



# SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA  
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*Imagine Peace - A Educação para o Desenvolvimento e a Construção da Paz*

Julho 2023 N.º 15

# FICHA TÉCNICA

## Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

## Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: alargar e aprofundar as relações e aprendizagens colaborativas entre ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua e apoiado pela Reitoria da Universidade do Porto.

## Periodicidade

Semestral.

## Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

## Edição

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

## Conselho Científico

Ana Ana Dubeux (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Inst. Politécnico de Leiria. PT); Carmen Rosa García Ruiz (Univ. de Málaga. ES); Dalila Pinto Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Univ. do Porto. PT); Elina Lehtomäki (Univ. of Oulu. FI); Filipe Martins (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - Univ. Católica Portuguesa; Rede Inducar. PT); Frances Hunt (Development Education Research Centre-Univ. College London. UK); Karen Pashby (Education and Social Research Institute - Manchester Metropolitan Univ. UK); Karla Del Carpio (Univ. of Northern Colorado. USA); Liam Wegimont (Global Education Network Europe. IE); Maria Helena Salema (Inst. de Educação - Univ. Lisboa. PT); Miguel de Barros (Tiniguena - Esta terra é nossa; Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral. GW); José Nunes da Silva (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Oscar Jara (Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. CR); Tania Ramalho (SUNY Oswego. USA; Univ. of Oulu. FI).

## Conselho Editorial

Alfredo Dias, Joana Costa, Joana Padrão, Jorge Cardoso, La Salette Coelho, Mário Montez, Marta Uva e Teresa Martins.

## Avaliadores/as do presente número

Andreia Soares (Rede Inducar. PT); Cássia Vasconcelos Ayres (Univ. Lusófona; CICANT. PT); Filipe Martins (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - Univ. Católica Portuguesa; Rede Inducar. PT); Geraldo Fernando Vunguire (Univ. Católica de Moçambique. MZ); Joana Padrão (Centro de Estudos Africanos - Univ. Porto, Centro de Investigação em Artes e Comunicação – Univ. Algarve, Escola Superior de Educação – Inst. Politécnico de Viana do Castelo. PT); Jorge Cardoso (PT); La Salette Coelho (Centro de Estudos Africanos – Univ. Porto e Escola Superior de Educação – Inst. Politécnico de Viana do Castelo. PT); Luísa Teotónio Pereira (PT); Margaret Goll (NO); Mariana Abranches Pinto (Assoc. Compassio. PT); Mónica Lourenço (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Univ. Aveiro); Sabrina Speranza (CAL Univ. of Birmingham. UK; FHCE UdelaR. UY); Silvia Espinal Meza (Univ. of Bristol, UK); Teresa Martins (Escola Superior de Educação – Inst. Politécnico do Porto/ Univ. Porto. PT); Vanessa Marcos (Univ. Católica Portuguesa; Rede Inducar. PT); Xénia de Carvalho (Centro em Rede de Investigação em Antropologia – Inst. Universitário de Lisboa. PT).

## Traduções, revisão gráfica e de textos

Alfredo Dias, Joana Costa, Joana Padrão, Jorge Cardoso, La Salette Coelho, Mário Montez, Marta Uva e Teresa Martins.

ISSN 2183-4687

**Revista com arbitragem científica:** os artigos são da responsabilidade dos seus Autores e das suas Autoras.



# ÍNDICE

<b>Prefácio</b> .....	5
<b>Editorial</b> .....	19
<b>Caderno Temático</b>	
Michael Ogunnusi & Momodou Sallah - <i>A Local-Global Approach to Critical Peace Consciousness and Mobilisation as Disruptive Counter-Narratives</i> .....	25
Leon Miller - <i>Applying the Principles of Peace Education toward Realizing the Goal Human Social Action Aims to Achieve</i> .....	37
Daniela Hernandez Silva - <i>Entre Estructuras - Mediación Creativa en escuelas multigrado de la Colombia rural</i> .....	49
Biruk Shewadeg - <i>The Somaliland Anomaly: Customary Institutions as Building Block for State Building</i> .....	69
Karla Del Carpio - <i>Educación intercultural bilingüe: El pueblo tsotsil en Chiapas, México</i> .....	83
<b>Práticas</b>	
Mário Montez - <i>Laurindinha... e uma janela para a Paz: uma prática de animação na educação para a Paz</i> .....	95
Vanusa Paiva de Lima - <i>Afetos em educação: valores humanos, cultura de paz e(m) cidadania</i> .....	103
María Villellas & Cécile Barbeito - <i>Analogías para una seguridad feminista</i> .....	115
Sandra Fernandes, Teresa Paiva Couceiro, Ana Barbosa de Melo, Hannah Danzinger, Manuel Martins, Ana Gaspar, Ana Margarida Vaz, Patrícia Maridalho & Marta Monteiro - <i>Colaborar e refletir como estratégia de paz e de Transformação Social</i> .....	117
Raul Manarte - <i>A missão humanitária, um desafio</i> .....	129
<b>Debate</b>	
Stephen McCloskey - <i>The Elephant in the Room: Why are Development Educators Avoiding the Question of Neoliberalism?</i> .....	131

