mesmo tempo um prazo de concretização curto (cerca de 15 meses) e um compromisso real e efetivo com a participação e envolvimento de vários atores?*” (CIDAC, 2010: 1).

O segundo desafio identificado relacionou-se exatamente com a identificação dos atores relevantes, os processos de interação e de decisão entre todos esses atores, e a forma de “*vincular institucionalmente cada um dos atores ao projeto comum*” (CIDAC, 2010: 1).

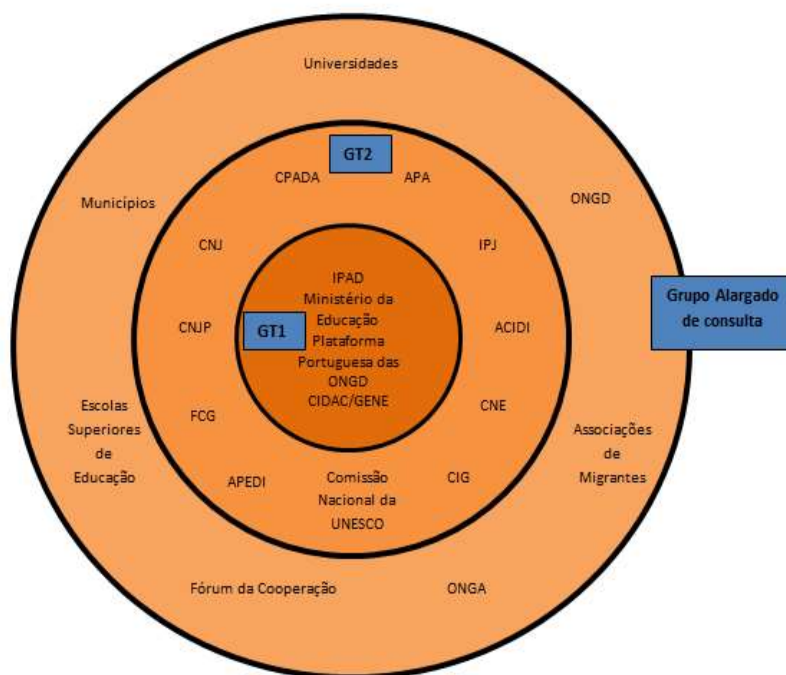
De forma a responder a estes desafios foram, então, tomadas quatro decisões principais:

1. Foram definidos 3 níveis de participação diferentes (ver Figura 1):

- Um primeiro grupo estratégico, chamado nesta fase de Grupo de Trabalho 1 (GT1), coordenado pelo IPAD, e que incluiu o Ministério da Educação – através da DGIDC, a Plataforma Portuguesa das ONGD e o CIDAC (que participou no processo em representação do GENE, rede de qual é membro), e cuja tarefa principal foi a de mobilizar os principais atores em ED, planificar e dar

seguimento às reuniões do Grupo de Trabalho 2 da Estratégia, delinear a estrutura dos principais documentos a serem produzidos, discutir e estabelecer os objetivos e medidas da Estratégia, sendo assim responsável por toda a dinâmica do processo;

- Um segundo grupo mais alargado, com 15 elementos (ver Figura 2), denominado de Grupo de Trabalho 2 (GT2), de natureza consultiva mas também reconhecido como tendo poder de influência e capacidade de participação no processo, composto por representantes de instituições públicas e organizações da sociedade civil (plataformas representativas) relevantes devido ao seu foco temático (Educação para o Desenvolvimento, Paz, Ambiente, Multiculturalidade e Género) ou ao público com quem trabalhavam (jovens, professores, etc...), e que incluiu também os membros do Grupo de Trabalho 1;
  - E um terceiro grupo constituído por organizações que também desenvolviam atividades relacionadas com ED (ONGD, Institutos Politécnicos, ONGA, etc.).
2. Decidiu-se que a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento seria composta por dois documentos separados: um com o enquadramento (documento da Estratégia Nacional) e outro sobre a implementação (Plano de Ação), que deveriam ser elaborados em duas fases diferentes (antes e depois das eleições legislativas);
  3. Foi definido um calendário rigoroso, mas que permitiu ter flexibilidade suficiente de forma a incorporar as dinâmicas geradas pelo próprio processo;
  4. Foi atribuída a tarefa de escrever o documento estratégico a uma equipa redatora externa (da Universidade de Coimbra), que acompanhou as iniciativas planeadas, produziu resumos dos momentos de debate que tiveram lugar (Oficina de Definição Concetual e Exercício de Sistematização de Experiências) e produziu várias versões do documento que incorporaram os resultados dos diversos contributos e dos debates dentro do grupo estratégico.



*Figura 1 – Níveis de Participação dos Stakeholders na ENED à data do processo de elaboração da Estratégia.*

## f) O envolvimento de outros atores

Num primeiro momento, e estando tomada a decisão de seguir um processo participativo, o IPAD efetuou um mapeamento de atores que estavam diretamente relacionados com a ED e com as outras “Educações para...” que tinham algo em comum com a Educação para o Desenvolvimento. Após esse mapeamento, houve um esforço para que, caso tivesse sido identificada uma instituição pública, pudesse ser encontrada uma organização da sociedade civil que atuasse no mesmo âmbito da instituição pública. Ou seja, por exemplo no caso do IPAD – instituto público –, a congénere da sociedade civil seria a Plataforma Portuguesa das ONGD.

Chegou-se assim a uma lista de 15 organizações participantes entre instituições públicas e organizações da sociedade civil, lista essa que se apresenta em baixo (Quadro 1):

Instituições Públicas	Organizações da Sociedade Civil
Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento	Plataforma Portuguesa das ONGD
Ministério da Educação	Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral
Instituto Português de Juventude	Conselho Nacional de Juventude
Agência Portuguesa do Ambiente	Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente
Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural	Associação de Professores para a Educação e Diálogo Intercultural
Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género	Comissão Nacional Justiça e Paz
Comissão Nacional da UNESCO	Fundação Calouste Gulbenkian
Conselho Nacional de Educação	

Quadro 1 – Organizações envolvidas no Processo de Elaboração da Estratégia<sup>11</sup>

Todas estas organizações foram convidadas para reuniões bilaterais onde lhes foi apresentada a intenção de criar uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, e onde foram convidadas a participar ativamente no processo.

*“A participação de vários círculos concêntricos de entidades foi bastante ativa em diversos momentos da conceção da Estratégia, do Plano de Ação e do Sistema de Acompanhamento. Promoveu o interconhecimento, a confiança e o compromisso entre as pessoas e as instituições” (Pereira, 2013: 5).*

<sup>11</sup> De notar que, derivado às reestruturações efetuadas nos últimos anos, algumas instituições sofreram alterações na sua designação.



Já com a Estratégia aprovada e publicada em Diário da República, o Grupo de Trabalho 1 passa a assumir funções de Comissão de Acompanhamento da ENED, alterando assim a sua denominação. Continuou a privilegiar-se a participação do Grupo de Trabalho 2, denominado, depois da publicação da ENED em Diário da República, de Grupo das Entidades Subscritoras do Plano de Ação da ENED, tentando sempre fazer o esforço para que as associadas das redes também fossem envolvidas. Neste âmbito é de salientar o trabalho feito conjuntamente com este Grupo de Entidades Subscritoras da ENED no que diz respeito: à construção do Dispositivo de Acompanhamento e Avaliação da Estratégia; à apresentação da Estratégia às Organizações Não-Governamentais de Ambiente (ONGA), em outubro de 2010, promovida conjuntamente pela Agência Portuguesa de Ambiente (APA) e pela organização congénere da Sociedade Civil, a Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente (CPADA); e, mais recentemente, às III Jornadas de ED, em maio 2013, dedicadas ao tema “A ED e as outras Educações para”.

O envolvimento dos diversos atores nestas fases iniciais demonstrou-se crucial para o período que se seguiu de aplicação e execução da estratégia.

Se tivermos em conta a contínua consulta a vários atores, os contributos para os Relatórios de Execução e Planificação da ENED, bem como a participação ativa nas Jornadas de ED, percebemos que os diversos atores continuam a estar envolvidos e que contribuem, tal como foi dito anteriormente, para a sustentabilidade da Estratégia.

#### g) Reflexão e Sistematização

Na fase de elaboração da ENED, os dois grupos de trabalho criados reuniram-se num esforço de definição concetual que procurou identificar os pontos em comum e as diferenças entre a ED e as outras “Educações para...”. Esse momento teve o nome de Oficina de Definição Concetual.

A Oficina de Definição Concetual decorreu em Lisboa, no dia 4 de fevereiro de 2009, e procurou colmatar a necessidade de conciliar diferentes perspetivas sobre a ED decorrentes da diversidade de atores envolvidos. As conclusões desta Oficina acabaram por ser fundamentais para a opção de não se incluir apenas uma definição de Educação para o Desenvolvimento na ENED e muitas das reflexões relacionadas com as semelhanças e diferenças entre a ED e as outras “Educações para...” acabaram por ser mesmo incluídas integralmente no documento da ENED.

Num segundo momento, e com o objetivo de alimentar a Estratégia com as aprendizagens resultantes das ações de ED levadas a cabo pelas ONGD, o IPAD convocou todas as organizações que tinham tido projetos aprovados no âmbito da linha de financiamento de ED desde o seu início – de 2005 a 2008 – para um exercício de análise e reflexão sobre as suas práticas e ações e sobre o impacto das suas atividades. Assim, nos dias 2 e 3 de março de 2009, reuniram-se 15 das 19 ONGD que tinham sido convocadas para o encontro.

Neste exercício foram identificadas algumas sugestões que acabaram por ser incluídas na ENED, como, por exemplo, a realização anual de um Fórum ED e o enfoque na capacitação de recursos humanos – que acabaria por dar origem ao Objetivo Específico 1 da Estratégia.



Com base nestes dois momentos foi desenvolvido um primeiro *draft* da Estratégia, que depois foi alvo de diversas discussões no âmbito do GT1, até se chegar a uma versão já capaz de ser alvo de consulta pública. Nesta fase, devemos destacar a participação entre todas as organizações envolvidas no GT2 e também a oportunidade que foi dada ao Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento da Plataforma, e a todas as ONGD, para darem contributos para o documento.

De salientar que a maioria dos contributos dados nestes momentos de reflexão foram incorporados na versão final do documento da Estratégia.

#### h) Uma visão abrangente e inclusiva da ED

Depois de explicado o processo, opções metodológicas e o contexto institucional, o terceiro capítulo da ENED dedica-se à definição da Educação para o Desenvolvimento. Porém, uma vez que não há uma única definição de ED, o GT1 e a Equipa Redatora, com base tanto na Oficina de Definição Concetual como no Exercício de Sistematização de Experiências, salientaram no início do capítulo que neste contexto:

*“(...) definir a ED significa:*

- Situa-la histórica e conceptualmente, atentando à sua relação com a evolução das noções de desenvolvimento e de educação;*
- Avançar com algumas das definições consensualizadas e com as quais trabalham os atores da ED em Portugal;*
- Situar a ED no contexto mais amplo de “Educações para...” a transformação social;*
- Delimitar as suas formas de operacionalização, para evitar que seja confundida com iniciativas levadas a cabo fora do seu campo de ação;*
- Identificar os atores da ED e as suas funções” (ENED, 2009: 15-16).*

Na verdade, a opção de não criar um conceito único para ser incluindo na ENED, vinha já sendo delineada desde a Primeira Mesa-Redonda do Intercâmbio Portugal-Áustria em que, no âmbito da discussão concetual, os participantes concluíram que *“o mais importante não é definir um único conceito, nem uma única formulação de cada conceito, mas compreender, identificar e partilhar o núcleo de ideias fundamentais que lhes dão corpo”* (ENED, 2009: 20).

Desta forma, no documento da ENED, foram indicadas três definições já existentes para serem consideradas como ponto de partida: a definição da Plataforma Portuguesa das ONGD, elaborada na Escola de Outono de ED 2002; a definição contida no documento “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”; e a definição contida no documento “Consenso Europeu sobre Desenvolvimento”. Num momento seguinte, o documento situou a Educação para o Desenvolvimento no âmbito das outras “Educações para...”. Esta análise, que resultou em grande parte da Oficina de Definição Concetual, foi também uma forma de incluir no processo da ENED vários atores que, apesar de atuarem em áreas relacionadas com a ED, até ao momento da elaboração da Estratégia não se identificavam com a Educação para o Desenvolvimento.

### i) Liderança Partilhada

Uma verdadeira parceria, que consiga resultados duradouros e reais, tem de ser feita de igual para igual, dando voz e espaço a todos para participarem. Desta forma, acaba também por ter de haver uma certa cumplicidade entre as organizações que juntas querem trabalhar para um objetivo comum, conseguindo colocar esse objetivo comum à frente dos interesses específicos de cada organização. Na ENED, isso aconteceu. De facto, apesar de ter sido o IPAD a iniciar o processo, sempre manteve a abertura para permitir aos outros atores apropriarem-se da Estratégia, conseguindo que todos dessem o seu contributo e todos sentissem a ENED como sua, contribuindo, de facto, para uma mudança no setor da Educação para o Desenvolvimento em Portugal.

### j) Assumir que este não é um documento exaustivo

Como se vem salientando, os objetivos específicos e medidas definidas para esta Estratégia surgiram das várias consultas feitas com os vários atores envolvidos no processo de elaboração. No entanto, foi desde sempre assumido pelo GT1 que, com esta lista, não se procurou um exercício exaustivo de listagem de objetivos e medidas, mas que se procurou sim, identificar objetivos e medidas que fossem prioritários para serem concretizados num espaço temporal de cinco anos (2010-2015).

### k) Uma monitorização pioneira

O último capítulo da Estratégia é dedicado ao acompanhamento e avaliação da ENED, dando algumas pistas de como seria feito o acompanhamento da implementação da mesma e prevendo a possível realização de uma avaliação de meio-termo e de uma avaliação final, sendo referida já a possibilidade da avaliação de meio-termo estar relacionada com um processo de *Peer Review* (revisão entre pares) a realizar pelo GENE.

Depois da Estratégia e respetivo Plano de Ação estarem redigidos e aprovados, a questão de como fazer o acompanhamento da sua execução impôs-se.

Como manter a dinâmica criada e o entusiasmo pela existência de um enquadramento político para a Educação para o Desenvolvimento?

Juntamente como o Departamento de Avaliação do IPAD, a Comissão de Acompanhamento da ENED desenvolveu o “Dispositivo de Acompanhamento e Avaliação”, feito à medida da estratégia:

- Foram desenvolvidos indicadores para cada uma das medidas e objetivos específicos;
- Pensou-se na possibilidade de aplicar um questionário de *baseline*;
- Foi criada uma ferramenta para reunir informação depois de cada atividade ser desenvolvida;
- Planeou-se a existência da *Peer Review* do GENE, que iria alimentar a Avaliação de Meio-Termo;
- Planeou-se uma Avaliação Final.

Este “Dispositivo de Acompanhamento e Avaliação”, validado no final de 2010, significou no entanto um exercício demasiado exigente para ficar a cargo da Comissão de Acompanhamento, comissão essa composta por organizações que não podiam dedicar mais recursos humanos específicos à aplicação do dispositivo, nomeadamente à recolha e análise de dados para a Planificação e elaboração de Relatórios anuais: “*Verificando-se como este exercício era exigente, se o queríamos utilizar enquanto instrumento de aprendizagem e como base para um trabalho colaborativo entre os diferentes atores, em 2011 foi assinado um protocolo com uma escola do ensino superior com o objetivo principal desta passar a assegurar o acompanhamento técnico dos ciclos anuais da programação e avaliação e de colaborar nas fases de avaliação intermédia e final da ENED*” (Pereira, 2013: 2).

Assim, em 2011, foi assinado um protocolo entre o IPAD e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ficando esta instituição encarregue de contactar as organizações envolvidas em atividades de ED e recolher os dados para as planificações e relatórios anuais. Esta recolha de informação é essencial para que seja possível monitorizar e avaliar a execução da ENED.

Desta forma, todos os anos há um momento de planificação para o ano seguinte (outubro/novembro) e um momento de envio de dados para serem incluídos no relatório anual (fevereiro/março). Atualmente, a recolha de informações é feita através do envio de um questionário *online* onde as entidades subscritoras do Plano de Ação da ENED, mas também as Escolas Superiores de Educação (ESE) e as ONGD<sup>12</sup>, inscrevem as atividades que planeiam realizar, ou que realizaram, indicando qual o objetivo específico, medida e tipologia de atividade para os quais as suas atividades contribuem. Tal exercício é essencial para que seja feita uma verdadeira monitorização do impacto da ENED e do seu sucesso.

É, no entanto, de notar que, até ao momento, não está a ser feita nenhuma avaliação da qualidade das ações que estão inscritas, havendo até situações em que se poderia questionar se a atividade inscrita é ou não é ED. Contudo, e uma vez que este é um processo pioneiro na Europa – “*é de salientar o pioneirismo deste tipo de relatório na Europa, uma vez que é o primeiro realizado por um país sobre a execução da sua própria Estratégia Nacional, o que se revelou um desafio na elaboração do mesmo*” (CAENED, 2012: 8) – é natural que o próprio mecanismo de recolha de dados se torne cada vez mais aprimorado, o que irá resultar por certo numa avaliação mais qualitativa das atividades inscritas tanto no Relatório como no Plano de Ação da ENED.

### I) O reconhecimento da ENED como boa prática a nível europeu:

Sendo a Estratégia, na sua génese, muito influenciada pelo contexto internacional e pela participação em redes internacionais, o seu processo de elaboração e implementação tem sido alvo de enfoque a nível internacional.

---

<sup>12</sup> A Comissão de Acompanhamento da ENED decidiu incluir na monitorização da ENED as ONGD porque são dos principais (e mais numerosos) atores na ED em Portugal e a Plataforma Portuguesa das ONGD faz parte da Comissão de Acompanhamento da ENED. Já no caso das Escolas Superiores de Educação (ESE), a ARIPESE, subscritora do Plano de Ação da ENED, quando contactada para enviar os dados, partilhou as suas dificuldades em implementar a ENED e delegou nas próprias ESE esta função.

Assim, desde 2010, vários foram os palcos onde o processo de elaboração da ENED foi apresentado, sendo considerado como uma boa prática.

Nas várias reuniões do GENE, do *European MultiStakeholder Group on Development Education* e do *DARE Forum* do CONCORD<sup>13</sup>, a Estratégia e a forma como estava a decorrer a sua implementação foram sendo apresentadas. É de salientar que, no âmbito do GENE, o acompanhamento tem sido feito de forma muito próxima.

No âmbito do *DARE Forum* e do seu Projeto DEEEP<sup>14</sup>, alguns membros da Comissão de Acompanhamento da ENED foram convidados para escrever um artigo sobre a ENED no Dossier Temático “*DEAR matters: Strategic Approaches to Development Education in Europe*”, dossier esse que procurava dar exemplos que motivassem à construção de estratégias nacionais noutros países.

A nível europeu, é também importante referir que as próprias instituições europeias reconheceram a ENED como uma boa prática exatamente pela sua elaboração e implementação *multistakeholder*.

Na sua *Peer Review* a Portugal, em 2010, o Comité de Apoio ao Desenvolvimento considerou que “*a abordagem de Portugal à Educação para o Desenvolvimento é de provável interesse para os outros membros do CAD*” (OCDE, 2010: 34).

No seio da União Europeia, e em audição no Parlamento Europeu dedicada à ED, o Comissário Europeu do Desenvolvimento, Andris Piebalgs afirmou: “*Estou contente por ver que muitos estados membros, tal como Portugal ou mais recentemente a República Checa, já adotaram uma estratégia de Educação para o Desenvolvimento. Estas estratégias são na maioria dos casos fruto de um processo multistakeholder intenso a nível nacional. São a ilustração clara de como a comunidade de ED europeia é vibrante*” (Piebalgs 2011: 3).

Mais recentemente, e ainda no seio da União Europeia, a Comissão Europeia publicou um *Staff Working Paper* sobre Educação para o Desenvolvimento e Sensibilização que indica a ENED como um exemplo a seguir: “*Muitas destas (estratégias) foram desenvolvidas seguindo um processo multistakeholder, que envolveu uma multiplicidade de atores, tais como Ministérios de Negócios Estrangeiros, Organizações da Sociedade Civil e Plataformas, Autoridades Locais, Autoridades Educativas, Universidades e outros Ministérios. O processo de desenvolvimento das estratégias nacionais foi muitas vezes apoiado por atores externos. Por exemplo, o GENE apoiou o desenvolvimento da Estratégia Portuguesa de Educação para o Desenvolvimento*” (European Commission, 2012a: 7).

Gostaríamos ainda de referir que a ENED já serviu de inspiração a outras Estratégias a nível europeu: a República Checa elaborou uma estratégia nacional também seguindo uma abordagem *multistakeholder* e a Eslováquia, na sequência do Seminário onde a estratégia portuguesa foi apresentada, também iniciou um

---

<sup>13</sup> O DARE Forum (*Development and Awareness Raising Education Forum*) é o grupo de trabalho de Educação para o Desenvolvimento e Sensibilização do CONCORD – Confederação Europeia de ONGD, que reúne representantes de todos os 28 estados-membros da União Europeia.

<sup>14</sup> Mais informações sobre o Projeto DEEEP em [www.deeep.org](http://www.deeep.org)

processo *multistakeholder* que levou à criação de uma estratégia e de um plano de ação que começou a ser implementado em 2012.

#### 4. O Futuro

A menos de um ano e meio do fim do período de implementação da ENED, é hora de começar a olhar para o futuro. Acreditamos que, de forma a não existir um período de vazio na Estratégia, e reconhecendo uma vez mais o seu valor para o reforço do setor em Portugal, no final do corrente ano (2014) deve começar a ser discutida a Estratégia (2016-2020).

Uma vez que está prevista uma avaliação final da ENED, os resultados dessa avaliação deverão contribuir para uma futura estratégia, sendo que o processo de avaliação e o processo de planeamento devem estar intrinsecamente interligados.