Tania Ramalho - *Discurso de Paulo Freire, laureado do Prémio UNESCO da Educação para a Paz, 1986* ..... 149

Tania Ramalho - *Paulo Freire's speech proffered as laureate of the 1986 UNESCO Prize for Peace Education* ..... 149

### **Recensão Crítica**

Florentino Maria Lourenço - *Reler Maria Montessori em tempos de ameaça: educação para a paz* ..... 149

### **Documento-chave**

*The European Declaration on Global Education to 2050*..... 155

### **Publicações recentes**

*Educação para a cidadania global em contexto português: possibilidades de integração curricular*..... 157

*Dentro e Fora da Caixa: ONG e Escolas juntas na Educação para a Cidadania – caminhos e inspirações*..... 161

*Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global em tempos de mudança* ..... 163

*A Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação: Diagnóstico e Capacitação*..... 167

*O que é a EDCG?* ..... 149

*A Urgência de Ler o Mundo: Pobreza e Desigualdades* ..... 171

*Pobreza e Desigualdades* ..... 173

### **Resumos de Teses**

*Ampliar a Interculturalidade: a Educação Artística na promoção da Cidadania*. Sílvia Barbosa. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo..... 175

*Educar cidadãos globais para um mundo mais sustentável: um projeto em aula de língua inglesa no 1º CEB*. Diana Lourenço Oliveira Lopes. Universidade de Aveiro ..... 177

*Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da escrita: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beatriz de Sá Barros. Universidade de Aveiro ..... 179

*Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da oralidade: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Sara Nunes Oliveira. Universidade de Aveiro ..... 181

*Educação para a cidadania global e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Ana Catarina Caldeira Cintrão. Universidade de Aveiro..... 183

**Resumos**..... 183



## PREFÁCIO

# EL RETO DE IMAGINAR UN FUTURO DE PAZ EN UN MUNDO EN CRISIS: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Manuela Mesa<sup>1</sup>

Imaginar la paz en un mundo en crisis es un reto muy importante y necesario. La crisis global que estamos experimentando, ya sea en términos de salud, económicos, sociales o políticos, muestra las fragilidades y las desigualdades que existen en nuestra sociedad y la necesidad de abordar estos problemas globales desde el multilateralismo democrático.

El aumento de la tensión internacional con la invasión rusa en Ucrania y con al menos 46 conflictos armados activos, según las cifras del Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) resulta muy preocupante porque tiene un impacto en la estabilidad y seguridad internacional, que pone en riesgo la propia supervivencia del planeta. De estos conflictos internacionales, 8 se produjeron en América, 9 en Asia y Oceanía, 3 en Europa, 8 en Oriente Medio y norte de África y 18 en el África subsahariana. La mayoría son conflictos intraestatales entre fuerzas del gobierno y uno o más grupos armados no estatales. Afganistán, Yemen y Myanmar registraron más de 10.000 muertes, lo que los convierten en conflictos de alta intensidad (SIPRI, 2022: p. 2).

El gasto militar mundial siguió aumentando, como cada año desde 2015, y rebasó el escalón de los dos billones de dólares. Los nueve estados que poseen armas nucleares mejoraron sus arsenales, a pesar de la crisis climática y de las necesidades planteadas para afrontar la COVID-19. Además, según datos de ACNUR, a finales de 2020 se contabilizaron 82,4 millones de personas desplazadas forzosamente a nivel mundial, más del doble que una década atrás (Escola de Cultura de Pau, 2022).

---

<sup>1</sup> Directora CEIPAZ.

La invasión rusa en Ucrania ha hecho estallar todas las alarmas, ante la amenaza de Rusia de utilizar las armas nucleares. Esta situación coloca Europa en el centro de la geopolítica global y tiene impactos globales, por las rupturas que se han producido en las cadenas de suministro, por la dependencia energética de algunos países, por el efecto indirecto de las sanciones impuestas a Rusia y por la configuración del mundo en bloques enfrentados, que justifican el rearme frente al enemigo y el incremento de los presupuestos militares sin precedentes.

En este escenario de cambio e incertidumbre resulta difícil y complejo hablar de paz, pero es un ejercicio necesario. La práctica educativa no puede permanecer al margen de esta situación y se deben impulsar iniciativas que faciliten una mejor comprensión de estos fenómenos globales y a su vez promuevan acciones transformadoras desde la justicia y la solidaridad. Existen un conocimiento y una experiencia que data desde los años cincuenta con el surgimiento de la investigación para la paz y las iniciativas de educación para la paz impulsadas desde el pacifismo y los movimientos de renovación pedagógica y que han continuado hasta nuestros días (Grasa, 2010) que pueden ser de utilidad.

El contexto actual plantea muchas preguntas: ¿Es posible la paz?. ¿Cómo se construye la paz?. ¿Qué respuestas se pueden adoptar ante una agresión?. ¿Ofrecen seguridad las armas nucleares? ¿Por qué han fracasado los acuerdos para la reducción de las armas nucleares? ¿Qué podemos hacer como ciudadanos y ciudadanas del mundo para lograr una paz duradera y sostenible?. ¿Qué papel puede jugar la educación en este contexto?.

El enorme reto que se le plantea a la investigación y educación para la paz es como responder a estas preguntas y a su vez, formular propuestas de futuro que sean esperanzadoras y que movilicen a la acción.

El concepto de paz ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Tradicionalmente se ha considerado la paz como la ausencia de guerra o violencia. Esta visión procede de la “pax romana” en su doble dimensión, de imposición del orden interno, por una parte, y por otra la disuasión hacia el exterior a partir del poder militar, lo que se expresa en la conocida frase: “Si vis pacem, para bellum” (“Si quieres la paz, prepárate para la guerra”). Esta ha sido una visión que ha predominado a lo largo de la historia y todavía está presente en diversos ámbitos.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el movimiento pacifista y desde la investigación para la paz se han propuesto otras visiones más amplias, centradas en una concepción de paz positiva que “Si quieres la paz, trabaja por la paz” o bien “Si vis pacem, para verbum” (Si quieres la paz, dialoga, habla...). La paz positiva se expresa como un ideal deseado, que requiere de la presencia de los elementos, condiciones y dinámicas que permiten el desarrollo integral de la persona y la resolución pacífica de los conflictos, a partir del diálogo y la concertación. Como ha planteado Adam Curle, la paz no es un estado, sino un proceso que viene marcado por las relaciones de igualdad, reciprocidad y confianza y por unas condiciones con un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia, que supone una redistribución equitativa de los recursos naturales, humanos, sociales e institucionales (Curle, 1994: 7).

La paz positiva se define como:

- un **proceso** orientado a la **transformación pacífica de los conflictos** en el ámbito personal, grupal e internacional.
- persigue **valores** relacionados con la armonía social, la igualdad, la justicia, los derechos humanos, la solidaridad y el respeto por la naturaleza, el respeto a la diversidad.
- promueve **capacidades** para construir consensos, para argumentar, para analizar situaciones complejas, para abordar los conflictos desde la creatividad e imaginación y para construir escenarios de “gana-gana”.

El concepto de paz positiva fue desarrollado por Johan Galtung, un sociólogo y teórico de la paz noruego, como una alternativa al enfoque tradicional de la paz como la ausencia de violencia (paz negativa). Para Galtung (1985), la paz positiva se refiere a la creación de condiciones sociales, políticas y económicas que fomenten la justicia, la igualdad y la dignidad humana. En lugar de simplemente eliminar la violencia, la paz positiva busca abordar las causas subyacentes de la violencia, como la pobreza, la desigualdad y la exclusión. La paz es un concepto multidimensional, que abarca todo aquello que permite la liberación del individuo de las violencias que le impiden el bienestar y promueve la justicia social. Esta noción de paz positiva ha ampliado de forma considerable el ámbito de acción de investigadores/as, educadores y del propio movimiento por la paz. Además se ha ido enriqueciendo con el tiempo con las aportaciones de autores/as como Jean Paul Lederach (1998), Martínez-Guzmán (2001), Francisco Muñoz (2000), Irene Comins (2013), Vicenc Fisas, Elise Boulding (1992), Adam Curle (1994), entre otros.

El concepto de paz está influenciado por el contexto, la cultura y la política. Es así, como en Oriente, se utiliza el concepto de “ahimsa” que significa no hacer daño y respetar a todo ser, enfatizando las acciones no violentas; desde el hinduismo, la paz es “shanti” que se relaciona con tranquilidad; y en hebreo la paz es “shalom” que se asocia a bienestar material y a prosperidad. Estas diversas concepciones muestran que existen diversas formas de “hacer las paces”, tal y como ha señalado el filósofo Vicente Martínez Guzmán (2005). Él ha definido la Filosofía para hacer las paces como la reconstrucción normativa de las capacidades o competencias de las personas para vivir en paz. Supone la deconstrucción y desaprendizaje de aquellas competencias que conducen a la violencia y aborda las relaciones en toda su complejidad: teniendo en cuenta la fragilidad de los seres humanos desde las que se ejercen las competencias para la paz o la violencia; y desde el reconocimiento de la diversas de saberes de los colectivos y comunidades que es necesario tener en cuenta (Martínez-Guzmán, 2001).

Esta concepción de la “Filosofía para hacer las paces”, engarza con el enfoque de las capacidades básicas propuesto por Martha Nussbaum, que define los componentes y las condiciones necesarias para el bienestar humano relacionadas con la salud, las emociones, la razón práctica y la afiliación, entre otras (Nussbaum, 2010). Por su parte, Amartya Sen propone un enfoque de capacidades basadas en el desarrollo humano y en su definición de la libertad de las personas para alcanzar la vida que valoran; lo que el autor ha denominado “la vida buena” como una categoría central del enfoque de capacidades, que desde una perspectiva pluralista reconoce las diversas formas en las que las personas buscan el bienestar (Sen, 1997).