Apesar de ter sido uma iniciativa pioneira em Portugal na área da ED, muitos atores ainda não sabem da existência da ENED, sendo que, para tal, numa próxima estratégia: deverá ser considerada a opção de alargar o leque de atores envolvidos; deverão ser previstos recursos e estratégias que permitam um conhecimento alargado da existência da ENED; e deverão ser trabalhadas as possibilidades de cruzar a ENED com outras iniciativas em curso.

O processo de avaliação final será também muito importante para revelar quais os objetivos específicos e tipologias de atividade que foram alvo de menor atenção na ENED agora em execução. Desta forma, uma próxima estratégia poderá passar por uma maior aposta nesses objetivos e tipologias de atividade, nunca esquecendo a importância de olhar para as novas tendências da ED, a nível nacional e internacional.

No que diz respeito à avaliação e monitorização, acreditamos ser muito importante abordar a questão da medição de impacto das ações de ED no geral e da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento. É claro para nós que impacto em ED é mais do que uma mera contabilização do número de atividades, participantes e afins. Sendo a Educação para o Desenvolvimento um processo de transformação pessoal e social, pode essa transformação ser medida? Se sim, como?

Outra questão relacionada também com a avaliação da ED é a questão da qualidade. Que características deve ter uma ação de ED para ser considerada uma ação de qualidade? Das atividades que são inscritas nos relatórios da ENED, que ações são verdadeiramente ED? Que ações promovem realmente a dimensão do conhecimento, da análise e do pensamento crítico e da tomada de decisão para agir? Todas estas dimensões deverão ser tidas em conta aquando da definição da próxima Estratégia.

#### 5. Conclusão

Concluindo, é para nós claro que há sempre pontos que poderão ser melhorados caso se concretize a intenção de criar uma segunda estratégia 2016-2020, mas a realidade é que com os constrangimentos e obstáculos que foram surgindo durante a presente ENED (nomeadamente, o facto de o país se encontrar sob resgate financeiro da *Troika*, formada pelo Banco Central Europeu, União Europeia e Fundo Monetário

Internacional, o que reduziu em muito a capacidade de ação do estado e até da sociedade civil), é nosso entendimento que, de facto, a opção *multistakeholder* foi, não só coerente em termos de teoria *versus* ação, mas acabou também por garantir alguma sustentabilidade ao processo. A forma como o documento da Estratégia foi estruturado e os seus conteúdos plasmam claramente o cuidado de se ter um documento o mais inclusivo possível, sem no entanto esquecer a especificidade e mais-valia da Educação para o Desenvolvimento. Pensamos que prova dessa sustentabilidade é facto da ENED continuar a ser implementada independentemente das mudanças governativas, das mudanças e fusões institucionais (criação do CICL, por exemplo) e até da alteração frequente de Secretários de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação (organismo que tutela o CICL).

Esperamos que a próxima Estratégia seja, pelo menos, tão resiliente como a presente para o bem do setor da ED em Portugal e, a médio longo prazo, para a criação de um mundo mais justo e sustentável.

## Referências bibliográficas

- CAENED (2012), *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2011) Relatório de Acompanhamento*, s.l., s.n <http://backoffice.plataformaongd.pt/documentacao/site/Repositorio/Documentos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Relat%C3%B3rio%20ENED%202010-2011.pdf> consultado em julho 2014.
- CIDAC (2005), "A experiência de Educação para o Desenvolvimento em Portugal", em Fórum DC, *abcED: Introdução à Educação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edição IMVF e OIKOS.
- CIDAC (2010), *Algumas Notas sobre o Processo de Elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, s.l., s.n - <http://www.cidac.pt/files/4613/8497/3872/NotassobreENED2.pdf> consultado em julho 2014.
- ENED (Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento), 2009, Diário da República, 2.ª série — N.º 230 — 26 de novembro de 2009 — [http://www.apambiente.pt/\\_zdata/DPCA/ENED/ENED\\_Despacho25931\\_2009.pdf](http://www.apambiente.pt/_zdata/DPCA/ENED/ENED_Despacho25931_2009.pdf) consultado em julho 2014.
- European Commission (2012a), *Commission Staff Working Document on Development Education and Awareness Raising (DEAR) in Europe – SWD (2012)457*, s.l, European Commission.
- Guimarães, S. & Santos, A.T. (2011), "The Portuguese National Strategy Process: A success story threatened by the budget crisis", em DEEEP, *DEAR matters: Strategic approaches to development education in Europe*, Brussels, DEEEP – CONCORD - [http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/deEEP\\_national\\_strategies\\_on\\_de\\_thematic\\_dossier\\_-\\_august\\_2011.pdf](http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/deEEP_national_strategies_on_de_thematic_dossier_-_august_2011.pdf), consultado em julho 2014.
- IPAD (2009), *Processo de Elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento – Oficina de Definição Conceptual*, s.l., s.n.
- MNE (2006), *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, Lisboa, Cooperação Portuguesa - [http://ns1.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Publicacoes/Visao\\_Estrategica\\_editado.pdf](http://ns1.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Publicacoes/Visao_Estrategica_editado.pdf), consultado em julho 2014.
- OCDE (2010), *Portugal DAC Peer Review 2010*, s.l, OCDE - <http://www.oecd.org/dac/peer-reviews/46552896.pdf>, consultado em julho 2014.
- Pereira, L. (2013), "Portugal: Portuguese Strategy for Development Education. From recent Experiences to new Challenges", em Forghani-Aran, Neda et al (orgs), *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*, Berlim, Waxmann.
- Piebalgs, A. (2011), *Speech by Commissioner Andris Piebalgs*, discurso na Audição no Parlamento Europeu sobre Educação para o Desenvolvimento, Parlamento Europeu, 30 de agosto de 2011, Bruxelas.



# EDUCAÇÃO GLOBAL: ENVOLVER CIDADÃOS EM TEMPO DE CRISE?

Sandra Oliveira<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo sumariza as principais conclusões da investigação-ação e primeiro relatório sobre Qualidade e Impacto do DEEEP, centrados num estudo de caso com o Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento (GTED) da Plataforma Portuguesa das ONGD. A pesquisa analisou as práticas e as estratégias com que o grupo procura envolver os cidadãos nas questões da justiça social global – e algumas iniciativas locais, membros de coletivos e os chamados “movimentos sociais” foram convidados a darem a sua perspectiva. Uma análise interessante para os desafios que a ED enfrenta em tempos de austeridade económica.

**Palavras-chave:** Educação para o Desenvolvimento (ED); Educação para a Cidadania Global (ECG); Crise; Envolvimento; Cidadania; Ciclo de mudança; Impacto.

Impacto – deve ser, neste momento, a palavra mais repetida na *internet* e no discurso político, quando se fala de “desenvolvimento” ou da área social. Há sempre, em todos os tempos, uma palavra assim – já foi “sustentabilidade”, há uns anos e “interdisciplinaridade”, entre muitas outras.

As palavras não perdem com isto o seu valor. A urgência de tornar o modo de vida humano “sustentável” ou de mobilizar toda a interdisciplinaridade disponível para melhor aprender ou agir, não terminam com a saída destas palavras da ribalta. Da mesma forma, a necessidade de determinar o impacto ou de avaliar mais do que apenas os resultados imediatos de uma intervenção, não deixa de ser urgente. Especialmente em contexto de escassez de recursos como é o actual, onde a palavra “crise” justifica cortes em financiamentos no que é essencial e se fortalece a seleção dos chamados “investimentos sociais”.

---

<sup>1</sup> Sandra Oliveira é gestora de projetos na *4Change*. Foi a investigadora portuguesa responsável pelo relatório de Qualidade e Impacto do DEEEP – projeto europeu do Fórum DARE, da Plataforma Europeia das ONGD, dedicado à ED ou à Educação Global.

Todavia, para quem trabalha em Educação para o Desenvolvimento (ED) – ou, como muitos preferem chamar, a Educação para a Cidadania Global<sup>2</sup> – a palavra “impacto” acarreta à partida uma dificuldade, que a torna temida por muitos e odiada por outros – e manipulada eficazmente por alguns.

### Os impactos da Educação Global ou para o Desenvolvimento

A questão está na raiz da EG: como medir os impactos duradouros de motivar uma criança a pensar-se no mundo? E como saber qual a contribuição para esse amadurecimento que a inclusão de, por exemplo, dinâmicas de grupo sobre direitos humanos nas aulas curriculares, pode ter? Como avaliar os “outcomes” de um processo de aprendizagem de cidadania global num jovem estudante, apoiado por ações de informação e mobilização de uma ONG local? Ou, ainda, como medir o alargamento da consciência global de um cidadão que é provocado pelas atividades de um projeto de EG, mas que decorrem ao mesmo tempo dos muitos acontecimentos da sua vida quotidiana?

Estas são questões que atravessam e preocupam as ONG, não apenas na Europa mas a nível global, numa fase de transição entre paradigmas que a discussão do Pós-2015 parece tornar urgente<sup>3</sup> – sendo igualmente uma fase entre-financiamentos, com o final da Campanha do Milénio das Nações Unidas, o corte de financiamentos estatais nestas áreas, ou os novos programas-quadro comunitários.

É que a palavra impacto parece estar na boca dos responsáveis europeus, nacionais, locais – e exige-se hoje à ED ou EG que se avalie, meça, encontre quadros de avaliação e comprovação de resultados duradouros – sob pena de ser excluída, por exemplo, nas mudanças já em curso nos novos quadros de financiamento comunitário.

Mas, retomando a ideia defendida no início: a palavra impacto não perdeu o seu valor só por ser uma moda. Verbas desbaratadas, em projetos apressados ou mal pensados, que respondem a linhas de financiamento mal-desenhadas desde o objetivo original e que, quando terminam, deixam uma sensação de maior impotência e desperdício nos cidadãos que era suposto apoiarem – é o pesadelo de todos os que

---

<sup>2</sup> Os conceitos que estas duas expressões encerram não são fechados – mas são, hoje, talvez menos fracturantes para as ONGD que trabalham estes temas no seu dia-a-dia, do que eram no passado. A nível institucional, a expressão “ED” conseguiu reconhecimento – é o nome usado pela maioria das instâncias europeias da área. Em Portugal foi “oficializada” pela “Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa” (Cravinho, 2005) e pela “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento” (IPAD, 2010) – e continua, por isso, a ser usada por razões estratégicas. A pesquisa revelou, no entanto, que há uma significativa maioria de organizações e técnicos mais identificados com o atual conceito de Educação para a Cidadania Global, por considerarem que o termo “Desenvolvimento” tem, ainda, um peso grande no perpetuar de paternalismos, intervencionismos e desigualdades, criticadas a vários níveis. Por esta razão, no início desta investigação-ação foi feito um parêntesis para clarificar alguns conceitos chave e solicitar a suspensão da dúvida quanto às diferenças de conceitos, para não prolongar a “clássica” discussão sobre o que é a ED/ECG e perder o foco do trabalho. Ao longo do artigo usamos as duas siglas, ED/ECG, com este múltiplo sentido.

<sup>3</sup> Paradigmas que, simplisticamente, são por vezes retratados como a oposição entre caridade e solidariedade, ou então opondo o paternalismo da palavra “desenvolvimento” à verdadeira “cooperação” entre pares de um mundo globalizado – mas que são mais radicalmente criticados, por exemplo, por John Hilary, da *War on Want*, por Matt Baillie Smith, da Universidade de Northumbria (nas comunicações da *European Research Conference*, 21 Novembro 2013, por exemplo) ou por Olivier Consolo, do CONCORD (na sua intervenção no Seminário organizado pelo GTED, em Lisboa, em Fevereiro 2014), pelo facto das ONG se terem transformado em parte do próprio sistema que deseja transformar – ou por serem uma “indústria” que se arrisca a tornar irrelevante se a própria mudança social que preconizam se tornar realidade através da intervenção dos cidadãos ou do papel da economia (e os atores económicos são já privilegiados no novo quadro de financiamento comunitário, por exemplo).

trabalham de uma forma séria e consequente em ED/EG ou em áreas afins. O receio de “será que mais valia estarmos quietos?” é uma sombra que acompanha quem quer ter “impacto” com o seu esforço profissional.

Esse lado negro pode até revelar-se muito útil pois, em conjunto com outras questões (como “será que esta é a ação certa para este contexto?”, “estarei a comunicar bem com estas pessoas?” ou “se calhar, não estamos com os pés na terra ao lado dos cidadãos”, entre várias), essas dúvidas poderiam tornar-se metódicas para todos os que trabalham em ED/EG.

Estas questões são tidas em consideração na estratégia de resposta da Plataforma Europeia das ONG, o CONCORD (e do seu projecto DEEEP5 do Fórum DARE) à exigência de maior rigor dos investidores. Sendo evidente que a Comissão Europeia não está à procura de um quadro de avaliação mais rigoroso das ações co-financiadas pela EuropeAid apenas por que é uma instituição burocrata, a aposta do DEEEP em realizar relatórios anuais sobre o Impacto e a Qualidade da ED/EG<sup>4</sup>, por candidatura das plataformas nacionais, é uma estratégia da qual o grupo das ONG portuguesas pôde ser o primeiro beneficiário este ano.

Este relatório “Journeys to Citizen Engagement – Action Research with Development Education Practitioners in Portugal, Cyprus and Greece”<sup>5</sup>, foi, primeiro de tudo, uma boa conquista para os membros do Grupo de Trabalho de ED (GTED) da Plataforma Portuguesa das ONGD.

Com uma visão sobre a urgência de pensar as suas práticas e de divulgar a reflexão que tem moldado as suas ações nos últimos anos, o GTED candidatou-se à convocatória do DEEEP e conseguiu que este primeiro relatório, um caso de estudo a nível europeu, se centrasse em Portugal. Este caso de estudo foi enriquecido com a replicação da metodologia a uma escala mais reduzida junto das ONG do Chipre e da Grécia que trabalham em ED/EG, que revelaram similitudes e diferenças em contextos do Sul da Europa e países sob políticas de austeridade económica.

### Uma investigação-ação à procura de enquadramento

Para a investigadora principal contratada pelo DEEEP para realizar esta investigação-ação e produzir o relatório, a questão inicial centrou-se na dúvida metódica: como avaliar a qualidade da ED/EG feita em Portugal e o impacto que tem junto dos cidadãos, traduzido no envolvimento em prol das questões globais? Até à data não existe, nem a nível nacional, nem a nível europeu, um quadro de avaliação consensual da ED ou da EG.

A exemplo do que foi feito nesta primeira fase da Estratégia Nacional de ED em Portugal (para a implementação da ENED 2010-2015, foi realizada uma análise quantitativa de projetos e das suas tipologias), também a nível europeu se fazem balanços, resenhas nacionais de tipologias e quantidades.

---

<sup>4</sup> Este é o primeiro “Quality and Impact Monitoring Report” feito na Europa para a área da ED/EG – que, em inglês, é chamada de DEAR – Development Education and Awareness Raising (Educação para o Desenvolvimento e Sensibilização).

<sup>5</sup> Pode ser traduzido como “O envolvimento dos cidadãos como um caminho” ou “Percurso de envolvimento dos cidadãos” - uma investigação-ação com facilitadores de ED/EG em Portugal, Chipre e Grécia”.

Ensauiou-se no Relatório Europeu de Monitorização da ED<sup>6</sup> uma primeira avaliação do grau de desenvolvimento e das práticas de ED/EG em cada país. Embora no final desta investigação possamos concordar com a categorização tipológica do referido relatório e concordar que as ONGD membro do GTED em Portugal já realizam essencialmente abordagens de “Educação Global” e “Aprendizagem vivencial” (enquanto na Grécia e no Chipre, o trabalho ainda é muito centrado na “Sensibilização” sobre questões globais) – todavia, mesmo esta avaliação e tipologia não é consensual. Embora haja muita organização, academia e investigador a pensar estas questões, não existe ainda um quadro, um “framework” estabilizado de avaliação da ED/EG, com indicadores e metodologias consensuais – e prontos a usar.

A fase inicial desta investigação-ação foi, por isso, uma aventura em território que se começa a desbravar, em busca da metodologia perdida, do enquadramento controverso, do especialista que não tem a chave na mão. O desafio foi, porém, igualmente inspirador e com margem para inovar: sabe-se mais sobre o que não pode ser usado, o que não resulta, o que a “comunidade da ED”<sup>7</sup> sabe que não serve para avaliar as práticas, ações e projetos de ED.

Na verdade, está tudo em aberto. Renovam-se antigas metodologias participativas e teorias emancipadoras, que incluem a avaliação no próprio tecido das ações. Discutem-se as análises custo-benefício e o seu valor como argumento para financiadores. Propõem-se enquadramentos provisórios e começam a desenhar-se indicadores certos, mas que exigem constante evolução. Renovam-se a interdisciplinariedade e os avanços feitos noutras áreas, como por exemplo as teorias da Transição<sup>8</sup> que emergiram na área ambiental.

A investigadora principal, centrada no caso de estudo em Portugal, foi “beber” a tudo isto e propôs à equipa de investigação – Amy Skinner, investigadora do DEEEP que coordenou e co-escreveu o relatório, Gerasimos Kouvaras, que implementou o processo resumido na Grécia e Kerstin Wittig-Ferguson, no Chipre – uma abordagem e metodologias que procurassem responder não apenas aos termos de referência do DEEEP, mas fundamentalmente aos anseios do GTED e da comunidade de ED em Portugal.

Em traços gerais, a abordagem escolhida deveria conduzir mais além a reflexão que o GTED tem realizado sobre as práticas das ONGD que trabalham em ED em Portugal. Deveria complementar o positivo, mas até agora restrito, papel da avaliação quantitativa da ENED; e, igualmente, deslindar possíveis caminhos, ferramentas e valores-guia para as outras organizações que trabalham estes temas. E que este processo fosse ainda enriquecido com um diálogo construtivo entre as ONGD de sempre e as outras organizações, movimentos sociais, iniciativas locais.

---

<sup>6</sup> European Development Education Monitoring Report (2010) [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE\\_Watch.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf)

<sup>7</sup> Com esta ideia de “comunidade”, queremos referir o conjunto das ONG, dos facilitadores, dos técnicos de projetos de ED, a nível nacional e europeu.

<sup>8</sup> Ligadas à investigação na área ambiental, sobre as alterações climáticas e enquadrada sobre a ideia de transição de paradigmas, urgente num contexto pós-pico do consumo de petróleo (o *Peak Oil*) – surge ligada à rede de *Transition Towns* ou “movimento de Transição” como é usado o termo em Portugal.

Desta forma, a equipa acolheu algumas ideias antigas, outras inovadoras, outras encontradas em áreas diversas. Neste processo, a investigadora principal sugeriu incluir metodologias com que tinha contactado recentemente (como o *ABCD – Asset Based Community Development*<sup>9</sup>), mas endereçou igualmente um convite a uma investigadora da área da Transição e desenvolvimento sustentável, Inês Campos – para co-facilitar os *workshops* previstos na investigação-ação com metodologias que estão a ser usadas nos processos de Transição de comunidades em Portugal, como a aldeia das Amoreiras<sup>10</sup>.

Podemos estabelecer, desde já, que a investigação-ação conseguiu bons resultados, alguns surpreendentes, outros inspiradores – mas rapidamente a equipa constatou que, não apenas os Termos de Referência, mas também os objetivos da equipa de investigação foram ambiciosos. Produzir, por exemplo, teorias de mudança significativas para a “comunidade de ED”, em poucas horas de *workshop*, não é realista, pois são processos que demoram vários dias, como nas comunidades do movimento de Transição, por exemplo.

### **Envolver cidadãos em tempo de crise?**

O pano de fundo desta investigação foi precisamente a “crise” ou, mais concretamente, os efeitos da crise financeira e das políticas económicas de austeridade no envolvimento dos cidadãos. O primeiro efeito é o da reflexão interna das ONG sobre o que fazem e querem fazer. Nesse sentido, a “crise” não é apenas uma ameaça – de cortes em fundos e indisponibilidade para pensar além dos problemas do contexto local – mas pode ser, em parte, uma oportunidade ao obrigar a procurar alternativas, económicas e outras.

Mas, claro, como apontava um participante, “a mudança não pode nascer apenas da frustração – tem de existir um sonho, uma visão que faça mover as pessoas”. E é aqui, ao mostrar alternativas, desenhar possibilidades, abrir frestas no que pode ser um novo paradigma da realidade, que as ONG podem ter um papel central. E só assim se pode escapar aos efeitos imediatos da crise: dificuldade em olhar para o nível global; protecionismo e fechamento; apatia e medo coletivos; até o aumentar de movimentos de extrema direita... A ligação ao local, para depois poder ligar à dimensão global, é determinante.

Central é igualmente não ter medo de inovar e inspirar a mudança, seja em estilos de vida, na economia social ou em propostas políticas de cidadania. Esta última foi um dos pontos de discussão mais acesos durante os *workshops*: deve a ED envolver cidadãos para a evolução ou para a revolução? Como se faz a mudança? Os participantes dos três países concordaram que é urgente envolver e motivar a participação política para promover uma mudança sistémica – houve mesmo, em Portugal, alguns participantes que advogaram a necessidade da ED ser mais interventiva e tomar posições claras, por exemplo, sobre políticas públicas, para finalmente se notar uma mudança em prol da justiça social global.

<sup>9</sup> Como usado por Cormac Russel, Diretor da *ABCD Network Europe and Nurture Development Ireland* (para mais informação, ver <http://www.nurturedevelopment.org/>).

<sup>10</sup> Sobre este processo ver <http://centrodeconvergencia.wordpress.com/>

## E como correu em Portugal?

O processo de investigação-ação envolveu, em Portugal, os membros do GTED e outras organizações da sociedade civil, grupos e iniciativas locais, entre outubro e janeiro de 2014. O relatório final foi escrito a partir da reflexão coletiva com os participantes – como uma ferramenta que contribua para melhores abordagens ao envolvimento dos cidadãos pelo setor.