Y esta visión se complementa con la “paz imperfecta” planteada por Francisco Muñoz (2000) que resalta la dimensión de proceso, dado que los seres humanos podemos adquirir a lo largo de la vida, las competencias para hacer las paces y para resolver de manera pacífica los conflictos. Es lo que se ha denominado el “empoderamiento pacifista” (Muñoz, 2018). Pero además, la paz imperfecta abarca todas las experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. Se denomina imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia.

Y por último, desde la perspectiva de las relaciones internacionales se ha utilizado el concepto de “paz liberal” que surge en la década de los noventa y ofrece como una visión hegemónica sobre como construir la paz y resolver los conflictos desde la perspectiva occidental. La paz liberal identifica la seguridad y paz estable con la instauración de sistemas económicos y políticos basados en los principios neoliberales. Ha sido muy cuestionada, por representar la imposición de modelos occidentales que ignoran la cultura y las necesidades de las poblaciones locales, y refuerza las jerarquías de poder vigentes (Pérez de Armiño, 2019, pags.15-41)

### Enfrentar las violencias y el conflicto

El uso de la violencia es una opción, al igual que la búsqueda de opciones dialogadas ante posiciones enfrentadas o disparidad de intereses. La violencia no es identificable con el conflicto. Como señala el pedagogo Bruno Bettelheim: “La violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta”. A lo largo de la historia hemos visto como el uso de la violencia ha generado un enorme sufrimiento en los seres humanos y con frecuencia las causas que motivaron la situación, no sólo no se han resuelto, sino que se han agravado y han generado nuevos problemas y enfrentamientos, que llevan a una espiral de violencia de la que es muy difícil salir (Bettelheim, 1982: p.98).

Galtung definió las diversas formas de violencia. *La violencia directa*, que se refiere a aquellas formas de agresión que son muy visibles y cuya máxima expresión sería la guerra. Pero existen otras formas de violencias invisibles: por una parte *la violencia estructural*, que se refiere a las estructuras sociales, económicas y políticas que priven a las personas de la satisfacción de sus necesidades básicas y que impiden su desarrollo integral como persona. Por ejemplo, la pobreza es una forma de violencia. Y la violencia cultural o violencia simbólica, que se refiere a las expresiones culturales que sirven para legitimar la violencia o naturalizarla. Por ejemplos las expresiones culturales que refuerzan la imagen del enemigo, las películas de guerra, o los héroes violentos, etc son algunas de las manifestaciones más frecuentes de estas formas de violencia (Galtung, 1969).

Estas diversas formas de violencia tienen un impacto diferencial en las mujeres, que sufren una vulneración sistemática de los derechos humanos más fundamentales como el derecho a la vida, la integridad física y moral y su desarrollo integral como persona. Asimismo, la violencia contra las mujeres se produce en múltiples contextos, espacios sociales, y por diferentes agentes y que se manifiesta en un “continuum” como consecuencia de un modelo de dominación patriarcal, que la discrimina, excluye, tanto durante la guerra, como durante la paz (Cockburn, 2009).



La investigación para la paz desde sus inicios<sup>2</sup> ha analizado el conflicto y las respuestas posibles para su regulación. Entre sus rasgos más característicos han destacado su preocupación por abordar las raíces de la violencia directa y por explorar vías para superar las desigualdades estructurales y promover unas relaciones equitativas y cooperativas; la búsqueda de formas pacíficas de resolver conflictos o de transformarlos en situaciones no violentas; también la adopción de un enfoque global y multicultural que abarque las fuentes de la violencia global (Rogers y Ramsbotham 2000: p.11)<sup>3</sup>.

El conflicto es inherente a toda sociedad humana, y la sociedad internacional no es una excepción. Los conflictos se producen de forma habitual en la interacción entre los diferentes actores del sistema internacional y surgen disputas sobre intereses que se perciben incompatibles. El conflicto no es en sí mismo negativo ni comporta recurso a la violencia. La mayor parte de los conflictos se resuelven de forma pacífica, recurriendo al diálogo y a la negociación, así como a reglas y procedimientos institucionalizados. Aunque la sociedad internacional está menos regulada e institucionalizada que muchos de los Estados que la componen, la mayor parte de las disputas se resuelven por estas vías. Ello puede dar lugar a nuevas dinámicas de cooperación y a fortalecer las reglas e instituciones con las que cuenta la sociedad internacional.

Ahora bien, existen situaciones en las que las partes en un conflicto perciben que existen intereses irreconciliables y se recurre al uso de la fuerza. Cuando esto ocurre, el conflicto se torna violento y aparece la guerra.

Los conflictos son complejos, tanto en sus causas como en sus consecuencias, dada la multitud de factores políticos, sociales, económicos y culturales que los explican. Pero para superar esa lógica de “yo gano/tu pierdes” necesitamos desarrollar muchas capacidades que nos permitan desde el diálogo, la empatía abordarlos de otra manera. Es aquí donde el rol de la educación es esencial, para facilitar un aprendizaje de esas capacidades a partir del análisis de los conflictos, de estudios de caso y de crear experiencias educativas, en el que las capacidades para la paz se ponen en juego, se enfrenten los dilemas y contradicciones y se consoliden los grupos de aprendizaje en torno al análisis de los conflictos.

### **La paz en el ámbito internacional**

Pasar de una cultura de violencia a una cultura de paz es una responsabilidad de todas las personas y para ello es necesaria una educación en valores que promueva actitudes no violentas en todos los ámbitos de las relaciones humanas. Actitudes que favorezcan la cooperación, que valoren la igualdad entre hombres y mujeres, la riqueza de la diversidad y que busquen la comunicación efectiva, promoviendo la participación para la construcción de un mundo más justo y sostenible. Este ha sido algunos de los principios que ha asumido UNESCO, como agencia de Naciones Unidas que se ocupa de la educación.

---

<sup>2</sup> La investigación para la paz se inició formalmente durante los años cincuenta con la creación del Institut Francais de Polemologie, el Laboratorio de Investigación de la Paz de Theodore Lenz en Saint Louis. La preocupación por las armas nucleares propició una de las líneas de la Investigación para la Paz. El inicio de la era moderna de la investigación para la paz se produjo a partir de la creación del Journal of Conflict Resoution en la Universidad de Michigan en 1957 y de la fundación por Johan Galtung del precursor del Instituto de Investigación para la Paz de Oslo (PRIO) en 1959.

<sup>3</sup> El artículo original fue publicado originalmente en inglés (Then and now: Peace Research, past and future, en Political Studies, XLVII, 1999.

En diferentes momentos de su historia UNESCO ha difundido recomendaciones que han tenido un gran impacto en las prácticas educativas de muchos países. La propia Constitución de la Unesco señala: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben elevarse los baluartes de la paz”.

*La Recomendación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* aprobada en 1974 por la Asamblea de la Unesco expresa por primera vez que la educación debe contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de la paz mundial, así como a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones. Igualmente deberá contribuir a luchar contra todas las formas de racismo, fascismo y apartheid. Los objetivos, principios y normas formulados en esta Recomendación han contribuido de forma importante al desarrollo de la investigación y de la enseñanza en materia de derechos humanos, y han sido impulsoras de las Declaraciones, Recomendaciones y otras acciones en general en el marco de la educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible, para los derechos humanos, o educación para la igualdad, entre otras.

Siguiendo esta trayectoria iniciada en la década de los setenta, Unesco aprobó en 1995 la *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Este fue elaborado en 1994 en la Conferencia Internacional sobre Educación y aprobado en su Conferencia General de 1995. Esta Declaración propone como su política principal y fundamental línea de acción, la introducción en los currículos escolares de todos los niveles de enseñanza, de acciones educativas relativas a la paz, los derechos humanos y la democracia (UNESCO, 1995:10). Y a partir de esta fecha, UNESCO pone en marcha su proyecto transdisciplinar: Hacia una Cultura de Paz con cuatro grandes temas: educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia; promoción de los derechos humanos y de la democracia: lucha contra la discriminación; pluralismo cultural y diálogo intercultural; prevención de conflictos y consolidación de la paz después de los conflictos.

En Octubre de 1999 se aprueba la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* en el que se define la cultura de paz y se establece un programa de acción para los principales agentes en el plano nacional, regional e internacional. La cultura de paz es definida en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión a la información; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones (Resolución de Naciones Unidas A/RES/53/243).

La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para promover una Cultura de Paz. La cultura implica una serie de valores y visiones del mundo. Uno de los principales impulsores de la cultura de paz, Federico Mayor Zaragoza (1994:29) considera la educación como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar en los ideales de paz y justicia social. Se trata de convertirse en ciudadano y ciudadana del mundo sin perder las raíces propias y de participar activamente en la vida de la nación y en el entorno local.

Como señala Irina Bokova, Ex Directora General de UNESCO: “Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta...Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI y de promover los valores y habilidades que contribuirán a un crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica” (UNESCO 2017: 7).

### **La educación para la paz como una educación para el conflicto y la ciudadanía global**

La educación para la paz define sus metas, objetivos y métodos en relación a los grandes problemas actuales que se plantean desde la investigación para la paz y otros áreas de estudio afines. Entre ellos, el análisis de las raíces de los conflictos y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible constituyen los principales ejes de acción.

Se plantea como un proceso educativo que favorece la comprensión del conflicto como un elemento constitutivo de la sociedad y el análisis de las raíces de la violencia (directa, estructural y cultural) a partir de enfoques globalizadores que permitan interrelacionar la dimensión local con la global en los diferentes niveles de intervención. Asimismo, plantea como el ejercicio de la ciudadanía está ligado a los derechos inherentes que tienen las personas, independientemente del país en el que se haya nacido o del marco constitucional en el que se encuentren y existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que esto se respete.