Os dois grandes objectivos de trabalho passaram por:

1. revelar o conhecimento e os processos de envolvimento de cidadãos criados pelas ONGD, num contexto de política de austeridade económica – e que ligações fazem às questões locais, nacionais e globais;
2. contribuir para melhores abordagens usadas nas ações de ED, sugerindo marcos e recomendações de qualidade e impacto das ações que promovem o envolvimento dos cidadãos.

Esta investigação-ação teve cinco fases: uma fase inicial de pesquisa – recolha de informação de como as ONGD, os grupos, movimentos sociais, sindicatos ou redes fora da ED envolvem os cidadãos ao trabalhar em questões locais ou nacionais; reflexão e discussão desta informação com os participantes em Portugal, seguidos da Grécia e Chipre; análise de todo o material e reflexão obtidos, por forma a organizar o relatório e, por fim, um planeamento-ação – estruturando as conclusões como forma de melhorar o trabalho da ED no envolvimento de cidadãos – que foi iniciado com os participantes e desenvolvido ao longo da escrita do relatório.

A investigadora do DEEEP coordenou e apoiou ao longo da investigação esta equipa – a investigadora principal em Portugal e os dois facilitadores na Grécia e Chipre – através de reuniões via *Skype*, e-mails, das *guidelines* escritas e de material partilhado *online*, sendo a língua de trabalho o inglês, mas desenvolvendo-se a investigação nas línguas locais. A tradução foi o primeiro dos desafios e a perda de contexto ou significado foi compensada com a simplificação e clarificação de linguagem, a partilha de explicações longas nos materiais produzidos e muitas horas de chamadas *skype* a clarificar algumas “áreas cinzentas”.

O processo de investigação seguiu estes passos:

1. Criar confiança, preparar a reflexão – Em dezembro de 2013, a investigadora principal desenvolveu um questionário preliminar, como preparação do 1º *Workshop* com o GTED. A investigadora esteve igualmente presente na reunião de novembro do GTED, onde fez uma apresentação breve da metodologia e da investigação, garantindo o anonimato nas citações do relatório e uma revisão final pelo representante do grupo no Fórum DARE do CONCORD.
2. 1º *Workshop* – Realizou-se em Lisboa, a 10 de dezembro de 2013, com os objetivos: trabalhar na definição de “*engagement*/envolvimento”; balanço das estratégias usadas e do impacto obtido; desenho de uma Teoria da Mudança do envolvimento através da ED/EG. As principais metodologias usadas foram um debate com a dinâmica de grupo “Aquário” para discussão do “*engagement*/envolvimento”, com a introdução das 5 questões principais da investigação sobre o tema específico; o mapeamento das riquezas e potencialidades do GTED usando princípios da metodologia ABCD; um *World Café* e

discussão coletiva para construção da Teoria da Mudança (ou visão de mudança) e das suposições sobre as quais assenta, bem como o traçar de “percursos” ou um esboço de planeamento-ação, para um mais efetivo envolvimento dos cidadãos.

3. Documentação e pesquisa sobre organizações da sociedade civil, grupos alternativos, iniciativas locais; convites e pré-entrevistas para preparação do *Workshop*-encontro – entre dezembro de 2013 e 13 de janeiro de 2014.
4. *Workshop*-encontro com o GTED e as organizações da sociedade civil, grupos alternativos e iniciativas locais convidadas – decorreu em Lisboa, na manhã de 14 de janeiro. A metodologia principal foi uma entrevista de grupo com 5 tópicos principais, feita aos convidados e completada com intervenções dos membros do GTED sobre os temas. Foi seguida do mapeamento dos objetivos, estratégias e desafios no envolvimento de cidadãos de cada membro GTED e convidados; finalizando com uma discussão muito participada sobre contactos, parcerias imaginadas e ideias para melhorar o envolvimento dos cidadãos.
5. Trabalho de grupo para planeamento-ação – teve lugar na tarde de dia 14 de janeiro e procurou levar mais longe a teoria/visão de mudança e a construção de caminhos/estratégias concretas para obter mais impacto da ED em várias esferas. As principais metodologias foram: um processo de escrita criativa rápida, com visões de mudança; seguido de uma discussão coletiva e a construção da Visão do grupo; trabalho de grupo e apresentação de possíveis caminhos para atingir esta visão de um envolvimento de cidadãos mais efetivo; finalizando com cada participante a escolher uma ideia concreta que pode levar para o seu trabalho.
6. Escrita do relatório – o processo com os passos 1 a 5 foi aplicado de uma forma resumida na Grécia e no Chipre em janeiro de 2014 e foi criada uma estrutura de relatório para os dois facilitadores, fornecendo a informação desses dois casos de estudo para o relatório – que foi complementada com uma reunião de equipa via *Skype*. Essa estrutura simples de relatório foi depois completamente “virada ao contrário” e houve um regresso às questões de partida da pesquisa, criando novos capítulos e sub-capítulos onde coubessem não apenas as questões principais, mas igualmente a riqueza do material produzido. Um esboço do relatório foi produzido pela investigadora do DEEEP e pela investigadora principal, que foi finalizado depois de uma leitura crítica dos facilitadores, da representante portuguesa no Fórum DARE do CONCORD e do coordenador de investigação do CONCORD. A versão final está publicada *online*<sup>11</sup> e foi apresentada num *webinar* no dia 21 de maio de 2014<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Disponível em [http://deEEP.org/wp-content/uploads/2014/05/DEEEP4\\_QualityImpact\\_Report\\_2013\\_web.pdf](http://deEEP.org/wp-content/uploads/2014/05/DEEEP4_QualityImpact_Report_2013_web.pdf)

<sup>12</sup> Cujo vídeo se encontra em <http://www.youtube.com/watch?v=8UcTQIA-DQA>



## Desafios da investigação

- O tempo: o grande inimigo - mas que pode também ser o grande aliado – da ED. Encontrar um espaço-tempo para reunir as pessoas é um desafio. Este tipo de reflexão, de processo de construção coletiva de conhecimento, exige tempo e esta investigação foi uma verdadeira ação de ED, um processo de aprendizagem, que exige continuidade – algumas metodologias usadas, como os processos de construção de Visão e Teorias da Mudança, também exigem tempo.
- A representatividade dos resultados: a maioria do conhecimento foi produzido em Portugal, dado que era o país-foco desta investigação, sendo complementado com informação da Grécia e do Chipre – e procurando limitar o risco de extrapolação através de uma clara indicação das diferenças entre países. O desequilíbrio na profundidade dos resultados foi também ponderado, mas as limitações da pesquisa não permitiam ir mais além nos outros dois países.
- A tradução: embora a pesquisa tenha sido desenvolvida nas línguas locais, há o risco de perder algum significado na tradução para a língua de trabalho e de publicação. Esse risco foi mitigado através da revisão e análise do relatório em inglês pelos facilitadores do Chipre e da Grécia, antes da versão final.
- Qualidade e impacto: não há enquadramento formal ou consensual para avaliação da ED ou dos processos de envolvimento dos cidadãos na Europa. Em vez de “medir” com critérios e indicadores pré-definidos, realizámos uma breve revisão da literatura para contextualizar a investigação e guiar a análise dos resultados. O relatório foi maioritariamente construído com a perspetiva dos participantes sobre o que é “ED de qualidade”, por forma a enquadrar um quadro de recomendações no capítulo final.

## Contributos da investigação

Da análise sobre os resultados da investigação-ação, admite-se que os grandes contributos desta investigação surgiram ao nível das metodologias, das abordagens, das ferramentas e da avaliação de impacto. Junto com os desafios que se identificaram, bem como com as riquezas mapeadas, deram origem a algumas recomendações que podem ser úteis para a “comunidade de ED/EG”.

A participação estimulada através de dinâmicas de grupo, a inspiração da metodologia ABCD e os processos de visão foram momentos poderosos de reflexão e aprendizagem mútua que inspirou o envolvimento e a apropriação entre os participantes do GTED. Descrevemos as metodologias na “Caixa de Ferramentas (página seguinte).

## Caixa de Ferramentas

Quem pertence, de alguma forma, à “comunidade da ED” pode achar útil alguma das metodologias usadas nesta investigação para o seu trabalho – aqui fica um resumo.

### 1) ABCD – Asset Based Community Development ou desenvolvimento comunitário baseado nas riquezas/activos:

Pode ser usada como alternativa às tradicionais análises SWOT ou FOFA (análise de forças, oportunidades, fraquezas e ameaças), pelo foco nas riquezas, no ativo, em vez de centrar a análise no défice, nos problemas de uma comunidade. Pode ajudar as ONG, plataformas ou redes a construir bases de dados úteis para o trabalho em parceria.

### 2) Processos de construção de visão:

Criar um espaço para visualizar a mudança pode ser um processo inspirador para um grupo ou comunidade. Pode ser simplesmente para imaginar que se encontram no futuro, num dado intervalo de tempo (escolhemos dez anos) e os participantes visualizarem as mudanças que desejam ver concretizadas – pedimos para visualizarem um envolvimento maior dos cidadãos através da ED e quais as mudanças concretas existentes no futuro. Para mais inspiração, é possível encontrar na *internet* exercícios de visão usados pela rede Transição ou pelas teorias onde tiveram origem.

### 3) Teoria da mudança:

Esta metodologia é útil para as ONG fortalecerem o seu planeamento estratégico tendo por base o desenvolvimento de uma sólida teoria da mudança<sup>2</sup> (organizacional, de práticas ou de um projecto específico). Ajuda a questionar as assumpções e ideias feitas sobre as quais assentam o trabalho e desenvolver percursos com acções concretas focadas no impacto a alcançar.

### 4) Metodologia do Aquário:

*Fishbowl* é uma dinâmica simples que incentiva a participação de todos os envolvidos e torna os debates mais pluralistas. Os participantes ficam mais conscientes se participam muito ou pouco, os tópicos podem ser acrescentados paulatinamente e evita que as discussões “emperrem” nos pontos mais complexos.

### 5) Modelo do envolvimento como um percurso:

A partir do modelo transteorético da mudança de comportamentos<sup>3</sup> adaptámos este ciclo como uma ferramenta que pode ser usada pela ED para apoiar percursos de mudança de um cidadão envolvido. Não é um modelo a seguir, antes um elemento para inspiração: o foco está no tipo de apoio (informação, reforço, inspiração ou direcções) que é necessário dar em momentos diferentes da mudança – e esse tipo de apoio necessita ser constantemente avaliado para ser adequado ao ponto do ciclo em que se encontra cada cidadão.<sup>4</sup>



Ver por exemplo [http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/2143/1/12611490\\_The%20Visioning%20Project.pdf](http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/2143/1/12611490_The%20Visioning%20Project.pdf) ou <http://www.ist2012.dk/custom/files/ist2012/Fullpapers/Fsessions-fullpapers.pdf> ou ainda <http://www.transitionnetwork.org/blogs/rob-hopkins/2013-07/june-round-what-s-happening-out-world-transition>

<sup>2</sup> Para mais informação e acesso a uma comunidade de prática sobre este tema, ver [www.theoryofchange.org](http://www.theoryofchange.org)

<sup>3</sup> Inspirado pelo modelo circular de J. O. Prochaska – *Transtheoretical model for behaviour change* em [http://en.wikipedia.org/wiki/Transtheoretical\\_model](http://en.wikipedia.org/wiki/Transtheoretical_model) - foi partilhado durante o *workshop* pelo participante do movimento da Transição, que o utiliza nas formações. É uma boa ferramenta para apoiar a mudança individual ou de uma comunidade.

<sup>4</sup> Para outros modelos circulares usados na ED, ver por exemplo *Priorities for Development: A Teacher Handbook for Development Education* D. Braun (1982) S. Sinclair, J. Pearson, Development Education Centre.

Ao longo da investigação, foram identificadas as abordagens principais usadas pelos participantes para envolver os cidadãos – mas, sendo considerada parte fundamental do trabalho, na verdade as ONGD não possuem estratégias definidas. Envolvem-se os públicos-alvo em ações ou projetos específicos, num dado momento, de curto prazo, em vez de um percurso – e atingindo, maioritariamente, sempre os mesmos públicos.

Algumas das ferramentas identificadas são as campanhas e atividades de sensibilização, complementados com trabalho de advocacia social ou *advocacy* e com formação e educação global no plano formal ou não-formal. *Workshops* com escolas, seminários para professores, sessões de formação com voluntários, bem como campanhas *online*, são outros métodos dos mais utilizados.

Quanto ao impacto atingido com este tipo de abordagens e estratégias, os membros do GTED consideram alguns bons resultados nos participantes das suas ações e projetos:

- formar professores que se tornam os protagonistas das ações de ED;
- participantes com interesse mais aprofundado pelo mundo e entendimento das interdependências;
- mudanças nos padrões de consumo;
- mais consciência política;
- maior capacidade de fazer ligações local-global;
- mudança de atitudes.

Mas salientam, igualmente, a dificuldade em medir ou tornar visíveis estes resultados. E elencam uma multiplicidade de desafios que foram explorados durante a investigação:

- O que é “engagement” e como se traduz em português? – Envolvimento é a palavra mais consensual, mas investe-se igualmente no conceito “compromisso”.
- Mobilização é a mesma coisa que envolvimento?

Os dois termos foram vistos pelos participantes portugueses como diversos: o envolvimento não significa necessariamente a mobilização para ações específicas. “O papel da ED é unir as pessoas e facilitar o seu envolvimento – o que decidem fazer depois está fora do alcance da ED”, afirmava um membro do GTED. Mais: membros do GTED consideraram que a ED está ela própria em transição; estão a deixar um paradigma “assistencialista” das décadas anteriores e a procurar outro papel – alguns defendem que o papel da ED não é promover a mudança imediata, mas facilitar a reflexão, o debate e, assim, o envolvimento. Criar espaços e tempos de pensamento e criatividade são essenciais numa altura em que somos bombardeados de informação e em que o tempo escasseia. Todavia outros participantes consideram que, como os temas da ED são complexos e, por vezes, “pesados”, há o risco de criar uma sensação de impotência nas pessoas – e se o papel da ED não deve ser, por vezes, tomar em mãos a responsabilidade e guiar ações concretas?

Na sequência, foi discutido o que é uma “ação” de envolvimento dos cidadãos. Um participante considerou que “a ação é vital, mas que a reflexão também pode ser uma ação!” – um cidadão envolvido pode passar por um processo de reflexão aprofundada e não fazer campanhas ou tomar posições críticas públicas – pode, simplesmente, cuidar de um parente idoso ou começar uma vida mais despojada e ligada à

natureza ou à comunidade. Outros participantes consideraram que a ED deve ser mais “concreta” e tangível, o que se liga à questão de uma ação “individual” ou “coletiva” – um membro do GTED resumia esta discussão como “o envolvimento é uma transformação pessoal que deve desembocar numa ação coletiva”. Na Grécia, um participante apontava o papel dos valores individuais e da pressão dos pares, como sendo essencial para ultrapassar o “KAP gap” ou seja, o desfazamento entre “conhecimento-atitude-prática”, reforçando a ideia que o envolvimento não é apenas individual, mas um percurso colectivo.

A reflexão anterior levou à discussão sobre se o envolvimento é um *continuum*, um percurso ou uma jornada. Os participantes portugueses consideraram que há várias fases de envolvimento ao longo de um *continuum*, sublinhando a importância de “ir ao encontro das pessoas onde elas estão” e das “necessidades em cada momento/estádio”. Isso significa escapar à tentação de julgar o envolvimento mais “juvenil” ou a-crítico, apesar da ED querer escapar a um envolvimento superficial: “é preciso ter níveis de entrada diferenciados”, rematava outro participante, e “não moralizar sobre o entusiasmo”, sob pena de desmotivar os mais jovens, por exemplo.

Constatou-se ser, por isso, necessário “criar” mais tempo para apoiar os percursos de envolvimento e incluir momentos de aprendizagem até numa campanha *online* – a promoção do encontro é aqui também valorizado. Isso liga-se à necessidade de desenhar as ações e projetos adaptados ao público-alvo e ao contexto, para servir os objetivos e atingir um real impacto.

A necessidade de simplificar o jargão das ONG, de abordar a complexidade dos temas da ED com perspetivas mais criativas, de aproximar as organizações do cidadão, permitindo a participação – foi a última das questões abordadas, que toca igualmente a questão da escala: tem de ser ponderada a estratégia consoante o impacto a atingir, pois não é possível envolver massivamente em mais que uma ação pontual. E a comunicação estratégica, alternativa, criativa, tem aqui um papel importante.

Quase a concluir a pesquisa, foi sumariado um quadro das riquezas identificadas pela “comunidade da ED” que participou na pesquisa: os recursos potenciais das ONG ou através de parcerias estratégicas; as ferramentas e materiais que cada ONG já produziu ou aos quais tem acessos; o ciclo de projeto, útil para obter financiamento, monitorizar e desenhar projetos; a criatividade e a arte, muito ligada aos recursos humanos; a resiliência dos recursos humanos das ONG; a capacidade de dar contexto, trazer o global para o local e dar, por exemplo, enquadramento histórico ao presente e lembrar, mesmo em situações de crise, que a mudança é possível. E uma última riqueza: as redes e pontes, que não se resumem ao *network*, mas que a ligação a públicos ou organizações diversos pode conseguir – no caso desta pesquisa, a ligação entre os membros do GTED e os convidados de outras organizações ou contextos foi muito enriquecedora para os participantes – em Portugal, no Chipre e na Grécia já deram origem a atividades e ideias para projetos em conjunto.

E, para concluir, oito recomendações que podem ser úteis para a “comunidade de ED”:

1. Clarificar o papel da “comunidade de ED/EG” – como envolvemos os cidadãos: apenas facilitando, construindo pontes, mobilizando para a mudança ou apenas sendo fonte de inspiração?;
2. Fazer a ligação das realidades locais e das necessidades das pessoas – para poder ligá-las à realidade global;
3. Permitir a apropriação pelos cidadãos – que viabilize a co-criação, participação, informando sobre os resultados obtidos por cada uma das organizações e dos agentes envolvidos;
4. Criar novas abordagens e espaços para o envolvimento dos cidadãos;
5. Desenhar as estratégias à medida para os cidadãos a envolver;
6. Construir pontes – alianças, parcerias alargadas, partilha de conhecimento;
7. Cultivar valores – apoiar crescimento em vez do envolvimento de curto-prazo;
8. Não esquecer de respirar! E apreciar o caminho, a pausa, a vida.

### Um parêntesis, a terminar: ED em Portugal?

Desde o primeiro momento, o DEEEP acreditou que estes estudos de caso nacionais servem uma comunidade mais vasta, a comunidade de facilitadores e técnicos de ED/EG a nível europeu. A resposta ao relatório tem sido muito positiva: a reflexão feita pelo GTED português e pelos membros das ONG gregas e cipriotas é inspiradora, realista nas questões centrais e aponta caminhos para uma melhor prática da ED ou da EG.

Para que todos possam entender o contexto destas reflexões, um dos primeiros capítulos é a descrição dos contextos nacionais – que sumarizamos de seguida.

Envolvimento dos cidadãos e a participação – Portugal sofre dos mesmos sintomas de boa parte das democracias: a participação nas tradicionais organizações da sociedade civil que diminui, a abstenção que aumenta a cada eleição e os limitados resultados das novas formas de participação e movimentos sociais, que não podem participar em eleições ou ter representação política. A confiança nas políticas e instituições públicas está no seu nível mais baixo e os “cidadãos estão mais disponíveis para se envolverem em causas de um dia só, usando os novos *media* e os mecanismos de participação tradicional – mas estão menos disponíveis para um envolvimento coletivo ou associativo contínuo”<sup>13</sup>.

A comunidade da ED e o GTED da Plataforma – O contexto da ED/EG em Portugal cresceu apoiado pela fundação da Plataforma das ONGD há 28 anos atrás. Fundada por uma dúzia de organizações muito diversas, a Plataforma nasceu num contexto de recente estabilidade política democrática, no ano da entrada na Comunidade Económica Europeia e de novos fundos disponíveis para as jovens ONG portuguesas – que também alimentou um novo interesse na cooperação internacional.

---

<sup>13</sup> VIEGAS, José Manuel M. Leite L. Viegas, Susana Santos e Sérgio Faria (organizadores) (2010), *A Qualidade da Democracia em Debate – Deliberação, representação e participação políticas em Portugal e Espanha*, Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Em 2001 foi criado o grupo de trabalho de ED que, desde aí, percorreu um caminho acidentado. Foram anos de ativa discussão de conceitos e práticas de ED, de organização de Escolas de Outono e de uma Escola Europeia de Verão, em 2003 – treinando a primeira geração de facilitadores e técnicos de ED/EG.

Em Novembro de 2005, o documento “Visão Estratégica da Cooperação Portuguesa” definiu oficialmente a ED – e salientava “É fundamental criar conhecimento e sensibilizar a opinião pública portuguesa para as temáticas da cooperação internacional e para a participação ativa na cidadania global (...) um importante factor de formação cívica.”. Ao mesmo tempo, abria a primeira linha de financiamento para projetos de ED que, apesar da interrupção em 2012, continua até hoje. Desde então, foi investido um total de € 4.556.990,38 em 105 projetos, implementados por 23 ONGD.

Mas o papel da ED tarda em receber reconhecimento dentro da própria Plataforma Portuguesa das ONGD. Um dos participantes nesta investigação reconheceu que, mesmo hoje, “por vezes a Direção não leva o GTED a sério, acha-nos uns idealistas e não entende o papel essencial que a ED tem de desempenhar nas decisões políticas.”

A Estratégia Nacional de ED – Os membros do GTED reconhecem que, por vezes, vivem num nicho de financiamento, públicos-alvo e tipo de ações – e desejam fortemente uma maior abertura, mas nem sempre sabem como a alcançar. Somam-se a visibilidade residual e o impacto reduzido – que, por vezes, parecem “filigrana”, um trabalho minucioso apenas acessível a alguns.