La educación para la paz propone modelos didácticos basados en el conflicto y en el ejercicio de la ciudadanía como estrategia de aprendizaje. El análisis de los conflictos tiene un enorme potencial educativo, tanto en el ámbito de los conocimientos, como en el de los procedimientos y valores.

El análisis de los conflictos constituye uno de los ejes claves para entender el mundo en el que vivimos. El conflicto se caracteriza por ser una situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Los conflictos se producen sobre objetivos incompatibles. Para desbloquear la incompatibilidad es más fácil cuanto más alto sea el nivel de paz estructural y cultural: es decir cuando existe un alto nivel de participación y una sociedad civil articulada (Galtung 1998:24). La educación para la paz trata de promover la participación y de crear espacios para la resolución no violenta de los conflictos.

En el ámbito de los conocimientos, la educación para la paz considera el conflicto como un proceso natural y necesario en toda sociedad humana, no identificable con la violencia explícita. Es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas. Puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.

Los conflictos humanos son complejos, tanto en sus causas como en sus consecuencias, y hay que tener en cuenta muchos factores y variables para su comprensión. La complejidad de los conflictos actuales requiere de un análisis multicausal y de la utilización de enfoques multidisciplinares y de herramientas pedagógicas que faciliten su comprensión. Esto requiere reinterpretar y reformular los contenidos curriculares, estableciendo relaciones entre el desarrollo, los derechos humanos, el medio ambiente y la distribución de la riqueza en el planeta.

Asimismo, la educación debe mostrar otra visión de la guerra (Bastida 1994) con el fin de evitar que el fenómeno bélico se considere como algo normal e inevitable; que se perciba la guerra como una institución eficaz para resolver problemas sin tener en cuenta los problemas nuevos que genera; o que se considere la guerra como la única alternativa ante los conflictos, sin pensar en otras posibles soluciones no violentas a los conflictos sociales y políticos... Esto implica favorecer la comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre las zonas más ricas y las más pobres, entre el llamado “Norte” y el “Sur” y el “Este” y en los enclaves del “Sur” en el Norte (los emigrantes, refugiados). Se trata de conocer las relaciones que existen entre las cuestiones “macro” y la vida cotidiana de las personas.

Desde el ámbito de los procedimientos o métodos, el análisis de los conflictos se realiza a partir de enfoques globalizadores que permiten integrar los conflictos en unos marcos de relación lo más amplios posibles. Las pautas de análisis e intervención en los conflictos son muy similares tanto para conflictos interpersonales, intragrupal, locales, nacionales e internacionales. Varía la escala pero no la lógica del funcionamiento. Existen dinámicas muy generalizadas en los conflictos (Fisas 1998:30) como la «escalada», los “factores de aceleración” o la creación de la “imagen del enemigo”. En estas dinámicas juegan un papel importante las frustraciones, las polarizaciones crecientes, las malas percepciones, la incomunicación. También la propaganda desinformadora, el abuso de la retórica de la guerra, que multiplica la inseguridad, el temor u hostilidad de los actores y refuerzan su inclinación a usar la fuerza. Con frecuencia se crean imágenes del enemigo y estereotipos que perpetúan el conflicto. La educación para la paz define entre sus objetivos la promoción de habilidades para analizar los prejuicios y estereotipos en los conflictos y para descodificar las imágenes y mensajes que demonizan al enemigos y simplifican el conflicto en una ecuación de buenos y malos. Asimismo se utilizan enfoques que favorecen una visión global y la capacidad para identificar las interconexiones e implicaciones de lo local a lo global. Que promueven la participación social, la acción colectiva, la organización y la acción. Procedimientos que potencian la capacidad para el encuentro y la aceptación de la diversidad, la capacidad para proponer y actuar.

Desde el ámbito de los valores, se trata de analizar los conflictos desde valores relacionados con la solidaridad, la empatía y la justicia social. Y de promover el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y en definitiva aquellos valores relacionados con la responsabilidad global.

## Imaginar la paz en tiempos de guerra

Imaginar la paz en los tiempos de crisis resulta difícil. La invasión rusa en Ucrania plantea enormes retos y desafíos para la construcción de la paz. La implicación de una potencia nuclear como Rusia supone enormes riesgos para la seguridad y estabilidad del planeta. Trabajar a favor de la paz tiene hoy en día importantes implicaciones y requiere de abordar los dilemas y contradicciones que presenta el contexto actual, calificado como una “guerra de interregno”, por la incertidumbre que rodea su evolución futura (Sanahuja, 2022: p.62). Esto supone analizar las opciones y posibilidades en el plano internacional y local.