Um passo decisivo foi o processo de criação da Estratégia Nacional de ED (ENED), formalmente lançado pelo antigo IPAD (agora Camões, Instituto da Língua e da Cooperação, I.P.) – que assumiu um papel de facilitador do processo, conseguindo envolver várias instituições públicas e privadas, além das ONGD, todas as que de alguma forma têm trabalhado os temas da Educação Global, para a Cidadania e Desenvolvimento.

Um processo participativo e *multi-stakeholder* foi organizado para construir as estratégias, tipologias e objetivos da ENED até à finalização do documento, em abril de 2009. O mais importante foi, em novembro de 2009, a publicação oficial da ENED pela assinatura conjunta dos ministérios da Educação e dos Negócios Estrangeiros – e o plano de ação foi assinado por todos os *stakeholders*.

Mas, como foi manifestado num testemunho recolhido por altura do 25.º aniversário da Plataforma, “a influência dos ciclos políticos é visível na Cooperação Portuguesa, muito dependente da sensibilidade do Secretário de Estado”.

ED em Portugal hoje – No final de 2013, das 68 ONGD associadas da Plataforma, 14 são membros do GTED: ADRA, AIDGlobal, CIDAC, CPR, Engenho & Obra, FEC, Fundação Cidade de Lisboa, Fundação Gonçalo da Silveira, G.A.S. Porto, Graal, IMVF, ISU, PAR e Rosto Solidário. Os representantes reúnem mensalmente (geralmente 10 organizações estão presentes – aproximadamente o número das que participaram nesta investigação – e discutem as questões da ED, trocam experiências e planeiam atividades que reforcem a ED junto da sociedade civil).

O GTED teve um papel central na construção da ENED, que se tornou numa referência para a ação das ONG e de outras OSC (Organizações da Sociedade Civil). O grupo coopera também na implementação da ENED, contribuindo anualmente para o seu plano de ação e a avaliação.

O plano de ação do GTED para 2014 tem 3 objectivos: 1) alargar e solidificar o conhecimento da ED, incluindo a dimensão prática, em três níveis – GTED, Plataforma e outros agentes e atores específicos; 2) acompanhar e influenciar as políticas e grupos ou instituições nacionais e internacionais com uma ação relevante de ED; 3) reforçar a comunicação do GTED com o público em geral, a direção da Plataforma e o Camões I.P.

A meio caminho na implementação da ENED, com desafios financeiros e um contexto de políticas de austeridade económica em Portugal, o GTED defende que é tempo de olhar o trabalho feito até aqui e pensar no futuro. Esta pesquisa sobre o impacto (o que se quer alcançar com a ação de ED?) e a qualidade (como alcançar uma melhor prática da ED?) vai ao encontro destas questões das ONG – focada aqui no envolvimento dos cidadãos em prol da justiça social global. Esperamos que seja inspiradora.



## Referências bibliográficas

- Carrecedo, M. (2012) 'What is happening to DEAR in Spain?' in *Dear matters: Development Education in times of economic crisis*, DEEEP, Brussels, consultado em 26 de julho de 2014 em <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/09/Thematic-Dossier-DEAR-in-Crisis.pdf>
- Cravinho, João Gomes (2006), "Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa", Lisboa, IPAD.
- DE WATCH (2010), European Development Education Monitoring Report, descarregado a 10 de dezembro de 2013 em [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE\\_Watch.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf)
- Hayes, A. e Macnally, E. (2012) "Occupy Development Education", *Policy and Practice: a development education review*, vol.14, Primavera 2012, pp.100-109.
- IPAD (2009) *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015*, Portugal. Consultado em 30 de março 2014 em [http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/estrategia\\_nacional\\_ed.pdf](http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/estrategia_nacional_ed.pdf)
- Mesa, M. (2011), *Reflections on the five-generational model of development education*, consultado a 1 de F fevereiro de 2014 em <http://educacionglobalresearch.net/en/manuelamesa2issuezero/>
- McCloskey, S. (2012) "Development Educators and the Global Financial Crisis: how do we respond?" in *Dear matters: Development education in times of economic crisis*, consultado a 25 de julho de 2014 em <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/09/Thematic-Dossier-DEAR-in-Crisis.pdf>
- Rajacic, A., Surian, A. Fricke, H-J., Krause, J. e Davis, P. (2010) DEAR in Europe – Recommendations for Future Interventions By the European Commission: Final report of the *Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising*. Brussels: European Commission. Consultado a 12 de dezembro de 2013 em [http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR\\_Final\\_report](http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR_Final_report)
- Santos, A. T. (2013), *A opção Multistakeholder como Pilar da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, Dissertação de mestrado não-publicada, ISCTE\_IUL, Lisboa, Portugal.
- Temple, G. And Laycock, A (2008) 'Education for global citizenship: towards a clearer agenda for change', in Bourn. (ed.) *Development Education: Debates and Dialogues*. IOE Press.

## **Anexo I – Lista de participantes na investigação-ação**

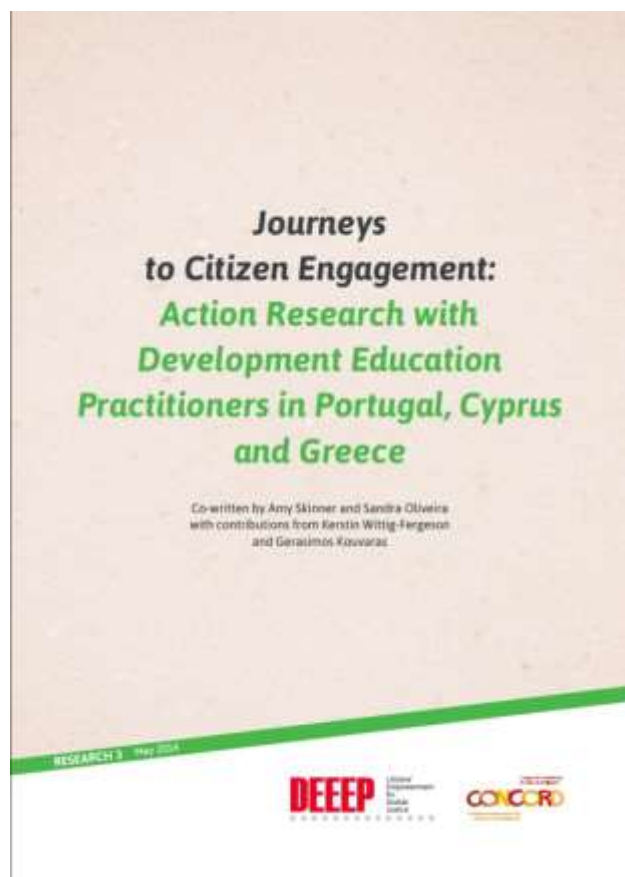
Lista de membros do Grupo de Trabalho de ED (GTED):

- Ana Teresa Santos – Instituto Marquês de Valle Flôr
- Cármen Maciel - ADRA
- Eliana Madeira – Graal
- João Azevedo – CIDAC
- Jorge Cardoso – Fundação Gonçalo da Silveira
- Margarida Alvim – FEC - Fundação Fé e Cooperação
- Mónica Santos Silva - Instituto Marquês de Valle Flôr
- Noémia Simões – Engenho & Obra
- Sara Peres Dias – Associação PAR
- Sofia Lopes - AIDGlobal
- Tiago Mansilha – Associação PAR
- Vera Borges Pinto – Fundação Cidade de Lisboa

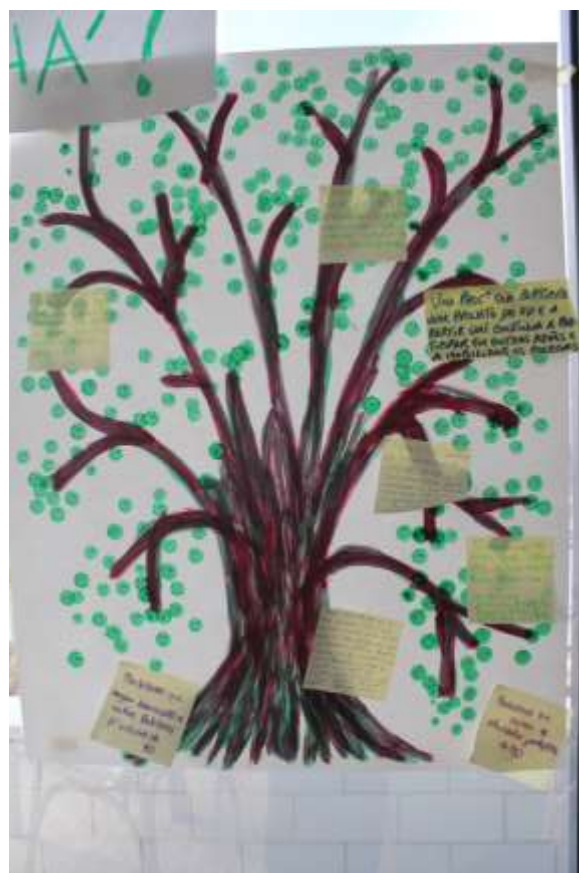
Outras organizações da sociedade civil, grupos alternativos, iniciativas locais:

- Alfredo Abreu – Serve the City-Lisboa
- André Vizinho – Investigador, facilitador na Aldeia das Amoreiras e Rede Convergir
- Francisco Pedro (Kiko) – Vários colectivos alternativos (GAIA, RDA)
- Inês Subtil – Que Se Lixe a Troika
- Manuela Ralha – (d)Eficientes Indignados
- Paula Gil – Várias iniciativas cidadãs
- Ricardo Alves – Manifesto para uma Esquerda Livre (futuro Partido Livre)

## Anexo II



*Primeira Capa do relatório final do DEEEP*



*Foto da Engagement Tree*



*1º Workshop, dezembro de 2013*



*2º Workshop, janeiro de 2014*

# UN ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES EN LA COOPERACIÓN Y LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. REFLEXIONES A PARTIR DEL CASO ESPAÑOL

Alejandra Boni<sup>1</sup>

## Resumen

En este artículo se quieren explorar los discursos institucionales de actores de la cooperación y de la educación españoles desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global (de ahora en adelante, EDCG, EDucación para la Ciudadanía Global). Para ello, se comenzará con una caracterización de la EDCG que nos proporcionará los criterios claves para el análisis de los discursos. En la tercera sección se explorarán las Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) tanto españolas como europeas; la referencia al ámbito europeo es necesaria ya que la introducción de la EDCG en España en el sector no gubernamental obedece en gran medida a los debates europeos. Después se abordarán las políticas estatales de cooperación y educativas no universitarias. El análisis realizado permite evidenciar que es en el sector no gubernamental donde la EDCG está más presente; en el ámbito de la cooperación estatal se encuentran elementos de la misma aunque expresados de manera más tibia mientras que es el ámbito educativo donde se observa que la tendencia de las políticas educativas es justamente la contraria a la EDCG.

**Palabras-clave:** Educación para la Ciudadanía Global; ONGD; Discursos; Universidad.

## Introducción. La evolución de las prácticas de educación para el desarrollo

En el ámbito de la cooperación al desarrollo, hace ya más de una década que se habla de la evolución de la Educación para el Desarrollo (ED) refiriéndose a un modelo de cinco generaciones (Mesa, 2000) que corre parejo a las generaciones de ONGD del Norte enunciadas por distintos autores (Korten, 1990; Ortega, 1994;

---

<sup>1</sup> Alejandra Boni es investigadora de INGENIO y docente en la Universidade Politécnica de Valencia, España.

Senillosa, 1998). Esta caracterización de la ED propone un camino desde los años 50 hasta nuestros días donde las actividades de ED realizadas por las ONGD se van transformando: desde un planteamiento asistencial, donde los que tienen la capacidad para producir los cambios son los donantes individuales del Norte (1ª generación) o las ONGD (2ª generación), hasta la idea de la sociedad civil global (5ª generación), todo ello pasando por visibilizar las interdependencias y la necesidad de cambios estructurales (3ª generación) y el cuestionamiento del modelo de desarrollo occidental a partir de la propuesta del desarrollo humano y sostenible (4ª generación).

El tipo de acciones que se proponen a la ciudadanía del Norte también van cambiando; desde recaudación de fondos para la financiación de acciones de ayuda de emergencia ante situaciones críticas (1ª generación) que interpelan a la caridad y a la generosidad individual, la financiación de proyectos de desarrollo y su uso como herramienta de sensibilización (2ª generación), a incorporar actividades educativas basadas en la Educación Popular y los planteamientos de renovación pedagógica (3ª generación), la presión política y el uso de medios de comunicación de masas (4ª generación). Asimismo, en la década de los noventa, la ED confluye con otras propuestas educativas, recogiendo e integrando en su discurso los enfoques y contenidos de otros aprendizajes sobre problemáticas globales como la educación ambiental, la educación para los derechos humanos, la educación multicultural y la educación para la paz o la coeducación (Mesa, 2000).

También a partir de los noventa y hasta la actualidad, la ED se ve influida por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización que produce continuos cambios en la esfera económica, política y cultural y nos somete a nuevos riesgos de dimensiones globales. La ED de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global (EDCG) introduce la dimensión de la participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de su práctica. Se popularizan términos como educación global, dimensión global, educación para la ciudadanía mundial, perspectiva global o cosmopolita que coexisten con el de ED (Boni, 2006).

Uno de los documentos ampliamente difundidos y que refleja la visión de la EDGC es el *Consenso Europeo sobre Desarrollo: la contribución de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización* aprobado en 2007. En dicho documento, la EDCG se define de la siguiente manera: “El objetivo de la educación y la sensibilización en materia de desarrollo es hacer posible que todos los europeos tengan a lo largo de su vida acceso a la posibilidad de sensibilizarse y de percibir los aspectos del desarrollo mundial y su importancia local y personal, y de ejercer sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, contribuyendo a hacerlo más justo y sostenible.” (Unión Europea, 2007).

Según Bourn (2011), el Consenso recoge la importancia del trabajo en partenariat entre múltiples actores, donantes y receptores, educadores y aprendices, entre el Sur Global y el Norte Global; también destaca la importancia de las relaciones entre globalización y desarrollo, la interdependencias entre las vidas y necesidades de las personas y el interés en que las personas participen en aportar experiencias y respuestas creativas para resaltar la importancia del desarrollo global en lo local.

En otros documentos europeos que hablan de la EDCG se apunta a la importancia de los procesos en que participan muchos actores (administraciones, ONGD, universidades, medios de comunicación,



empresas, socios del Sur) para fortalecer el compromiso y el apoyo a la ED. También se menciona la importancia del ámbito formal y de cómo la EDCG ha de converger con los objetivos de otras propuestas educativas como los derechos humanos, la paz, el medio ambiente y la interculturalidad (Krause, 2010). Finalmente el Consenso se refiere a lo que no es EDCG: la caridad, la publicidad a favor de organizaciones o las actividades de relaciones públicas.

No queremos finalizar esta primera sección introductoria sin referirnos a que la EDCG no sólo es una propuesta para el Norte, sino que también hay otras tradiciones que la recogen, con otra denominación, pero que resaltan elementos clave de la misma. Por ejemplo, la tradición latinoamericana basada en Freire y la Educación Popular ha tenido una gran influencia en todo el mundo, particularmente en la educación de adultos y ha remarcado la importancia de la concientización de las personas, la transformación social y la búsqueda de estrategias para una educación alternativa (Martinez-Peyrats, 2006). Por otro lado, en Sudáfrica también se ha considerado la ED como un campo pedagógico que tiene el desarrollo humano como objetivo y que rescata el conocimiento local (Hoppers, 2008), mientras que en la India se ha destacado el potencial de la ED como aprendizaje para la emancipación y el diálogo basado en una pedagogía humanista (Kumar, 2008).

### Elementos clave de la Educación para la Ciudadanía Global

Sea cual sea el nombre que reciba la EDCG, a nuestro entender, sí que se trata de una propuesta novedosa y válida que, como apuntábamos al comienzo del artículo, la hacen especialmente pertinente en el contexto actual. En la figura 1 enunciamos las seis características de esta propuesta que describimos a lo largo de esta sección.

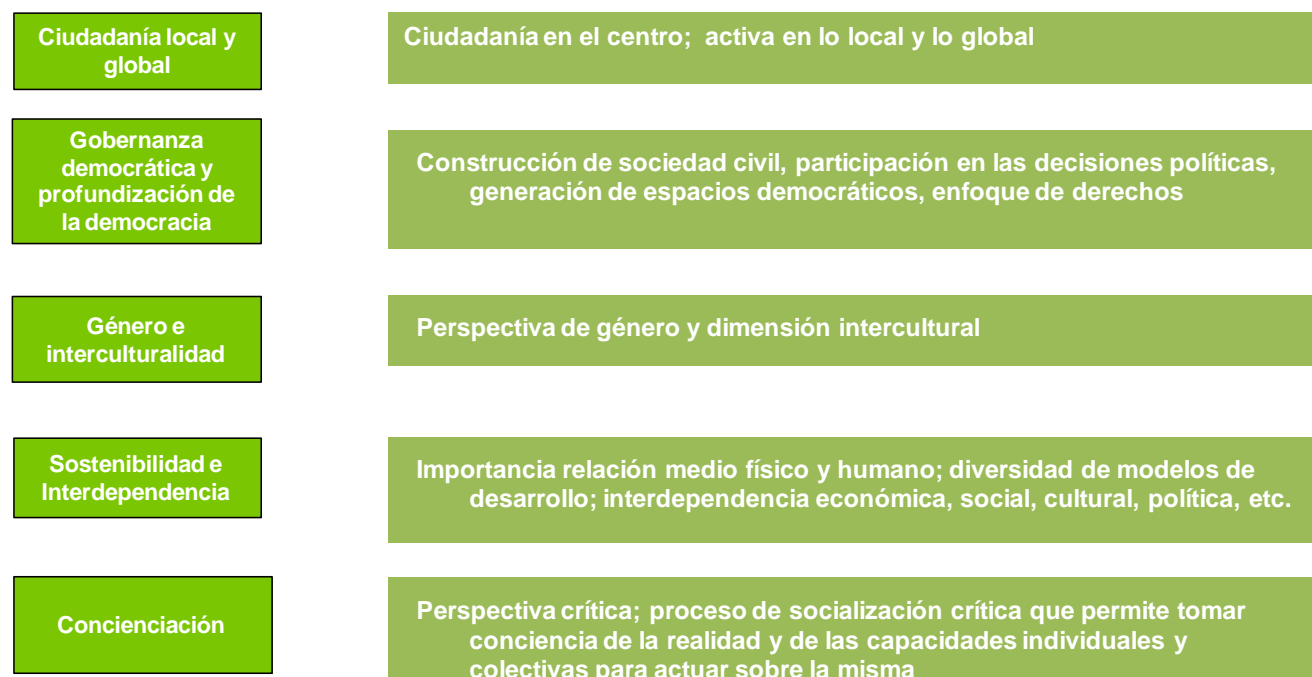


Figura 1: Elementos clave de la Educación para la Ciudadanía Global. Fuente: elaboración propia.



En primer lugar coloca a la *ciudadanía en el centro* y lo hace de una manera que trasciende la visión liberal clásica de la ciudadanía donde los y las ciudadanas son sujetos de derechos frente al Estado. Esta visión se limita a la ciudadanía como estatus jurídico y a lo nacional como escala. Sin embargo, la ciudadanía global amplía el ámbito a lo global a la par que se realiza en el ámbito local. Además, la ciudadanía no se limita a lo legal, sino que se incorpora la visión de la *ciudadanía como práctica*. De esta manera, como recoge Lister (1997:41): “Ser un ciudadano o ciudadana en el sentido legal y sociológico implica poder disfrutar de los derechos de ciudadanía necesarios para la agencia y la participación social y política”. El acento, por tanto, está en la persona como agente individual y colectivo.

Relacionada con la idea de ciudadanía como participación está la visión de la gobernanza democrática y la *profundización de la democracia* a través de la construcción de la sociedad civil, la gobernanza participativa y la democracia deliberativa (Gaventa, 2005). Lo primero nos remite a la importancia de una *sociedad civil fuerte*, independiente y autónoma para movilizar reclamos y exigencias a gobiernos, controlar su acción y evitar abusos, particularmente en lo relativo a los derechos (Carothers, 1999). Lo segundo nos lleva a la importancia de la *co-gobernanza y el trabajo con el propio Estado*, participando en sus actividades (Ackerman, 2003). Se trata de generar nuevos espacios democráticos y promover los roles y la capacidad directa de decisión de las y los ciudadanos sobre los asuntos públicos (Cohen y Fung, 2004), al tiempo que se repiensen permanentemente la naturaleza y significado de la democracia y los derechos y las estrategias para su construcción (Carothers, 1999).

Finalmente, la aproximación de *la democracia deliberativa* nos hace pensar en la naturaleza y calidad de la deliberación a través de la cual los ciudadanos dialogan sobre las ideas de la democracia y los derechos en las distintas esferas (pública y privada; local, nacional y global). Se trata de evitar la captura de la agenda y el debate por parte de determinados intereses, así como buscar la inclusión de todos los individuos y grupos sociales.

Otros dos elementos relevantes en la EDCG son la *sostenibilidad y la interdependencia*. La primera enfatiza la importancia de las relaciones entre el medio físico y el medio humano, con el objeto de rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo y de que este análisis crítico se incorpore junto con otros elementos para establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables (Celorio, 2007). La interdependencia nos alerta de que cualquier análisis y propuesta no puede dejar de lado las relaciones económicas, sociales, culturales, políticas y también ambientales entre los países y las personas.

Con todos estos elementos, la visión de la educación que propone la EDCG trasciende lo meramente formal y se entiende como un proceso de *socialización crítica*, “concientizadora” en el sentido de Paulo Freire (1970) 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 la misma. Por eso es necesario rescatar el papel que lo educativo ha tenido y puede seguir teniendo en el proyecto modernizador, pero no solo ligado a lo formal, sino como elemento “moldeador” (en el buen sentido) y, por lo tanto, con capacidad para contribuir a la construcción de modelos *de justicia social y equidad globales* (De Paz, 2007).