En el plano internacional se plantea como abordar una invasión en un contexto de debilitamiento del multilateralismo y en particular de las Naciones Unidas. La invasión rusa en Ucrania es un ataque indudable a los principios fundamentales del Derecho internacional de origen consuetudinario, a la Carta de las Naciones Unidas, al Acta de Helsinki, la resolución 2625 (XXV) y otros instrumentos jurídicos internacionales de referencia. Esto ha sido ratificado por la Asamblea General que ha adoptado dos resoluciones (en marzo 2022 y marzo 2023) exigiendo a Rusia el cese inmediato de hostilidades y la retirada del territorio ucraniano. El texto condena las violaciones de las leyes internacionales humanitarias y de derechos humanos y exhorta a las partes a respetar el derecho internacional, haciendo mención específica de las Convenciones de Ginebra de 1949<sup>4</sup>.

El derecho a la legítima defensa de los ucranianos está contemplado en la Carta de Naciones Unidas, así como el apoyo militar ante un acto de agresión. El pacifismo no debería contraponerse al derecho a la autodefensa (Arbide, 2023). Si bien el apoyo militar que está recibiendo Ucrania está dentro del orden internacional y forma parte de esa legítima defensa, al mismo tiempo esto plantea el dilema de cómo evitar una escalada militar y una prolongación del conflicto, con el riesgo que entraña la implicación de una potencia nuclear. Es en este contexto cuando el “no a las armas” tiene que enmarcarse en un análisis más amplio que aborda como se protege a un país soberano de una agresión que viola el derecho internacional, donde están los límites o líneas rojas. También es preciso abordar las consecuencias que tiene para la seguridad internacional la ruptura de los consensos internacionales en el control de armamentos y como reconstruir una arquitectura de seguridad europea que de autonomía a Europa.

La prevención y los sistemas de alerta temprana no han funcionado. Cuando en 2014 se produce el conflicto armado entre el ejército ucraniano y las milicias rusas, se deberían haber activado todas las alarmas, para impedir una escalada de la situación. Pero no se logró; esto junto con la retirada de Estados Unidos de algunos de los acuerdos sobre control de armamento más importantes como el Tratado de Misiles Anti-Balísticos (ABM) y el tratado sobre Misiles de Alcance Intermedio (Tratado INF) acrecentó la tensión y la posibilidad de conflicto armado.

En el plano local, es esencial reconocer la agencia de la sociedad ucraniana y su capacidad de resistencia y de acción para definir el futuro. Cualquier escenario de futuro tiene que incluir sus necesidades y aspiraciones.

---

<sup>4</sup> Ver: <https://news.un.org/es/story/2022/03/1506132>.

Desde la educación para la paz es muy importante dar visibilidad a las acciones no violentas que llevan a cabo las organizaciones ucranianas. En los primeros meses de la invasión, las manifestaciones o boicots fueron determinantes para frenar al invasor. En un informe realizado por la organización Novact y el ICIP se recogieron un total de 235 actos no violentos de oposición a la invasión rusa en Ucrania (Daza, 2022). La acción no violenta ha tenido un impacto significativo en la preservación del tejido asociativo, el empoderamiento de los actores sociales a nivel local y la mejora de la coordinación entre autoridades locales y la ciudadanía. Este impacto ha tenido un efecto directo en el refuerzo de la gobernanza local estrechamente vinculado con los procesos de descentralización política y el desarrollo democrático de Ucrania (Daza, 2022: p. 7).

Sin embargo, la acción no violenta ha convivido y en muchas ocasiones interactuado con la resistencia armada. Los límites entre ambos tipos de resistencia se difuminan en áreas como la protección de civiles, sistemas de comunicación alternativos o construcción de infraestructuras contra el avance de la maquinaria militar rusa. Por el momento, no existen las condiciones para establecer procesos de diálogo y acciones conjuntas con entre actores sociales de las dos partes en conflicto (Daza, 2022: p.6).

Asimismo, es muy importante diferenciar entre el gobierno de Putin y la población rusa, mostrando como ha habido un movimiento pacifista en Rusia que ha participado en numerosas manifestaciones a favor de la paz y que ha sido duramente reprimido por el gobierno de Putin. Personas emblemáticas como Yelena Osipova, una activista pacifista de 70 años, superviviente del nazismo que ha mostrado públicamente su oposición a la invasión y que fue detenida durante la protesta. O la periodista, Marina Ovsyannikova que irrumpió en un programa de noticias, retransmitido en directo, con un letrero en el que se podía leer: «No crean la propaganda. Aquí les mienten». Al mismo tiempo, gritó: «¡detengan la guerra!». La periodista fue rápidamente detenida y desalojada del lugar. Son algunas de las personas que se han opuesto a esta invasión de forma pública, arriesgando su libertad.

Esto implica romper con los dualismos: bueno-malo / amigo-enemigo y mostrar los puentes y vínculos que existen entre la sociedad rusa y ucraniana, a las que se les ha impuesto una guerra de agresión, que está destruyendo vidas y generando un inmenso sufrimiento.

La educación para la paz y la ciudadanía global puede avanzar en restablecer los lazos rotos y en explorar escenarios de futuro. Esto implica abogar por la diplomacia y el diálogo como única vía posible para poner fin a la invasión y reconocer el papel que debería jugar Naciones Unidas.