Esta visión del proceso educativo está ligada especialmente a las teorías críticas de la educación y a la educación popular; excede del objeto de este artículo discutir en profundidad el sentido de esta visión concientizadora de la educación, pudiendo ampliarse la información en autores como Jara (2010), los textos de Giroux (1992) o el trabajo desarrollado por los miembros de la *Popular Education Network* y sintetizado por su coordinador Jim Crowther (2013).

En consonancia con todo lo expuesto anteriormente, la manera de poner en práctica la EDCG no se reduce sólo al ámbito educativo sino que abarca el denominado continuo de sensibilización, educación, movilización social/incidencia e investigación, tal y como se expone gráficamente en la figura 2.

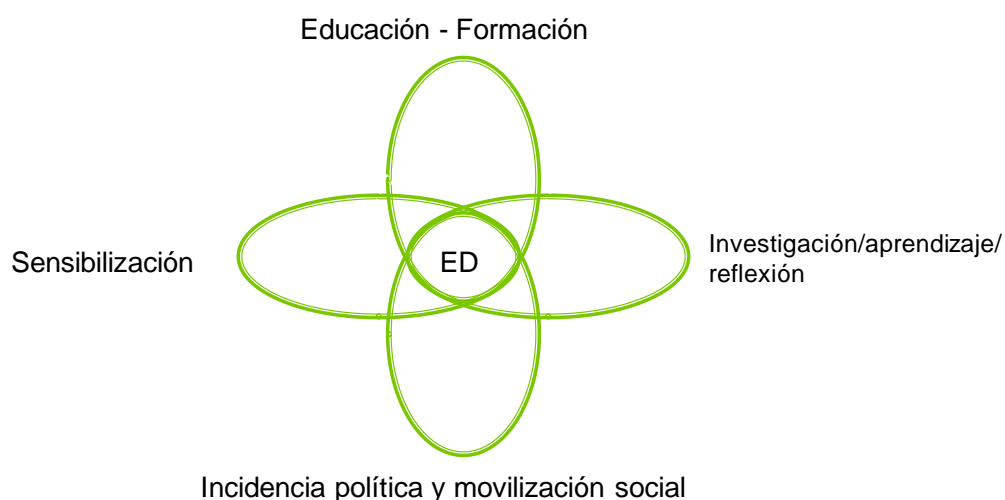


Figura 2: Instrumentos de la EDCG. Fuente: Ortega, 2007

Esta manera de entender la EDCG implica que, más allá del instrumento escogido, debe existir una relación y correspondencia entre ellos; por ejemplo, una propuesta de sensibilización tendría que contener un elemento formativo y estar orientada hacia la incidencia política y/o movilización social. La investigación apoyaría estos procesos, produciendo un conocimiento encaminado, asimismo, hacia la transformación y “empoderador” en la manera de ser construido.

### La EDCG en el discurso de las ONGD europeas

De entre los diversos actores que realizan acciones de ED, son las ONGD las que, al menos en sus documentos institucionales, hacen una apuesta más decidida por la ED de quinta generación. Esto es observable, por ejemplo, en los documentos del Fórum sobre Sensibilización y Educación, conocido como Fórum DARE (*Development Awareness Rasing and Education*)<sup>2</sup>. Este Fórum pertenece al CONCORD, plataforma europea de ONGD dedicadas a la EDCG.

Desde el año 2004, el CONCORD hace explícita su visión de la ED con una definición que contiene algunos de los elementos centrales de la EDCG: 1) la movilización de un compromiso público informado; 2) la

<sup>2</sup> La información sobre esta institución está disponible en <http://deeeep.org> [fecha de acceso 7 de julio 2014].

emergencia de la sociedad civil global y, 3) el cambio de los paradigmas de desarrollo. Veamos estos tres argumentos con detalle.

Por lo que se refiere a la movilización del compromiso público informado, en un contexto de recortes generalizados del gasto público que afectan muy directamente a las políticas de cooperación al desarrollo, la ciudadanía no se siente realmente interpelada por las cuestiones que afectan a la pobreza. De igual forma, distintos estudios han demostrado (Crompton, 2010; Darnton y Kirk, 2011) que los valores dominantes tienen un carácter más individualista que universalista y que los marcos desde los que se mira a la pobreza no cambian, utilizando modelos transaccionales y comerciales como los adoptados por algunas ONGD en sus campañas de sensibilización o recaudación de fondos.

Por ello, la EDCG es clave para que se produzca un cambio a nivel individual. Éste tiene que ver con promover los valores y las actitudes clave de un/a ciudadano/a mundial responsable (como la autoestima, la auto-confianza, el respeto por uno mismo y por otros, la solidaridad, etc.) y también con poner en valor la importancia de las personas en sus distintas facetas (como votante, como consumidor/a, como voluntario/a, como educador/a, como activista, etc.) para poder lograr el cambio. Asimismo, el cambio individual es crucial para permitir un debate público e informado sobre las cuestiones que afectan al desarrollo y para apoyar y dar legitimidad a las ONGD y a los gobiernos para actuar decididamente a favor de la justicia global (CONCORD/DEEEP, 2011).

El cambio colectivo tiene que ver con el segundo de los objetivos: la emergencia de una sociedad civil global. Ésta se produce cuando se crean espacios para el diálogo, el aprendizaje mutuo, la participación y la interacción entre la ciudadanía. Esto propicia que, por un lado, se creen alternativas a la manera dominante de realizar actividades económicas que busquen únicamente maximizar el beneficio económico y, por otro, a que la ciudadanía actúe como controladora, como contrapoder en los procesos políticos y económicos tanto a nivel local, como estatal y global (CONCORD/DEEEP, 2011).

Por último, la EDCG puede contribuir a cambiar los paradigmas de desarrollo y la coherencia de políticas. Tal y como plantea un reciente documento europeo (DARE, 2010), puesto que la EDCG tiene como objetivo el empoderamiento de la ciudadanía para que las personas sean actores conscientes de su propio desarrollo, el modelo de desarrollo coherente con esta propuesta debe respetar el derecho de la ciudadanía a escoger su propio modelo de desarrollo rehuyendo la imposición de modelos no endógenos. Además, para que puedan darse de verdad las condiciones para esta elección es importante que no se interfiera con políticas comerciales, de seguridad, migratorias, financieras, agrícolas, etc. sobre otros países y sus gentes. Cuando los flujos financieros ilícitos de Sur a Norte son el doble que la AOD cualquier política de cooperación es inútil: la coherencia de políticas es central para cualquier intento de alcanzar una justicia global.

Somos conscientes que para completar el análisis habría que profundizar en la práctica de las ONGD europeas y comprobar la coherencia del planteamiento teórico con la realidad, lo cual excede de los propósitos de este artículo. Partiendo de esta limitación, lo que sí podemos afirmar es que la propuesta del CONCORD/DEEEP es a todas luces una propuesta de EDCG que recoge todos sus elementos y además sitúa el debate en el terreno de los enfoques del desarrollo y la coherencia de políticas. Esto es, a nuestro

juicio, una llamada muy poderosa a todos los actores del sistema de la cooperación internacional (incluidas las propias ONGD) que en su mayoría han visto la ED como la “hermana menor” de la cooperación. El planteamiento es justo el contrario: no puede haber desarrollo eficaz si no hay ciudadanía empoderada que exige y se moviliza por la coherencia de todas las políticas (no sólo las de cooperación internacional), que tienen como fin último la promoción de un desarrollo propio.

### La EDCG en el discurso de las ONGD españolas

¿Han incorporado las ONGD españolas esta visión? Nuestra percepción es que en el discurso de la plataforma que representa a las ONGD españolas (la CONGDE, Coordinadora Estatal de ONGD) existe una clara apuesta por la EDCG<sup>3</sup>.

Un paso importante fue el estudio que se realizó en el año 2004, donde la CONGDE se ha posicionado claramente a favor de la ED como una estrategia “imprescindible” de la cooperación (CONGDE, 2004). La ED se definía como: “Un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales.”

Son patentes los elementos de la EDCG en esta propuesta en la que, de igual modo, se enfatizaban otros elementos como 1) la contribución del Sur hacia el Norte; 2) la importancia del “partenariado” y las redes; 3) la necesidad de enriquecer el trabajo de incidencia conectando de una manera muy directa con la base social y valorizando el conocimiento a través de la experiencia; 4) la coherencia con la práctica cotidiana y, 5) la construcción de una sociedad civil fuerte y solidaria.

En documentos posteriores (CONGDE, 2012), la ED vuelve a aparecer como una línea estratégica del trabajo de las ONGD, destacándose claramente elementos propios de la EDCG como la idea de la ciudadanía global o las diferentes dimensiones que componen la EDCG: sensibilización, formación, movilización, incidencia política e investigación.

Nos gustaría subrayar la importancia que se le otorga a la dimensión investigación, normalmente poco enfatizada desde otros actores, por el papel que está jugando en la evolución conceptual y epistemológica de la ED, así como en la generación de conocimiento sobre la misma.

También es reseñable el valor que se le da al aprendizaje, reflexión y evaluación de las acciones de ED por lo que puede suponer de mejora de la calidad de las prácticas, la generación de conocimiento sobre la experiencia y la rendición de cuentas. Sin embargo, aún valorando muy positivamente este planteamiento, se echa en falta un mayor énfasis en la relevancia de la ED para otros ámbitos de la cooperación y de coherencia entre las diferentes políticas: educativas, económicas, culturales, participación ciudadana, etc.

---

<sup>3</sup> Nótese que deliberadamente estamos analizando el discurso de la CONGDE; quedan fuera de este análisis los trabajos realizados desde las plataformas autonómicas y también un análisis de las prácticas de las ONGDs, dentro de las cuales pueden encontrarse prácticas de diferentes “generaciones” de ED, tal y como han subrayado Escudero y Mesa (2011).

En un documento de muy reciente elaboración (CONGDE, 2014), las ONGD dan una vuelta de tuerca más a su visión de la EDCG hacia un enfoque más político de la ciudadanía y el desarrollo. Textualmente, hablando de la importancia de la ciudadanía global como motor de la transformación social, se apunta que “debe haber una reflexión política sobre el desarrollo, entendido este como un derecho humano, una responsabilidad colectiva y una política global”. Esta referencia a lo político no es casual en el contexto español. Con motivo de la disminución del gasto público en las políticas de cooperación y con la emergencia de actores sociales que reclaman una redefinición de la política y una mayor participación de la ciudadanía (como el movimiento del 15M, entre otros<sup>4</sup>), la reflexión sobre la politización de la AOD ha estado presente en diferentes foros. Por ejemplo, en 2011, en el Foro de coordinadoras autonómicas de ONGD, se subrayaba como la agenda de la eficacia de la ayuda, pretendidamente neutral, estaba desviando la atención de otras cuestiones capitales como la participación de la ciudadanía en la definición de las políticas públicas, el establecimiento de vínculos a largo plazo con diferentes actores y la generación de modelos de desarrollo alternativos (Guzmán, 2011). También en 2011, en unas jornadas sobre Eficacia del Desarrollo y ONGD, se ponía el acento en la dimensión política del trabajo de las ONGD, eclipsado por la agenda tecnocrática de la eficacia de la ayuda (Martínez-Osés, 2011).

El reciente documento de la CONGDE (2014) también apunta en la dirección de la movilización social con otros actores: “El papel de las ONGD en la construcción de una ciudadanía global se basa en las potencialidades que tienen para movilizar con la sociedad, articularse con otros colectivos sociales de la “sociedad civil global”, lograr un mayor entendimiento de la ciudadanía sobre los problemas del desarrollo y de incidir en la toma de decisiones del conjunto de los agentes de desarrollo” (CONGDE, 2014:7).

La relación con otros movimientos sociales y el papel que juegan las ONGD como actores de la movilización ciudadana es una cuestión de enorme calado y de debate en el sector de las ONGD. A estas se las tacha de demasiado institucionalizadas y de no ser agentes efectivos para el cambio. Sin embargo, la propuesta de la ciudadanía global sí que apuesta por lo que aquí se ha llamado la profundización de la democracia. En nuestra opinión, no se debe rehuir la generación de nuevos espacios democráticos y promover los roles y la capacidad directa de decisión de las y los ciudadanos sobre los asuntos públicos. Esto puede realizarse desde dentro del sistema o desde fuera. Sin duda, las ONGD ocupan un lugar privilegiado para lo primero aunque, para ello, deban de cambiar algunas cosas de su quehacer. Por ejemplo, resulta contradictorio que las partidas de fondos que se destinan a la ED sigan siendo notablemente menores que las destinadas a los proyectos de cooperación. El gasto que las ONGD dedicaron a la ED en 2007 y 2009 fue, respectivamente, sólo el 6% y el 5,9 sobre el total (CONGDE, 2008). Pero, a favor del sector, hay que matizar que lo destinado en 2007 supuso un incremento del 37% respecto a lo destinado en el año anterior y lo destinado en 2008 un incremento del 7,1% respecto a lo destinado en 2007 (CONGDE, 2010).

---

<sup>4</sup> La relación entre las ONGD y el movimiento 15M es realmente compleja y excede de los objetivos de este artículo entrar en profundidad en este debate; lo que sí podemos apuntar son los resultados de un estudio preliminar realizado en Valencia en 2011 donde se analizan, entre otros temas, la influencia del Movimiento 15M en la Campaña Pobreza Cero. En el análisis se evidencia que la aparición del 15M difuminó el mensaje de la campaña, y es percibido por las ONGD entrevistadas como competencia a la movilización social impulsada desde el ámbito de la cooperación. (Soven, 2014)

Una posible explicación a la menor cantidad de fondos destinada a ED es que, en gran medida, las acciones de las ONGD se financian con fondos públicos y estos son notablemente menores que los que se destinan a la financiación de proyectos en países del Sur. Pero también es cierto que un mayor convencimiento por parte de las ONGD de la importancia de la ED permitiría incrementar la presión sobre las Administraciones para que aumentaran las partidas dedicadas a la ED a la par que priorizaría la realización de acciones de esta naturaleza financiadas con fondos propios o con actividades voluntarias.

En segundo lugar, nos gustaría destacar otra limitación importante en la visión que de la EDCG tienen las ONGD relacionada con lo poco que aquella ha permeado en la cultura organizacional. En nuestra opinión, adoptar el modelo de EDCG supone revisar prácticas organizativas en pro de una mayor y mejor participación, de una equidad de género o de una mejora de la transparencia y rendición de cuentas. Sin duda, es entre las ONGD donde podemos encontrar buenas experiencias en este sentido pero creemos que aún hay un largo camino por recorrer en este sentido si se quiere que la EDCG pase de corriente minoritaria a corriente establecida (Bourn, 2012).

Desafortunadamente, este tránsito que se observa en el ámbito no gubernamental hacia una visión de la ED de quinta generación no es tan evidente en el ámbito público estatal, ni en las políticas de cooperación ni, sobre todo, en las educativas.

### **La EDCG en las políticas de cooperación estatales**

En relación con las primeras, un elemento positivo en el mapa de la cooperación estatal fue la elaboración de la Estrategia de Educación para el Desarrollo llevada a cabo en 2007. En esta Estrategia la ED se define como: “Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Ortega, 2007).

Esta propuesta de ED supuso un gran paso respecto a otros tratamientos que había tenido la ED en anteriores documentos oficiales como la Ley de Cooperación al Desarrollo<sup>5</sup>, norma aún vigente, en la que se evidencia una visión de la ED mucho más reduccionista asimilándose la ED a la sensibilización de la ciudadanía hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo para estimular la solidaridad y cooperación activas con los mismos.

La Estrategia de 2007 incorpora elementos claros de la EDCG como es la referencia a la ciudadanía global, la visión del desarrollo humano y sostenible, y, aunque no se señalan en la definición, a lo largo del texto existen referencias a la equidad de género, la interculturalidad y las interdependencias. Sin embargo, comparada con la visión de la EDCG que aquí se propone, sí que creemos que se podría haber recogido con mayor énfasis todo lo relativo a la idea de la profundización de la democracia, la participación política, la co-gobernanza, etc. También queda, al menos la definición, muy circunscrita al ámbito educativo, alejándose de

---

<sup>5</sup> Véase Ley 23/1998 de 7 de julio (Ley de Cooperación al Desarrollo).

la visión del continuo sensibilización-educación-movilización y apoyo de la investigación, aunque a lo largo del texto todas estas dimensiones sí que aparecen desarrolladas.

Uno de los mayores logros de la Estrategia es haberse realizado desde un proceso participativo y ampliamente consensuado con las voces de distintos actores de la sociedad civil y del sector público. Se trata de un ejemplo positivo que, al igual que ha sucedido en otros países europeos, contribuye significativamente a aumentar el compromiso de los actores involucrados para apoyar y practicar la ED (Krause, 2010).

La Estrategia inspiró claramente el III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 el cual elevó la categoría de ámbito estratégico a la ED y la vinculó a un enfoque de desarrollo como el enfoque basado en derechos o la promoción de las capacidades humanas. Asimismo, la definición de ED que se plantea en dicho Plan responde al modelo de EDCG, y se aleja de otras interpretaciones más cercanas a la recaudación de fondos o a la información de la opinión pública sobre las políticas de desarrollo. Durante el periodo 2009-2012, se impulsaron algunas de las medidas más interesantes de la ED a nivel estatal como son el Premio nacional de ED Vicente Ferrer en conjunto con el Ministerio de Educación, la creación de un grupo de trabajo temático en el Consejo de cooperación o la creación de una convocatoria específica para convenios de ED a organizaciones calificadas en este ámbito.

Sin embargo, muchas de estas medidas se encuentran hoy mismo paralizadas y queda por ver cuál será su futuro condicionado, en gran medida, por la escasez de fondos públicos y por el respaldo de la administración. Un detalle muy significativo ha sido el trato que se le ha dispensado a la ED en los distintos borradores del IV Plan Director 2013-2016. En el primer borrador del Plan que circuló en octubre de 2012, la ED quedaba relegada al último lugar de las prioridades de la cooperación española y se justificaba (textualmente) por “la necesidad de apoyo y compromiso de la ciudadanía española con los objetivos de desarrollo que promueven... se trata de “recuperar a la sociedad” de manera que sienta realmente la importancia que tiene la cooperación.” Se volvía, a nuestro juicio, a planteamientos parecidos a los de la Ley de Cooperación de 1998 donde el foco estaba en la comunicación y la sensibilización de la ciudadanía y no en la EDCG. En el documento final del Plan Director 2013-2016<sup>6</sup>, la ED ha vuelto a recuperar protagonismo vinculada a la idea de la importancia de una ciudadanía informada y comprometida con el desarrollo y relacionada con la Estrategia de ED de 2007.

En los momentos de redactar este artículo (junio 2014), desde las propias instancias oficiales se ha planteado una evaluación de la Estrategia de ED mencionada, proceso que se desarrollará en los próximos meses. Por otro lado, la financiación de acciones de ED se ha visto recortada acorde con la disminución de fondos destinados a la cooperación, aunque es destacable que en la última resolución de convenios de ED se haya priorizado aquellas propuestas fundamentadas en la EDCG. Por último, también hay que mencionar el interés de la Administración estatal por evaluar de una manera más sistemática y acorde con los

---

<sup>6</sup> Véase

<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/Cooperacion/Planificacion/Planes%20directores/PD%202013-2016.pdf> [acceso 7 de julio de 2014].



postulados de la EDCG las propuestas de convenios y proyectos que recibe (Rodríguez San Julián et al, 2014).

### La EDCG en el ámbito educativo estatal

Por lo que se refiere al análisis de la EDCG en el contexto educativo estatal, en el Consenso Europeo sobre Desarrollo se insiste en que la EDCG ha de permear el currículo formal y que las alianzas entre el sector de la cooperación y de la educación son cruciales.

Como hemos visto, la Estrategia de Educación al Desarrollo y el Plan Director 2009-2012 recogían este deseo que, desafortunadamente, no ha tenido un gran avance aunque si se podían haber dado las condiciones para que lo tuviera. Nos referimos a la oportunidad perdida que supuso la asignatura Educación para la Ciudadanía introducida por la Ley Orgánica de 2/2006 de Educación (LOE), recientemente modificada por la Ley Orgánica de Medidas para la Calidad Educativa aprobada en 2014.

El origen de la asignatura hay que situarlo en el marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente recogido en la Recomendación 2006/962<sup>7</sup>. Dentro de este conjunto de competencias se incluyen las competencias sociales y cívicas, definidas de la siguiente manera: la competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).

A partir de ahí, la UE deja a los estados miembros el desarrollo de estas competencias y, por ello, la LOE incluía la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo de Primaria y Secundaria, recomendando también el desarrollo transversal de sus objetivos y contenidos. Asimismo, la LOE sugería un funcionamiento más democrático y participativo de escuelas e institutos, y la importancia de que las ONGD y movimientos sociales apoyaran el currículum de primaria y secundaria (Argibay et al, 2011).

Es cierto que la LOE no reflejaba otros elementos de la EDCG como la transformación política o la concientización. Asimismo, al centrarse en una única asignatura, se obviaban otros aspectos del currículum como la organización del centro, la relación con el entorno, los modelos pedagógicos basados en la participación y la práctica democrática que pueden ser canales excelentes para el impulso de la EDCG. Además, el proceso seguido por la asignatura Educación para la Ciudadanía estuvo plagado de incoherencias y debilidades que han llevado al fracaso de esta propuesta educativa. Algunas razones obedecen a la manera vertical de definir las políticas por parte de la Unión Europea. Un marco orientativo,

---

<sup>7</sup> Véase más información en la Recomendación [2006/962/CE](#) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

como el que proporcionan las competencias básicas, no fue suficiente para garantizar que su implementación en los países miembros se realizara de manera homogénea y no apareciera una fragmentación en los criterios, procesos y resultados (Argibay et al, 2011).

Esto también se reprodujo en el Estado español: donde no se establecieron criterios claros en relación con el tiempo, los recursos y la evaluación requeridos para la adquisición de competencias; ni se planificaron convenientemente los recursos económicos necesarios, la formación pedagógica requerida, los materiales, etc. Y lo que fue a nuestro juicio más grave fue la polémica suscitada alrededor de la asignatura que se centró fundamentalmente en los derechos de las minorías sexuales. Esto llevó el debate al plano religioso, al de la moral individual, al debate político y jurídico desnaturalizado el verdadero debate pedagógico, el ejercicio de derechos y deberes colectivos para fortalecer la democracia, la solidaridad y la justicia social (Argibay et al, 2011).

A partir de 2012, con la entrada del nuevo gobierno conservador, comienza la elaboración de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recientemente aprobada. Entre otras muchos aspectos que no podemos entrar a analizar en este trabajo, es muy significativo cómo se define la educación en el primer párrafo de la Ley: “El motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global”. Consideramos esta visión de la educación muy reduccionista que consiste básicamente en generar capital humano para la empleabilidad y que dista mucho de la visión de la EDCG (Boni y Gasper, 2012; Boni y Arias, 2013).

Asimismo, tal y como recoge un comunicado de la CONGDE de 6 de agosto de 2012<sup>8</sup>, se suprimen del currículum los contenidos referidos a la pobreza y la desigualdad en el mundo, a la 'feminización' de estas, a la falta de acceso a la educación como fuente de pobreza, a los afectos y emociones, a las relaciones entre hombres y mujeres y a los prejuicios sociales, racistas, xenófobos, homófobos o sexistas, entre otros asuntos.

Asimismo, tal y como alertan diferentes sindicatos, partidos políticos y asociaciones de padres<sup>9</sup>, la nueva Ley para la Mejora de la Calidad Educativa supone una vuelta a un modelo educativo elitista y segregador. Los resultados académicos de los y las estudiantes son el indicador de la calidad educativa, pasando por alto otros criterios que hacen referencia a la igualdad de oportunidades y a un modelo educativo más inclusivo (Imbermón, 2002; Boni 2012).

---

<sup>8</sup> Véase: [http://www.congde.org/index.php/noticias/vernoticia/id\\_noticia/1713](http://www.congde.org/index.php/noticias/vernoticia/id_noticia/1713) [acceso 8 de julio de 2014].

<sup>9</sup> Véanse noticias aparecidas en diferentes medios de comunicación el 21 y el 22 de septiembre de 2012: <[http://www.fe.ccoo.es/ensenanza/menu.do?Informacion:Revista\\_de\\_Prensa:Septiembre\\_2012:24.09.2012#16484](http://www.fe.ccoo.es/ensenanza/menu.do?Informacion:Revista_de_Prensa:Septiembre_2012:24.09.2012#16484)>. [acceso 8 de julio de 2014].

Por otro lado, el énfasis excesivo que hace la nueva ley en las materias instrumentales irá en detrimento de los contenidos y competencias sociales y ciudadanas y de todo el sistema de valores que intentaban preparar a los futuros ciudadanos para ser sujetos activos y competentes a nivel social y político.

Por todo ello, las organizaciones representadas por la CONGDE (2012) quisieron resaltar, en su comunicado anteriormente citado, “que los cambios introducidos en el sistema educativo español, dejan de lado el objetivo de la Educación que debe ser el de formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticas, capaces de enfrentarse al futuro desde una posición de búsqueda del bien común, y no sólo desde los intereses particulares”.

## Conclusiones

En este artículo se han explorado los discursos institucionales de diferentes instituciones del ámbito de la cooperación y la educación a partir de los criterios propuestos por la EDCG: 1) la idea de ciudadanía como ejercicio de derechos y como práctica ciudadana en las esferas local, nacional y global; 2) la profundización de la democracia que nos remite a la importancia de una sociedad civil fuerte, la co-gobernanza y el trabajo con las instituciones y la calidad de la deliberación pública; 3) la equidad de género y la dimensión intercultural; 4) la sostenibilidad y la interdependencia y 5) el proceso de socialización crítica y “concientizadora”.

A partir de estos elementos hemos analizado los discursos de distintos actores de la cooperación para evidenciar que es en el ámbito de las plataformas de las ONGD europeas y españolas (CONCORD/DEEEP y CONGDE respectivamente) donde se observan, con algunos matices, los elementos de la EDCG. Por lo que se refiere a la cooperación estatal, es en la Estrategia de ED de 2007 donde se perciben algunos elementos de la EDCG (equidad de género, interculturalidad, sostenibilidad e interdependencia) mientras que otros como la ciudadanía como práctica o la idea de profundización de la democracia no aparecen con tanta claridad. Otros documentos posteriores son más tibios en su visión de la EDCG y, en todo caso, esta última va perdiendo fuerza en el panorama de la cooperación estatal. Por último, es en el ámbito educativo donde se aprecia un mayor retroceso en la visión de la educación. La última ley educativa (la LOMCE) es abiertamente contraria a la visión de la EDCG apostando por una idea de educación mucho más instrumental y orientada a satisfacer las exigencias del mercado.

Un análisis más en profundidad nos permitiría comparar los discursos con las prácticas de las instituciones mencionadas y, en el caso español altamente descentralizado, observar si los patrones encontrados en el nivel estatal se reproducen en los ámbitos autonómicos y locales. Sirva en todo caso esta primera aproximación para hacer un diagnóstico exploratorio de la realidad española a partir de los criterios de la EDCG que nos proporcionan unas claves de análisis sugerentes para pensar en una cooperación y educación para el cambio social.

## Referencias Bibliograficas

- Ackerman, J. (2003). Co-Governance for Accountability: Beyond 'Exit' and 'Voice'. *World Development*, 32 (3), 447-463.
- Boni, A. (2006). La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano. En A. Boni y A. Perez-Foguet (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad* (pp. 41-51). Barcelona: Ingeniería Sin Fronteras/Intermon-Oxfam.
- Boni, A. (2012). Las capacidades para el desarrollo humano. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 92-95.
- Boni, A. y Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities – How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), 451-470.
- Boni, A. y León, R. (2013). Educación para la ciudadanía global. Una estrategia imprescindible para la justicia social. En Intermon-Oxfam (Ed.), *La Realidad de la Ayuda 2012* (pp. 214-237). Barcelona: Intermon Oxfam.
- Boni, A. y Arias, M.B. (2013). People first. Rethinking educational policies in times of crisis using the capability approach. *Scuola Democratica*, 3, 797-816.
- Bourn, D. (2011). Discourses on development education. Comunicación presentada en la Conferencia *Rethinking Development in an Age of Scarcity and Uncertainty*. University of York: EADI-DSA, 19-22 de septiembre de 2011.
- Carothers, T. (1999). *Aiding democracy abroad: the learning curve*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace.
- Celorio, G. (2007). Educación para el Desarrollo. En G. Celorio y A. López de Munain (Eds.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 124-130) Bilbao/Vitoria: Hegoa.
- Cohen, J. y Fung, A. (2004). Radical Democracy. *Swiss Political Science Review*, 10 (4), 23-34.
- CONCORD/DEEEP (2011). Development needs citizens. The place of Development Education and Awareness Raising. *The development discourse*. Bruselas: CONCORD/DEEP.
- Crompton, T. (2010). *Common Cause. The case for working with our cultural value*. UK: WWF [versión digital]. Disponible en <<http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/common-cause-the-case-for-working-with-our-cultural-values-112367>>
- Crowther, J. (2013), The international popular education network: its purpose and contribution, *Rizoma freireano • Rhizome freirean* – n.º 14, Instituto Paulo Freire de España, disponible en <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/the-international-popular-education-network> [fecha de acceso 28 de agosto 2008].
- CONGDE (2004). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia imprescindible de la cooperación* [Adobe versión digital]. [http://autonomicas.congde.org/documentos/54\\_1.pdf](http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf) [fecha de acceso 7 de julio 2014].
- CONGDE (2008). *Informe de la coordinadora sobre el sector de las ONGD 2007*. Madrid: CONGDE.
- CONGDE (2010). *Informe de la coordinadora sobre el sector de las ONGD 2009*. Madrid: CONGDE.
- CONGDE (2012). *Contribuciones de la Coordinadora de ONGD al IV Plan Director 2013-2016*. Madrid: CONGDE.
- CONGDE (2014). *Posicionamiento sobre la importancia de la educación para el desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de la ciudadanía global*. Madrid: CONGDE.
- DARE (2010). *Building Global Civil Society: Towards a new EuropeAid Funding Instrument "Europe for Development"*. A contribution of the DARE Forum to the Structured Dialogue. Bruselas: CONCORD.
- Darnton, A. y Kirk, M. (2011). *Buscando marcos: nuevas formas de implicar a la ciudadanía del Reino Unido con la pobreza global* [versión digital]. Disponible en <https://docs.google.com/file/d/0B01Wq6o1NngLR0FsRUNySnJoekk/edit?pli=1>. Traducción al castellano de: *Finding Frames: New ways to engage the UK public in global poverty*. Londres: BOND.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: IO-Ediciones.
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, CEIPAZ, Madrid. Disponible en [http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-espa%C3%B1a](http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-espa%C3%B1a) [fecha de acceso 28 de agosto 2008].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaventa, J. (2005). Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the 'Deepening Democracy' Debate. *IDS Working Paper*, 264.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y Resistencia en la Educación*, Siglo XII, Méjico-Buenos Aires.
- Hoppers, C. (2008). *South African Research Chair in Development Education – Framework and Strategy*. Pretoria, South Africa: University of South Africa.
- Jara, O. (2010), Educación popular y cambio social en América Latina, *Community Development Journal*, doi:10.1093/cdj/bsq022, disponible en [http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022\\_supp.pdf](http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf) [fecha de acceso 28 de agosto 2008].
- Kumar, A. (2008). Development Education and Dialogical Learning in the 21<sup>st</sup> Century. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1 (1), 37-48.
- Imbernón, F. (2002). Calidad, ¿de qué calidad hablan? Algunas reflexiones sobre la Ley de Calidad. *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 8-11.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: feminist perspective*, pág. 41. Basingstoke: Macmillan.

- Martínez-Osés, P. (2011). Redefinición del papel de las ONG: hacia una mirada más política. Ponencia presentada en las *Jornadas Eficacia del Desarrollo y ONGD: renovando nuestro papel*, celebradas en Madrid el 17 y 18 de mayo de 2011, [Adobe versión digital]. [http://www.2015ymas.org/IMG/pdf/Pablo\\_Martinez\\_Oses.pdf](http://www.2015ymas.org/IMG/pdf/Pablo_Martinez_Oses.pdf) [acceso el 7 de julio de 2014].
- Martínez Peyrats, P. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. En A. Boni y A. Pérez-Foguet (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad* (pp. 75-88). Barcelona: Ingeniería Sin Fronteras/Intermon-Oxfam.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11-26.
- Korten, D. (1990). *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda*. West Hartford: Kumarian Press.
- Krause, J. (2010). *European Development Education Monitoring Report "DE Watch"*. Bruselas: DEEEP.
- Ortega, M. L. (1994). *Las ONGD y la crisis de desarrollo*. Madrid: IEPALA.
- Ortega, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Senillosa, I. (1998). A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making. *Development in Practice*, 8 (1), 40-53.
- Soven, C. (2014), Campaña Pobreza Cero: discurso y acciones en un contexto de transformación. Estudio de caso en Valencia. Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia. Disponible en [http://www.mastercooperacion.upv.es/images/mcad/cuad\\_inv11.pdf](http://www.mastercooperacion.upv.es/images/mcad/cuad_inv11.pdf) [fecha de acceso 28 de agosto 2014].
- Unión Europea (2007), Consenso Europeo sobre Desarrollo: la contribución de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización, disponible en [http://ec.europa.eu/development/center/repository/PUBLICATION\\_CONSENSUS\\_ES-067-00-00.pdf](http://ec.europa.eu/development/center/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_ES-067-00-00.pdf)>. (Fecha de acceso 7 de julio de 2014).

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

---

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

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 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 ONG<sup>3</sup> 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 conceitual 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. Porque essa é uma experiência muito forte para os nossos parceiros e que levanta

---

<sup>3</sup> Organizações Não-governamentais.

---

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



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 cooperação para o desenvolvimento. 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 eram 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 FGS<sup>5</sup> 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 verifica-se 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

---

<sup>5</sup> Fundação Gonçalo da Silveira.

desse primeiro reduto restrito às políticas de 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<sup>6</sup>. O CIDAC, nessa altura, estava a coordenar a parte de ED na

---

<sup>6</sup> Organizações Não-governamentais para o Desenvolvimento.

Plataforma e, portanto, a Plataforma indicou o CIDAC como interlocutor. Eu lembro-me que na primeira reunião a que nós assistimos, a segunda do GENE, fiquei deslumbrada e preocupadíssima. Até um 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 Áustria, 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 muito participativo e em que estivessem bastante a par a sociedade civil e o Estado. E aí acho que o papel do IPAD<sup>7</sup>, 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. Contratou-se 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

---

<sup>7</sup> Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

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 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 OSC<sup>8</sup>?*

L. Eu acho que a participação da academia é muito importante. Na própria estratégia procurou-se envolver a ARIPESE<sup>9</sup>, 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 nesse capítulo. Do ponto de vista da universidade...

*J. Da investigação...*

---

<sup>8</sup> Organizações da Sociedade Civil.

<sup>9</sup> Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação.

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 do 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 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 nouro 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?*

---

<sup>10</sup> “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 (<http://www.sinergiased.org/>).

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.*

---

<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 (<http://alice.ces.uc.pt>).



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 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 ter 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? Parece-me 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 uma 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 tratado<sup>12</sup> que 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 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 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 distribuímos 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.*

---

12 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 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.



# DOCUMENTO-CHAVE

## ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (2010-2015)

La Salete Coelho<sup>1</sup>

- **Título:** Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015).
- **Responsabilidade:** Comissão de Acompanhamento da ENED – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento e CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, em representação do *Global Education Network Europe* (GENE).
- **Data de publicação:** Novembro de 2009.
- **Nº de páginas:** 46.
- **Acesso:** [http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/estrategia\\_nacional\\_ed.pdf](http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/estrategia_nacional_ed.pdf)

### Índice e apresentação sumária de cada rubrica

#### *Introdução*

São apresentadas as justificações para a elaboração do documento, os desafios aos quais tenta dar uma resposta e os princípios que estão na base da sua redação.

#### *1. Metodologia e processo de elaboração*

São apresentadas as metodologias utilizadas, os atores envolvidos e as fases que constituíram o processo de elaboração.

---

<sup>1</sup> La Salete Coelho é investigadora e coordenadora de projetos de ED no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e no Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (GEED/ESE-IPVC).

## 2. *Enquadramento institucional*

São apresentados o enquadramento internacional (ao nível das Nações Unidas, ao nível europeu e ao nível da sociedade civil europeia) e o enquadramento nacional (ao nível governamental e ao nível da sociedade civil).

## 3. *Definir a Educação para o Desenvolvimento*

É apresentado um enquadramento histórico do conceito na Europa, são apontadas várias definições de ED utilizadas por diferentes atores em Portugal e em instâncias europeias; é equacionada a relação entre a ED e outras “Educações para...”; são apontadas formas de intervenção e âmbitos educativos da ED; e são apresentados exemplos dos considerados principais atores envolvidos em ED.

## 4. *Princípios, objetivos e áreas de intervenção da ENED*

São indicados os princípios que norteiam a ENED (equidade, justiça social, cooperação, solidariedade, co-responsabilidade, participação e coerência), estabelecidos o objetivo geral (“Promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação social”) e os 4 objetivos específicos, bem como as 26 medidas que se pretendem colocar em prática nas seguintes áreas de intervenção: (i) capacitação e diálogo institucional; (ii) educação formal; (iii) educação não formal; (iv) sensibilização e influência política.

## 5. *Acompanhamento e Avaliação*

É salientada a importância do acompanhamento da estratégia, sendo sublinhados o papel da avaliação, inovação, diversidade e memória. São ainda definidas as responsabilidades futuras face à ENED, sobretudo no que diz respeito à Comissão de Acompanhamento, ao Plano de Ação a ser elaborado e à avaliação externa (ficando previsto um processo de *Peer-Review* realizado pelo GENE).

## 6. *Referências*

São referidas as obras citadas ao longo do documento.

## *Anexo*

Neste anexo é identificado o processo de aprovação da ENED, através do despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação e do Secretário de Estado da Educação, 25931/2009, publicado em Diário da República, II série, a 26 de novembro de 2009. É ainda referida a criação da Comissão de Acompanhamento e a redação do Plano de Ação, aprovado através de um protocolo que juntou a quase totalidade das entidades envolvidas no processo de redação da ENE, assinado a 22 de abril de 2010.

## Comentário

A opção pela apresentação, nesta rubrica, da *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* enquanto documento-chave prende-se com o seu relevo para a realidade da ED em Portugal<sup>2</sup>.

De facto, este documento revela-se fundamental uma vez que a sua redação pode ser considerada como um ponto de chegada e como um ponto de partida.

Um ponto de chegada, uma vez que representa o culminar de um trabalho silencioso realizado por algumas organizações portuguesas, envolvidas em redes internacionais (o CIDAC enquanto participante no GENE, por exemplo), no sentido de atrair a atenção de entidades governamentais nacionais para a questão da ED. Este processo foi permitindo pequenas conquistas: o interesse demonstrado pelo então presidente do Instituto da Cooperação Portuguesa<sup>3</sup>, João Cravinho, na elaboração de um estudo sobre uma estratégia de apoio público à ED (2001); a participação de representantes de Portugal no 1.º Congresso de Educação Global, em Maastricht (2002); a participação de representantes governamentais portugueses no GENE (2004); o reconhecimento explícito da importância da ED em Portugal, no documento que delineia a estratégia da Cooperação Portuguesa, em 2005; a abertura de uma linha de financiamento pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento<sup>4</sup> para projetos nessa área (2005); a realização de um seminário, promovido pelo GENE, em Lisboa, que juntou atores portugueses com representantes dos governos da Áustria, Irlanda e Finlândia, onde estes foram convidados a partilhar o conteúdo e o processo de elaboração das respetivas estratégias nacionais de ED (2008). Em 2008, este processo culminou no reconhecimento, pelo Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, João Cravinho, da necessidade de se proceder à elaboração de uma estratégia nacional de ED que envolvesse os atores portugueses a trabalhar nesta área. A sua elaboração e aprovação, em 2009, foi, portanto, um ponto de chegada de um longo processo de capacitação e de influência política.

No entanto, a redação da ENED é, sobretudo, um ponto de partida. O envolvimento e a participação dos diversos atores e a democraticidade da mesma, plasmada na co-responsabilidade de entidades públicas e organizações da sociedade civil, foram fundamentais para a congregação dos diversos atores em torno de um objetivo comum e é, atualmente, o garante da sustentabilidade da estratégia, mesmo em momentos de instabilidade económica como os vividos em Portugal nos últimos anos. Outro fator a ter em conta é o de se ter conseguido congregar, num só documento, uma série de informação que faltava compilar – a história da ED, o seu enquadramento institucional (internacional e nacional), a apresentação da diversidade de conceitos, atores e áreas de atuação, os seus princípios e valores. Isto conferiu à ED, pela primeira vez, em Portugal, um *corpus* fixado de literatura, conhecimento, saber e intenções, numa área ainda em descoberta. Por fim, a implementação do processo de acompanhamento e avaliação da ENED, um acompanhamento efetivo e próximo, tem-se revelado, também, um elemento importante para a manutenção do contacto entre

---

<sup>2</sup> Para mais informações consultar o artigo de Ana Teresa Santos, *A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: Fatores de Sucesso, Mais-valias e Futuro*, publicado nesta Revista, nas páginas 67 - 82.

<sup>3</sup> Atual Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL).

<sup>4</sup> Idem.

as entidades envolvidas na elaboração do documento, reforçando as suas relações internas, a discussão conceitual, a capacitação e formação dos atores, o estabelecimento de parcerias e a execução da própria ENED.

De facto, para concluir, cremos poder afirmar que a mais importante herança deste documento tem sido o de contribuir, em todos os seus momentos, para o estabelecimento de uma comunidade de reflexão e de prática ligada à ED, um conjunto de atores que desejam contribuir para o mesmo objetivo comum, o de criar uma sociedade mais equitativa, justa e solidária. Atores esses que consideram a estratégia como sua, que reconhecem a sua relevância, que contribuem para a sua execução e que desejam ter uma palavra a dizer sobre a sua continuidade, após o período estabelecido para a sua vigência, 2010-2015.





# RECENSÃO CRÍTICA

Sara Poças<sup>1</sup> e Tânia Neves<sup>2</sup>

## *Guía de educación para el desarrollo. Y tú...¿cómo lo ves?*

ACSUR – Las Segovias (Ed.) (1998). Madrid: Los Libros de la Catarata.

### **Nota sobre a entidade responsável pela publicação:**

A *ACSUR – Las Segovias* é uma Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD). Nasceu em 1986, com um projeto na região de Las Segovias, na Nicarágua, cujo nome foi adotado para a organização. A instituição trabalha na área da cooperação para o desenvolvimento com os países do Sul, de forma a assegurar uma vida digna e o respeito pelos direitos humanos. Trabalha ainda para o desenvolvimento humano e sustentável, enquanto direito dos povos, tendo por base a educação. Os objetivos da *ACSUR – Las Segovias* são o combate à pobreza e o desenvolvimento humano sustentável, bem como a promoção de estratégias que visem a eliminação da visão do mundo eurocêntrico, de forma a ser reconhecida a pluralidade de identidades, no âmbito da promoção da igualdade entre homens e mulheres. Ao mesmo tempo, pretende a transformação política dos processos de globalização de forma mais justa, equitativa e democrática, baseada na cooperação pacífica entre os povos. Este propósito promove também o empoderamento das comunidades carentes através da defesa e promoção dos direitos humanos, económicos, sociais e culturais das mulheres e dos homens. A defesa da dignidade humana é feita através da criação de redes de formação e de apoio e movimentos sociais e populares do norte e do sul, para promover a cidadania participativa e solidária. Finalmente, destaca-se ainda o trabalho na preservação do meio ambiente e de uma cultura de paz.

---

<sup>1</sup> Sara Poças é doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

<sup>2</sup> Tânia Neves é investigadora no Centro de Estudos Africanos da [Universidade](#) do Porto (CEAUP).

## Recensão Crítica

Num mundo de guerras visíveis mas, e sobretudo, de *guerras invisíveis* perpetradas com armas *não convencionais*, como a economia global, o mercado mundial, a degradação da natureza, a pobreza e a marginalização de milhões de seres humanos, as Organizações Não-Governamentais (ONG) têm vindo a servir de *ambulâncias*. Esta metáfora de José Vázquez ilustra a importância de uma *energia* alternativa e inovadora que possa contribuir para combater e enfrentar estas questões controversas: a solidariedade. O autor tece o seu argumento, ainda, baseado no papel fundamental da educação como solução para os dilemas do mundo contemporâneo, uma vez que é sua função questionar o papel da escola, dos educadores e da própria aprendizagem.

Atribui-se à educação para o desenvolvimento, enquanto processo global que foca aspetos económicos, políticos, sociais e culturais, um contributo singular para o conhecimento e a interpretação do mundo contemporâneo, nomeadamente de forma a refletir sobre a realidade “norte-sul”, a interdependência e a cooperação, e a promover o estímulo de valores como a solidariedade, a tolerância e a justiça social, o respeito pela diversidade social, económica e cultural e a participação responsável e ativa na sociedade.

Como o próprio título indica, estamos perante um guia de Educação para o Desenvolvimento (ED), que se divide em três partes:

Na **primeira parte** são fornecidas orientações gerais sobre o conceito de ED e sua operacionalização através de programas educacionais em vários campos.

A **segunda parte** centra-se no debate teórico sobre a integração educativa, fornecendo ferramentas úteis para trabalhar com os jovens no sistema de ensino formal.

A **terceira parte** concentra-se sobre as possibilidades de planeamento de programas educativos no campo da educação não-formal e é direcionado principalmente para as organizações de juventude e lazer.

Este guia, editado em 1998, é consequência de uma primeira edição, de 1996, atualizada e enriquecida a partir de contribuições que surgiram de experiências práticas implementadas em Espanha.

Na **primeira parte**, no **capítulo 1**, apresenta-se a ED como a resposta a uma necessidade social de contar com pessoas comprometidas com os problemas coletivos da humanidade, como um marco de uma formação social crítica e uma ferramenta indispensável na construção de uma cultura alternativa que confronte de maneira crítica e ativa os conflitos mundiais gerados pela pobreza, pela injustiça e pela desigualdade.

O conceito de ED tem vindo a alterar-se, como apresenta Mesa (2000) quando propõe um modelo de cinco gerações da ED onde analisa as alterações de conceitos e de práticas ao longo da sua existência, caracterizando cada uma delas: a caritativa-assistencial, iniciada nos anos 50, e muito equacionada em termos de ajuda humanitária, assistência ou beneficência; a desenvolvimentista, surgida na década de 60, e muito assente na crença inabalável de que é possível todos os países atingirem o desenvolvimento dos países do “Norte” do mundo, considerado como modelo a seguir; a crítica e solidária, surgida como

contestação à anterior, na década de 70, fruto dos processos de descolonização e dos movimentos sociais, baseada na crítica ao passado colonial e à pesada herança que este deixara nos países do “Sul”; a ED do desenvolvimento humano e sustentável, da década de 80, que propõe um conceito de desenvolvimento mais abrangente e foca já as questões ambientais; e, por último, a ED enquanto Cidadania Global, concepção mais atual, que propõe a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, analisando-o e atuando sobre ele, ativa e comprometidamente.

Esta última sugestão de Manuela Mesa, de uma Educação para a Cidadania Global, vem sublinhar a ideia da ED enquanto processo de aprendizagem, na medida em que determina três propósitos para a ED: a sensibilização, a informação e a capacitação. A informação fornecida aos indivíduos é analisada, questionada e refletida a partir da realidade em que atuam e é a partir dela que os indivíduos procuram mobilizar-se para atuar e participar de forma responsável e comprometida. Esta ativação cívica dos cidadãos na procura de medidas inovadoras e eficientes define o processo de transformação social através da ED e releva a sua dimensão política, na medida em que traz ao debate a justiça social e procura a consciencialização sobre as desigualdades sociais e ainda sobre o papel que os cidadãos assumem na transformação social, seja ao nível local, seja ao nível global. Ora, de acordo com esta perspetiva de Cidadania Global, determina-se que os cidadãos compreendam o processo de globalização e todos os setores a que se estende – económico, político, social, cultural, tecnológico e ambiental; respeitem e valorizem a diversidade; se indignem e lutem contra as desigualdades e injustiças sociais; participem de forma ativa na comunidade, criando redes de cooperação; estejam dispostos a construir um mundo mais equitativo e sustentável, acreditando que podem atuar a favor da transformação social e ainda que assumam responsabilidade sobre estas ações (Argibay, Celorio e Celorio, 1997). Em suma, esta perspetiva de Educação para a Cidadania Global, ao promover a compreensão das interdependências globais, procura gerar processos de participação e ação cívicas e reafirmar o vínculo entre valores como a equidade, a justiça social e a solidariedade, assumindo-se enquanto “processo educativo transformador, comprometido com a defesa e promoção dos direitos humanos de todas as pessoas e que procura diferentes formas de ação no âmbito individual, local e global, para alcançar o desenvolvimento humano. Pretende ainda fomentar a autonomia do indivíduo, através de um processo de ensino-aprendizagem baseado no diálogo e na formação de conhecimentos, habilidades e valores, promovendo um sentido de pertença a uma comunidade mundial de iguais” (Boni, 2006: 47).

Realçando mais uma vez o propósito da ED enquanto processo educativo, determinam-se os três tipos de saberes: saber-saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades/competências) e saber-ser (valores/atitudes). Esta “concepção geral da educação” é também destacada pela ACSUR (1998:19), na medida em que nos diz que é a partir da conjugação destes saberes e da sua mobilização que se determina e se eleva o princípio de ação da ED, dando um sentido emancipatório e dialógico, a partir da participação social e do compromisso com a justiça e transformação social.

Em Portugal, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) congrega e apresenta várias definições de ED, comprovando a diversidade de olhares e as diferentes sensibilidades. A definição da Plataforma das ONGD salienta o facto de a ED ser um processo educativo e enumera alguns dos seus principais objetivos:

A Educação para o Desenvolvimento (ED) é um processo dinâmico, interativo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuir para um desenvolvimento integral e sustentável.

A ED é considerada, assim, uma necessidade maior do mundo contemporâneo como contributo “para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividades educativas”, estando integrada na 5ª geração de Mesa (2000) (Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento, 2007; Coelho, 2013). O próprio objetivo geral da ENED aponta esta direção da Cidadania Global, afirmando que visa “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (ENED, 2010).

O **capítulo 2** apresenta uma proposta prática de programa de intervenção educativa em ED, utilizando os conceitos referidos no capítulo 1. Para o autor, é fundamental ter em conta alguns fatores:

- enunciar o objeto à volta do qual se articula um programa de ED;
- evidenciar uma ordem lógica para avançar firmemente na direção do conhecimento crítico, resultando daqui um itinerário de aprendizagem;
- exercer um discurso de desconstrução de ideias dos alunos, para lhes dar uma explicação racional do tema;
- apresentar claramente princípios de procedimento orientadores sobre as operações intelectuais que os alunos deverão efetuar, sobre o conhecimento parcial que se procura produzir mediante as tarefas que lhes são propostas;
- incluir um conjunto de tarefas de aprendizagem de suporte ao programa educativo, que o aluno deverá realizar, utilizando textos como recursos;
- disponibilizar um conjunto de documentação e bibliografia especializadas, para que o professor possa ter ele próprio o conhecimento e para extrair o material informativo para os alunos.

Esta proposta tem por base um modelo cognitivo, baseado na *teoria crítica* para abordar didaticamente o *problema do desenvolvimento desigual e a sua lógica de conhecimento*:

1. **Perceção do problema:** mobilização das ideias construídas através da leitura reflexiva das imagens e informações dos meios de comunicação social, acentuando a sensibilização para as injustiças;
2. **Reconhecimento do problema:** promoção de um conhecimento mais realista, através dos contrastes e desigualdades existentes entre a população humana;
3. **Racionalização do problema:** abertura a novas perspetivas, questionamento crítico do discurso e necessidade de aprofundar o estudo para encontrar resposta às dúvidas e contradições, através do contraste dos discursos que respondem a interesses opostos, “escutando” com especial atenção os protagonistas diretos das tragédias e conflitos;

4. **Explicação do problema:** rutura com os estereótipos e explicações simplistas e consideração do problema e de cada uma das suas manifestações particulares, num marco de relações e interações complexas, através do estudo rigoroso dos fatores que intervêm na produção de um fenómeno ou conflito, reconstruindo processos históricos e estruturais, através dos quais se chegou a determinada situação;
5. **Compromisso com o problema:** valorização das possibilidades de ação pessoal e a determinação de empreender uma ou outra linha de ação, através da promoção do conhecimento das atuações que se promovem a partir das instituições, dos organismos internacionais e das associações cívicas, refletindo criticamente sobre os interesses subjacentes e a divergência entre expectativas e realizações.

Com este percurso, pretende-se que os alunos possam chegar aos valores da solidariedade, da tolerância e da justiça.

Contempla como princípios gerais de atuação:

1. **O conhecimento relevante:** promover uma visão crítica, problematizada e complexa da realidade, ocupando a atenção dos educandos no reconhecimento, compreensão e transformação das situações que contradizem os ideais de solidariedade, tolerância e justiça;
2. **Os métodos de estudo:** tornar explícitos e discerníveis os códigos morais e ideológicos que regem a ação do educador, renunciando, ao mesmo tempo, à neutralidade valorativa e à inculcação impositiva;
3. **A avaliação das aprendizagens:** conceber a avaliação como um processo de reconstrução do discurso, onde o que conta prioritariamente é a substituição de estereótipos e prejuízos ideológicos por argumentos e explicações racionalmente fundamentadas.

Por fim, apresenta uma *planificação* com conteúdos, com base nesta lógica de conhecimento, quer para o ensino secundário, quer para o ensino primário, assim como procedimentos úteis para aplicar na prática.

Este capítulo termina com um *anexo* que apresenta recursos e atividades, seguindo a estrutura do modelo cognitivo de abordagem do problema, enunciado anteriormente. Estes recursos apresentam imagens, textos e notícias que podem ser adaptados ou modificados.

A **segunda parte** começa por discutir a importância da ED na escola e as circunstâncias que contribuem para a exclusão da ED dos currículos do ensino secundário, ficando esta dispersa em temas como a educação para a paz ou para os direitos humanos. É de salientar que, à data, os debates em torno do conceito de ED eram muito recentes. No que se refere ao caso português, apesar de a Educação para a Cidadania já fazer parte do currículo há vários anos, após a reforma educativa de 2012 (DECRETO-LEI n.º 139/2012, DE 5 DE JULHO) deixou de ter um tempo letivo específico, passando este tema a ser tratado de forma transversal por todas as disciplinas.

Neste capítulo, discute-se a grande abrangência do conceito de ED, considerando-se que este fator dificulta a sua apreensão e aplicação por parte dos professores e educadores, reforçando o domínio das ONGD nesta área, como, aliás, também se verifica em Portugal (Coelho, 2013).

Aborda-se ainda a “globalização curricular” e a integração da ED na legislação do sistema educativo e no currículo do ensino secundário e respetivas orientações didáticas. Refere-se que os objetivos do projeto apresentado neste guia vão ao encontro das diretrizes dos documentos já referidos, a fim de facilitar a realização das atividades, por parte dos professores.

Apresentam-se pressupostos e princípios de procedimento dos professores na exploração dos temas de ED, assim como orientações metodológicas e para a avaliação. Efetivamente, é evidente a valorização da formação inicial e contínua de professores como fundamental para a compreensão concetual, prática e metodológica da ED, na medida em que são os professores os principais protagonistas da difusão e promoção desta área de trabalho na escola. Os professores assumem-se, pois, neste processo, como moderadores ativos do processo de aprendizagem, ao assumirem como propósito a transformação da educação num processo real de ação e de mudança da realidade social, tendo os estudantes como atores principais desse processo. A ACSUR destaca ainda alguns *princípios de ação educativa* que devem basear o papel dos professores, ativos e decisivos neste processo de ensino aprendizagem:

- 1) Suscitar o questionamento de realidades socioculturais e económicas, das relações norte-sul e de situações de desigualdade, ora num contexto local, ora num contexto global;
- 2) Provocar o questionamento;
- 3) Promover processos de análise e reflexão crítica;
- 4) Reconhecer estereótipos sobre outros povos e culturas que dificultam um verdadeiro diálogo intercultural;
- 5) Estimular a compreensão globalizadora e interdependente dos conflitos;
- 6) Promover o estudo de diferenças culturais, como meio de impedir análises condicionadas por um excessivo relativismo cultural, de forma a favorecer a busca de valores e atitudes comuns da humanidade;
- 7) Proporcionar uma preocupação com a condição humana, qualquer que seja a sua cultura, assim como atitudes de tolerância perante a diversidade, a cooperação e a solidariedade com os povos ditos do sul;
- 8) Disponibilizar modelos práticos de análise do mundo social e das condições de vida dos diferentes grupos sociais;
- 9) Provocar a reflexão sobre repercussões sociais ao nível das desigualdades, racismo e xenofobia;
- 10) Fomentar o trabalho colaborativo que garanta a introdução de dinâmicas de planificação e de renovação da prática docente em matéria de ED [Adaptado de ACSUR (1998: 94-95)].

Em suma, estes princípios da prática docente determinam a necessidade de criar espaços e tempos educativos para o questionamento, o debate e a reflexão de questões de desenvolvimento locais e/ou globais, que permitam a construção de aprendizagens que tenham por base a cooperação, a problematização e o diálogo (idem: 95). A este propósito, também Merrel (2010) crê que a formação de professores é um importante ponto de partida para a ED, no sentido em que esta deve promover a participação ativa, a identificação de abordagens e práticas alternativas ao nível do desenvolvimento, a análise, reflexão e consciencialização de atitudes e a partilha de experiências. Este exercício de cidadania é,

pois, prática fundamental para a ED e para o desenho de princípios inovadores de aprendizagem, tendo a sua formação por base os princípios da educação para a cidadania global.

No final da segunda parte, como *anexo*, apresentam-se as orientações para as atividades, à semelhança do anexo anterior.

A **terceira parte** apresenta orientações didáticas para a educação não formal, quer relativamente ao conceito de ED, quer em relação aos animadores/educadores e aos aspetos a ter em consideração na intervenção educativa (princípios e estratégias metodológicas). Apresenta ainda vários tipos de planificação de ações, pensando em vários tipos de grupos alvo (jovens, adultos, grupos organizados que procuram uma formação mais generalista ou mais específica). Em anexo, apresentam-se pistas para planificar, desenvolver e avaliar ações.

Este manual termina com um glossário de termos relacionados com ED.

O *Guía de educación para el desarrollo* é um documento aberto, com propostas educativas e orientações que podem ser utilizadas e/ou adaptadas à realidade educativa de cada professor/educador que pretende trabalhar a ED, com várias alternativas de aplicação, a fim de formar pessoas com uma consciência social crítica e que possam contribuir para transformar o mundo. Apresenta os principais conceitos e fundamentos teóricos sistematizados, muitos esquemas e organigramas da informação. No entanto, é importante que o professor/educador já possua alguns conhecimentos sobre o conceito de ED e sobre algumas ideias que lhe estão associadas. Caso não tenha, terá alguma dificuldade em entrar no tema.

Tendo em conta esta dificuldade sentida pelos professores em trabalhar algumas das temáticas de ED, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) tem trabalhado, desde 2011, com os e as estudantes da formação inicial de professores, os conceitos e práticas de ED na sala de aula, em parceria com escolas cooperantes do município. Esta experiência tem-se revelado interessante e multiplicadora, quer para os alunos desta escola, quer para docentes e membros da direcção das escolas cooperantes, que têm considerado este processo muito enriquecedor (Coelho & Mendes, 2014).

Apesar de o guia ser elaborado por uma ONGD, tem como **público-alvo** os professores que trabalham na educação formal e educadores que se dedicam à educação não formal.

No campo da **educação formal**, pode ser utilizado nas aulas de geografia/estudo do meio (por exemplo, em temas como conservação do meio ambiente, população e recursos, espaço urbano e rural, indústria, atividades terciárias, profissões, meios de comunicação, níveis de intercâmbio desigual no mundo, poder político, revolução industrial, capitalismo, imperialismo e descolonização) e ciências naturais/biologia e geologia (por exemplo, em temas como agricultura, pescas, saúde, água, ambiente), mas também pode ser trabalhado em forma de um projeto educativo interdisciplinar, em forma de debate ou numa perspetiva cultural, aproveitando dias comemorativos, com atividades preparadas previamente com os alunos, tanto formativas (mesas redondas, debates, palestras) como culturais (concertos, mostras gastronómicas, exposições, peças de teatro).



Na **educação não formal**, o guia tanto propõe atividades de média e longa duração como atividades pontuais, de acordo com o tipo de grupo (heterogeneidade, formação, faixa etária). Podem realizar-se cursos de formação com um maior ou menor aprofundamento e reflexão sobre os temas (a imigração, a fome, as relações norte-sul, a cooperação, a interculturalidade, o racismo, questões de gênero, entre outros) ou exposições, discussão de filmes, debates, seminários, conferências, tal como quando aplicadas à educação formal, quando não integradas na componente letiva. Nestes grupos, sugere-se que os temas e as metodologias devem ser discutidos com o próprio grupo.

Por todos estes fatores, considera-se que, apesar de este guia já ter alguns anos, é recomendado aos professores/educadores que querem formar cidadãos solidários e responsáveis pelo mundo global.

De facto, a Educação para o Desenvolvimento, tema basilar deste documento em análise, é uma ferramenta fundamental para o questionamento contínuo dos indivíduos e para uma ação reflexiva e crítica no universo social, na procura de alternativas aos sistemas que perpetuam as desigualdades e injustiças sociais. O processo de globalização traz várias tensões e problemas à esfera pública, onde os cidadãos são convidados a intervir, através da discussão, da análise e da criação de redes para a resolução e prevenção de conflitos. Por isso, de uma forma integrada e dinâmica, a ED procura estar ao serviço da construção de uma cidadania global ativa e consciente (Argibay, Celorio e Celorio, 1997; Mesa, 2000), assumindo-se enquanto processo educativo e de aprendizagem contínua. Neste sentido, e pela promoção da reflexão, ou autorreflexão, da formação e da ação, entende-se que a ED é o “enfoque que considera a educação como um processo interativo para a formação integral dos indivíduos. É uma educação dinâmica, aberta à participação ativa e criativa (...)” (Argibay, Celorio e Celorio, 1997: 23). O sentido transformador que a ED determina para a ação e participação dos cidadãos caracteriza-se como emancipadora e dialógica na construção de uma cidadania global mais ativa e potencialmente consciente da realidade da exclusão, das desigualdades e das injustiças sociais. Segundo este modelo educativo, define-se a ED enquanto prática social crítica, uma vez que é, segundo ACSUR, uma necessidade social. Esta ideia resulta da necessidade de sensibilizar e mobilizar os indivíduos para os problemas coletivos e globais da humanidade, devendo ser entendida como um instrumento para a formação de cidadãos capazes de entenderem e de se sentirem implicados neste problema, seja local, seja globalmente (ACSUR, 1998). Este envolvimento dos cidadãos fá-los ver o seu papel social a partir de si mesmos, vendo-se como parte do problema, mas também como parte da solução para os conflitos que enfrentam. Neste sentido, os indivíduos procuram ter mais autonomia para determinar o seu próprio desenvolvimento e resolver as tensões e os problemas que a globalização traz, ao mesmo tempo que pretendem criar mais e diferenciadas plataformas de diálogo. Neste sentido, segundo Vanessa Andreotti (2006) e estes pressupostos antes expostos, os indivíduos procuram a mudança social – que acontece do interior para o exterior – e têm como princípios base a reflexividade, o diálogo, a contingência e relação ética para compreender a diferença (olhar o *outro* e compreendê-lo). Determinam-se como estratégias a compreensão e o compromisso com questões e perspetivas globais e ainda o estabelecimento de relações éticas perante a diferença, considerando a complexidade do sistema global e as relações de poder desiguais. De acordo com a perspetiva da investigadora, num sentido informado, crítico e orientado para uma ação ética, a ED tem como objetivo a capacitação dos indivíduos para a reflexão crítica sobre as políticas e os processos das suas culturas, para imaginar diferentes soluções futuras e para

assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações. Assim, e enquanto processo educativo, esta abordagem é fundamental para explicar que se pretende fomentar o sentido crítico, através da criação de espaços onde os cidadãos se sintam seguros e confiantes para analisar e experimentar outras formas de ver/pensar e ser/relacionar com o outro, ao invés de ditar aquilo que os indivíduos devem pensar ou fazer (Andreotti, 2006).

Ora para o contexto educativo formal, ora para o contexto educativo não-formal, a ED deve incitar à participação e ao envolvimento ativos dos indivíduos nas questões atuais e sobre as quais são urgentes alternativas sociais. Através de um trabalho colaborativo e concertado, os atores destes espaços devem estar atentos aos problemas e conflitos, no sentido de, a partir de uma participação e ação comuns, serem capazes de transformar as realidades que lhes são próximas, ao nível local, ou que os afetam, invariavelmente, num contexto macro. Nestes contextos, a ED, enquanto compromisso de educação para a cidadania global, aparece enquanto caminho educativo alternativo para uma ação transformadora das realidades contemporâneas. Em suma, sublinhando a abordagem central deste guia – entende-se a ED como uma necessidade social, mais do que uma possibilidade educativa (ACSUR, 1998) – considera-se uma conceção de educação relacionada com o desenvolvimento integral do indivíduo e com o desenvolvimento social, com os direitos humanos, com a participação e a cidadania. Esta postura interventiva e dinâmica dos cidadãos deve fundamentar-se no desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores/attitudes e na sua mobilização para a transformação dos indivíduos em cidadãos e agentes sociais e de desenvolvimento ativos de um mundo global (Boni, 2006).

## Referências bibliográficas:

- ACSUR – Las Segovias (Ed.) (1998), *Guía de educación para el desarrollo. Y tu...¿cómo lo ves?*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Andreotti, V. (2006), “Soft vs. critical global citizenship education”. In *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Argibay, M.; Celorio, G. e Celorio, J. (1997), “Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. In *Cuadernos de Trabajo de HEGOA*, 19.
- Boni, A. (2006), “La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano”. In Alejandra Boni e Agustí Pérez Foguet (coord). *Construir Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Coelho, L. S. (2013), *Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*. Tese de Mestrado em Economia Social, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Coelho, L. S. & Mendes, C. (2014), Estado da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Portugal. A inserção da educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores. In: José Luis Rozas (ed.) *Educar para a cidadania global: experiências, ferramentas e discursos para o cambio social*. Vigo: Fundación Isla Couto.
- Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento (2007), *O Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: O Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização* ([http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION\\_CONSENSUS\\_PT-067-00-00.pdf](http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_PT-067-00-00.pdf), consultado a 20 setembro de 2012).
- DECRETO-LEI n.º 139/2012, DE 5 DE JULHO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. IN DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1.ª SÉRIE - N.º 129 - 5 DE JULHO DE 2012.
- ENED (2010), *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Lisboa: IPAD.
- Merrell, M. (2010), “Training teachers in global education”. In *DEEEP Thematic Dossier: A guide to better understand the key topics linked to the collaboration between schools and NGO*. Brussels: DEEEP.
- Mesa, M. (Dir.) (2000), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid. Adaptado.



# RESUMO DE TESES

**Título da dissertação:** Educação para a Cidadania Global. Impacto do projeto “M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!”.

**Autoria:** Jacinto Serrão de Freitas (J. Serrão).

**Natureza do Estudo:** Dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão e Orientação da Prática Profissional.

**Instituição:** Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

**Ano:** 2009.

**Disponível em:** [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3951/1/ulfc055562\\_tm\\_Jacinto\\_Freitas.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3951/1/ulfc055562_tm_Jacinto_Freitas.pdf)

## Resumo

O conceito de cidadania global surge com a dinâmica do processo de globalização e, à cidadania nacional, acrescenta-se a que resulta de compromissos internacionais, assumidos pelas Nações, assente no respeito e protecção dos direitos humanos.

O projecto *M-igual?* pode ser tido como inovador, dinâmico e cooperante com instituições nacionais e estrangeiras, com as escolas e comunidade envolvente. Este projecto gravita em torno dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e tem suscitado o intercâmbio de experiências entre comunidades escolares, no âmbito do ensino não-formal, na educação para a cidadania (EC).

A presente investigação tem como objectivo contribuir para verificar se existe uma associação positiva entre o *M-igual?* e a comunidade escolar, confrontando variáveis relacionadas com a EC, na escola, na acção dos professores, nos conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Inspirada na tipologia de métodos mistos a estratégia enquadra-se na lógica da “estratégia simultânea”. Assim, pretende-se um método que privilegie os resultados finais e que permita uma interpretação e compreensão do desenvolvimento de sinais nos alunos nos domínios da cidadania activa relacionados com o

*M-igual?*. E, através de outro método, pretende-se conhecer as opiniões dos professores sobre as práticas pedagógicas e sobre o impacto do *M-igual?* nos alunos, nos professores e na escola.

O estudo abrange as 8 escolas que aderiram inicialmente ao *M-igual?*, cujos dados mais substanciais foram recolhidos por inquérito por questionário.

Da análise dos dados verifica-se que existe uma associação positiva entre o *M-igual?* e no nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos. E, na opinião dos professores, o *M-igual?* é fortemente relevante na comunidade escolar em geral e as suas práticas seguem de modo geral os tipos de ensino comumente aceites no Conselho da Europa, no âmbito da EC.

O quadro teórico baseia-se em livros e revistas, trabalhos de referência de instituições nacionais e internacionais relacionados com os temas deste estudo.

**Palavras-chave:** *Educação para a cidadania global; Educação formal e não-formal; Comunidade escolar.*

## Abstract

The concept of global citizenship appears with the dynamic of the globalization process and, to the national citizenship, adds to the results of international commitments, assumed by Nations, based on the respect and protection of human rights.

Project *M-igual?* may be considered innovative, dynamic and cooperative with national and foreign institutions, with schools and the involving community. This project gravitates around the Millennium Development Goals and has raised the exchange of experience between school communities, within the non-formal learning, in the education for citizenship (EC).

This research aims to find out if there is a positive association between project *M-igual?* and the school community, confronting variables related to the EC, more specifically, in the school, in teachers action, in students knowledge, skills, attitudes and values.

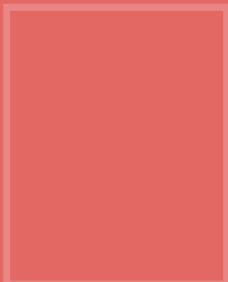
Based on the typology of mixed methods the strategy falls within the logic of the “concurrent strategy”. Thus, we purpose a method to focus on the final results, allowing an interpretation and understanding of the development of signs in students in the areas of citizenship related to the *M-igual?*. Using a qualitative method, we look for teachers opinion on teaching practices and the impact of *M-igual?* in students, in teachers and in school.

The study covers the 8 schools that initially joined the *M-igual?*. Most data was collected using a questionnaire survey.

The analysis reveals a positive association between the *M-igual?* and the level of students knowledge, skills, attitudes and values. According to the teachers, the *M-igual?* is highly relevant in the school community in general and their practices within the EC, follow in general education practices commonly accepted by the Council of Europe.

The theoretical framework is based on books and journals, national and international reference papers related to the subjects of this study.

**Keywords:** *Education for global citizenship; Formal and non-formal education; School community.*



**Título da dissertação:** A Educação para o Desenvolvimento: Percorrer contextos, práticas e perceções.

**Autoria:** Tânia Neves.

**Natureza do Estudo:** Relatório de Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação.

**Instituição:** Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**Ano:** 2013.

**Disponível em:** <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72470/2/72431.pdf>

## Resumo

Este trabalho constitui uma problematização concetual e reflexão crítica sobre a Educação para o Desenvolvimento, ilustrada empiricamente a partir da intervenção em contexto de estágio, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, particularmente no Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento. Este trabalho tem como finalidade analisar a Educação para o Desenvolvimento enquanto compromisso de educação para a cidadania global a partir da clarificação do conceito e de perceções de diferentes atores em diversos contextos educativos.

Neste sentido, adota-se como pressuposto de investigação/objeto de estudo, por um lado, quadros concetuais e de complexificação da discussão em torno da relação educação e desenvolvimento, nomeadamente de Educação para o Desenvolvimento, e, por outro lado, perceções de diferentes atores que animam os vários contextos de intervenção do estágio e que ajudam a definir a prática educativa.

Configurou-se, para este trabalho, a conjugação de diversos métodos de trabalho, como análise concetual, a observação, a análise estatística e a análise de conteúdo. Estas opções metodológicas estiveram ao serviço da construção e uso de ferramentas/instrumentos para validação dos objetivos de intervenção e consecução das tarefas propostas. Além do acompanhamento e apoio das atividades de Educação para o Desenvolvimento em contexto de estágio, com destaque para o apoio realizado ao nível do



trabalho para a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, foram desenvolvidos dois projetos de investigação – o primeiro realizou-se em contexto de educação não-formal, a partir do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”, ministrado pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento; o segundo projeto de investigação aconteceu em contexto educativo formal, a partir do acompanhamento de um par de estudantes de uma turma de 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III e do estudo do processo de integração da ED no âmbito formal.

O trabalho que aqui se apresenta cria ainda uma oportunidade para refletir as questões metodológicas, na medida em que se estudaram e colocaram em prática modelos e princípios metodológicos da Educação para o Desenvolvimento.

O possível contributo para o conhecimento nesta área consequente deste trabalho resulta efetiva e primeiramente no mapeamento e reflexão de diferentes abordagens ao conceito de Educação para o Desenvolvimento, bem como ao reconhecimento de práticas, contributos e desafios da ED na atualidade.

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento; ENED; Cidadania.*

### **Abstract**

This work constitutes a conceptual questioning and a critical reflection about the Development Education, empirically illustrated through the intervention on the internship context, at Escola Superior de Educação, from Polytechnic Institute in Viana do Castelo, more specifically at the Development Education's office (GEED). The aim of this work is to analyze the Development Education as an education commitment to global citizenship, from the concept clarification and from the outlook of different writers at many educative contexts.

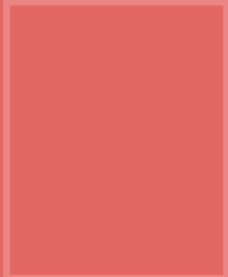
Therefore, I use as the investigation presupposition/ study object, on one hand, conceptual sceneries and from the discussion increasing about the relation between education and development, particularly Development Education. And, on the other hand, I consider different writers perceptions which animate the several context of the internship intervention about the educative practices.

Several work strategies were applied in this work, such as – conceptual, statistic and content analysis and observation. These methodological options were able to construct and use instruments and tools in order to validate interventional objects and to work along the goals. Along the activities support in the DE area during the internship, especially on the work done to “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento”, two project were developed – the first one happened in the non-formal education context, through the course “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”, administered by GEED. The second investigation project occurred on a formal educational context, through the support given to two students from the third grade class on Basic Education degree, on the subject “Iniciação à Prática Profissional III” and the study from this integration process of Development Education on formal education context.

This work also creates an opportunity to analyze the methodological issues once that Development Education's methodological models and principals were studied, applied and used.

A possible knowledge contribute of this work to the Development Education area lays on the reflection of different approaches about the concept and, also, about the up to date challenges, contributes and practices' recognition.

**Keywords:** *Development Education; ENED; Citizenship.*



**Título da dissertação:** A opção *Multistakeholder* como pilar da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento.

**Autoria:** Ana Teresa Santos.

**Natureza do Estudo:** Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais.

**Instituição:** Escola de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Universitário de Lisboa.

**Ano:** 2013.

**Disponível em:** [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6994/1/2013\\_ECSH\\_DEP\\_Dissertacao\\_Ana%20Teresa%20Fanha%20da%20Gra%C3%A7a%20Gon%C3%A7alves%20dos%20Santos.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6994/1/2013_ECSH_DEP_Dissertacao_Ana%20Teresa%20Fanha%20da%20Gra%C3%A7a%20Gon%C3%A7alves%20dos%20Santos.pdf)

## Resumo

Em maio de 2008, o Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, João Gomes Cravinho, anunciava a intenção do estado português em dar início ao processo de elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). A partir dessa data, o IPAD (atual CICL) encetou todos os esforços para iniciar um processo *multistakeholder* tentando reunir o maior número de Instituições Públicas e Organizações da Sociedade Civil num processo comum de elaboração e implementação da Estratégia.

Quando em Setembro de 2009, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento foi assinada formalmente pelo Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação e pelo Secretário de Estado Adjunto da Educação, foi um testemunho claro de como a colaboração e parceria entre Instituições Públicas e Organizações da Sociedade Civil poderia funcionar e dar frutos. Mas ao invés de se ter dado o processo como concluído, a assinatura marcou o início de um período de implementação que iria testar até

que ponto é que o trabalho colaborativo entre organizações tão diferentes pode resultar e até ser uma mais-valia para conseguir ultrapassar obstáculos e sobreviver aos momentos de crise.

Neste trabalho iremos exatamente debruçar-nos sobre o processo de elaboração e execução da ENED e sobre como a opção por um processo *multistakeholder* foi decisiva para o seu sucesso.

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento; Multistakeholder; Estratégia Nacional; Participação.*

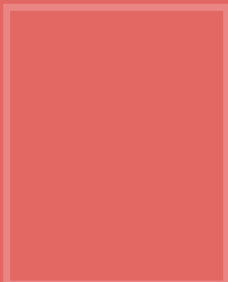
## **Abstract**

In May 2008, the Portuguese Secretary of State of Foreign Affairs and Cooperation, João Gomes Cravinho, announced that the Portuguese state intended to begin a process of developing the National Development Education Strategy (ENED). From that moment on, IPAD (presently CICL), made all the efforts in order to begin a multistakeholder process that tried to unite the biggest number of Public Institutions and Civil Society Organisations in a common process of building and implementing the Strategy.

When in September 2009, the Portuguese National Development Education Strategy was formally signed by the Secretary of State of Foreign Affairs and Cooperation and by the Secretary of State of Education, it was clear evidence that the cooperation among Public Institutions and Civil Society Organisations can work and be fruitful. However, instead of concluding the process, this signature was the landmark for an implementation period that would test the strength of cooperative work among such different organization and would also show how this type of cooperation can be an added value in what overcoming obstacles and surviving crisis moments in concerned.

In this paper we will exactly analyse the building and implementation of ENED and will explore how the option for a multistakeholder process was crucial for the Strategy's success.

**Keywords:** *Development Education; Multistakeholder; National Strategy; Participation.*



**Título da dissertação:** Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento.

**Autoria:** La Salette Coelho.

**Natureza do Estudo:** Dissertação de Mestrado em Economia Social.

**Instituição:** Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa, Porto.

**Ano:** 2013.

## Resumo

Num tempo marcado por desafios como a globalização, a crise económica e financeira, as desigualdades sociais, os problemas ambientais, entre outros, a presente dissertação versa sobre conceitos e práticas que propõem mundivisões alternativas. Debruçamo-nos sobre a análise das relações entre a Economia Social e a Economia Solidária e destas com a Educação para o Desenvolvimento (ED) e sobre a forma como esta relação é percebida e equacionada em projetos de ED que exprimem e mobilizam princípios e conteúdos de Economia Social e Solidária (ESS).

Em termos metodológicos a investigação realizou-se através de um estudo de caso da Organização Não-Governamental CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. O estudo foi realizado com base na análise de conteúdo de entrevistas e de documentos de um projeto da referida entidade dedicado ao Comércio Justo, temática facilmente identificada no âmbito da ESS, tendo aquele projeto sido aprovado numa linha de financiamento destinada à ED.

Argumentamos no sentido da ED enquanto processo de formação do cidadão, como ferramenta que propõe uma forma de olhar o mundo aplicável em diferentes domínios da vida social e, nesse sentido sustenta-se que a ESS é uma das formas de expressar a ED no campo económico. Estas relações foram aprofundadas a partir das seguintes categorias analíticas: conceitos e valores fundamentais, problemáticas que confrontam, conceção de globalização, conceção de economia, conceção de desenvolvimento, conceção

de cidadania, concepção de educação, metodologias utilizadas, atores envolvidos e caminhos propostos. Desta análise concluímos que as áreas em estudo apresentam pontos de contacto nomeadamente ao nível dos fundamentos, valores, conceitos, metodologias e propostas, enriquecendo-se mutuamente.

**Palavras-chave:** *Economia Social; Economia Solidária; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; Educação Global.*

### **Abstract**

In a time marked by challenges such as globalisation, economic and financial crises, social inequalities and environmental problems, amongst others, the present dissertation deals with concepts and practices that propose alternative visions of the world. We directed ourselves, therefore, to the analysis of the relations between Social Economy and Solidarity Economy and of these with Development Education (ED) and about the way how this relationship is perceived and transmitted in projects of ED that express and mobilize principles and contents of Social and Solidarity Economy (ESS).

In methodological terms the investigation was carried out through a case study from the Non Governmental Organisation CIDAC - Amílcar Cabral Centre of Intervention for Development. The study was carried out with a base on the contents' analysis of interviews and documents from a project of the referred entity dedicated to Fair Trade, a theme easily identified within the scope of the ESS, that project having been approved for financial support destined for the ED.

We argue in the sense of ED whilst a process of training of the citizen, as a tool that proposes a way of looking at the world applicable in different dominions of social life, and in this sense, we consider the ESS is one of the forms of expressing ED in the economic field. These relations were deepened from the following analytical categories: fundamental concepts and values, problematic issues that confront, conception of globalisation, conception of economy, conception of development, conception of citizenship, conception of education, methodologies used, players involved and routes proposed. From this analysis, we concluded there are similarities in the areas studied, namely at the fundamental levels, values, concepts, methodologies and proposals, and that both mutually provide enrichment.

**Keywords:** *Social Economy; Solidarity Economy; Development Education; Global Citizenship; Global Education.*



# RESUMOS DOS ARTIGOS

**Douglas Bourn**

## *What is meant by Development Education?*

A educação para o desenvolvimento tem sido alvo de inúmeras interpretações e tem sido influenciada por práticas de organizações não-governamentais e de decisores políticos. A Educação para o Desenvolvimento, enquanto conceito, tem vindo a ser relacionada, em vários países, a temas como a educação global, a cidadania global e o desenvolvimento sustentável. No “Sul Global”, o termo tem diferentes interpretações, algumas delas esquecidas no Norte. Temas como a justiça social, o diálogo crítico e reflexivo e o reconhecimento e a valorização de diferentes vozes e perspetivas são sugeridos como centrais para uma abordagem de educação para o desenvolvimento. Neste artigo, proponho que a educação para o desenvolvimento seja vista, não como um conceito estático, mas como uma abordagem pedagógica que fornece importantes contributos para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação para o Desenvolvimento; Organizações Não-Governamentais; Desenvolvimento Sustentável; Cidadania Global; Ajuda; Desenvolvimento.

**Manuela Mesa**

## *Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones*

The configuration of the concept and the practice of development education is directly related to the context and historical conditions of development itself, international cooperation and North-South relations, and to the evolution of the actors who have incorporated it as one of their activities and forms of action.

A five generations model is presented from a historical-structural approach in which development education evolution is presented by different stages. The five models coexist in present time and they represent a theoretical proposal which helps to visualize the different options and practices that take place in development education.

**Key words:** Development Education; Generations; International Cooperation.



**Vanessa Andreotti**

### ***Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical***

In order to understand global issues, the North/South interdependences and asymmetries, and social inequalities we need to analyze the complex globalization process and the different contexts at both local and global level. Global Citizenship Education represents an alternative way to think about these issues, as it aims to engage citizens in committed action based on solidarity, social justice and equity. This is an innovative approach called Critical Global Citizenship Education. It's different from another perspective that enables people to take action by raising awareness for global issues and for the need to improve living conditions, in order to create an ideal world. This new approach to global citizenship education is aimed at empowering people to reflect critically and to take responsibility for their decisions and actions so that their commitment is more informed, responsible and oriented to ethical action.

**Key words:** Global Citizenship Education; Critical; Globalization; Interdependences.

**Ana Teresa Santos**

### ***A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: fatores de sucesso, mais valias e futuro***

2009, the year when the Portuguese National Development Education Strategy was published, became a landmark for the DE sector in Portugal. The option to have a multistakeholder approach from the beginning of the process was crucial for the success that the strategy has achieved until now. In this article, after describing the process, we will try to list some of the success factors and added value of the strategy and will finish with some considerations on the future of the National Strategy.

**Key words:** Development Education; National Strategy; Multistakeholder; Participative Process

**Sandra Oliveira**

### ***Educação global: envolver cidadãos em tempo de crise?***

This article summarizes the process and findings of the first action research of DEEEP/CONCORD on Quality and Impact of Global Education in Europe. Mainly focused in Portugal's development education community of practitioners, the research brought them together with informal groups, social movements and local initiatives, to analyze the understandings and practices of citizen engagement. An interesting analysis to the current times as it looks specifically at the challenges of development education in times of economic crisis and austerity in Europe.

**Key words:** Development Education; Global Citizenship Education; Crisis; Engagement; Citizenship; Cycle of Change; Impact.

**Alejandra Boni**

***Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español***

In this article we want to explore the institutional discourses of Spanish cooperation and education actors from the perspective of education for global citizenship (henceforth, EDCG). To do this, we will begin with a characterization of EDCG that will provide us the key criteria for speech analysis. In the third section both Spanish and European Non-Governmental Development Organizations (NGO) are explored; it is necessary to refer the European scope as the introduction of EDCG in Spain in the non-governmental sector is largely based on European debates. Later, there will be an approach to non-university educational and cooperation state policies. The analysis highlights that it is in the non-governmental sector where EDCG has the most significant presence; within the scope of state cooperation there are elements of EDCG though expressed in a lukewarmer while it is in the educational field where it is observed that the tendency of educational policies is precisely the opposite of EDCG.

**Key words:** Education for Global Citizenship; NGO; Discourses; University.

## Editorial

### Artigos

*Douglas Bourn* – What is meant by Development Education?

*Manuela Mesa* – Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones

*Vanessa Andreotti* – Educação para a Cidadania Global – *Soft versus Critical*

*Ana Teresa Santos* – A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: fatores de sucesso, mais-valias e futuro

*Sandra Oliveira* – Educação global: envolver cidadãos em tempo de crise?

*Alejandra Boni* – Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español

### Diálogo

Conversa entre Luísa Teotónio Pereira e Júlio Santos

### Documento-chave

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)

### Recensão Crítica

ACSUR – Las Segovias (Ed.) (1998). Guía de educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?

### Resumos de Teses

*Educação para a Cidadania Global. Impacto do projeto “M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!”.*

Jacinto Serrão, Depart. Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

*A Educação para o Desenvolvimento: Percorrer contextos, práticas e perceções.*

Tânia Neves, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

*A opção Multistakeholder como pilar da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento.*

Ana Teresa Santos, Escola de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Universitário de Lisboa

*Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento.*

La Salette Coelho, Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa, Porto

### Resumos dos Artigos da Revista (outras línguas)

Uma iniciativa



CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS  
UNIVERSIDADE DO PORTO



FUNDAÇÃO  
GONÇALO SILVEIRA

Apoio



MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