En este contexto de “coyuntura crítica” en el que hay distintos futuros posibles, la educación para la paz puede jugar un papel en la conformación de una ciudadanía global comprometida con la búsqueda de salidas negociadas y con generar respuestas a la violencia, que vayan más allá de los escenarios: “Yo gano-tu pierdes” o a la lógica de vencedores y vencidos.

Para esta tarea, el concepto de “imaginación moral” desarrollado por Jean Paul Lederach, en el libro que lleva este nombre, resulta muy inspirador para trascender a la violencia. El propone trascender a la violencia, rompiendo moldes, ampliando la mirada para irrumpir en nuevos territorios, en los que se materializan

posibilidades que son inimaginables en los términos actuales. Requiere la capacidad de imaginarnos en una red de relaciones que incluya a nuestros enemigos. En definitiva es el arte de crear lo que no existe (Lederach, 2007).

La imaginación da el poder para actuar en favor del cambio social y para poner en marcha aventuras pacíficas constructivas" (Boulding, 1992: 127). Por ello, es esencial que la educación expanda la capacidad de imaginar un mundo diferente.

Necesitamos imaginar la paz, consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, que permita que se restauren los lazos rotos, creando espacios de seguridad, superando las desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar sus diferencias, asomándose a la realidad del mundo para alcanzar una perspectiva global que después pueda ser compartida por el mayor número posible de personas (Fisas 1998:85). Entender la invasión rusa en Ucrania, analizar otros conflictos enquistados (Palestina, Sahara Occidental, Yemen, entre otros) y explorar escenarios de futuro, que tengan en cuenta las voces de las personas que sufren la violencia, es esencial para tejer redes de solidaridad y para avanzar en la construcción de la paz en nuestros territorios más cercanos y en el mundo que habitamos (Mesa, 2023). Porque como sintetiza muy bien la filósofa, María Zambrano: "La paz es mucho más que una toma de postura, es una auténtica revolución, un modo de vivir, un modo de habitar el planeta, un modo de ser persona" (Mesa, 2009: pags 292-295). Y la educación puede jugar un papel relevante en esta tarea.

## Referências

- Arbide, H. (2023). "La izquierda y la guerra de Ucrania" en *Critic*. 23 de marzo.
- Bettelheim, Bruno (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona: Editorial Crítica, Barcelona.
- Boulding, E. (1992). "The Concept of Peace Culture", a *Peace and Conflict Issues after the Cold War*. Paris: UNESCO.
- Cockburn, C. (2009). *Mujeres ante la guerra*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Curle, Adam (1994). *Conferencia Europea de Construcción de Paz y Resolución de Conflictos*. Donostia: Gernika Gogoratuz.
- Comins, I y Muñoz, F. (2013) (eds). *Filosofías y praxis de paz*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Daza, Felip (2022). *La resistencia civil noviolenta ucraniana ante la guerra. Análisis de tendencias, impactos y desafío de la acción noviolenta en Ucrania* (febrero-junio 2022). Barcelona: ICIP/Novact.
- Escola de Cultura de Pau (2022). *Alerta 2022. Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Barcelona: Escola Cultura de Paz.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Galtung, J. (1985). *Sobre paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J (1969). Violence, Peace and Peace Research, *Journal of Peace Research* 27.3., pp.291-305.
- Grasa, R. (2010). Cincuenta años de evolución de la Investigación para la Paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Lederach, J.P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 1998.
- Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Martínez, Vicent (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée.
- Mayor Zaragoza, F (1994). *La nueva página*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores: UNESCO.
- Mesa, M. (2022). *Adeus ás armas. Que foi do pacifismo*. Santiago: Obencomun.
- Mesa, M. (2009) (dir). *1325 mujeres tejiendo la paz*. Madrid: CEIPAZ.
- Muñoz Muñoz, F. et al (2018). "Empoderamiento pacifista" en Valencia P., Pérez-Gallart, S. y Mancera González, O. (Coords.), *Empoderamiento pacifista* Colombia: Universidad de Medellín (pp. 19-54).
- Muñoz, F. (2000). *La paz imperfecta*. Colección Eirene. Granada: Universidad de Granada.
- Perez de Armiño, K. Y Ziri6n, I. (2019). "Introducci6n, insumos te6ricos para una construcci6n de paz cr6tica y posliberal" en Perez de Armi6n, K. Y Ziri6n, I. *Pax Cr6tica. Aportes te6ricos a las perspectivas de paz posliberal*. Tecnos/Hegoa.
- Roger, P. y Ramsbothen, O. (2000). "Entonces y ahora: pasado y futuro de la investigaci6n para la paz" en *Anuario CIP 2000*. Barcelona: Icaria
- Sanahuja, Jose Antonio (2022). "Guerras de interregno: la invasi6n rusa de Ucrania y el cambio de 6poca europeo y global" en Mesa, Manuela. *Cambio de 6poca y conyuntura cr6tica en la sociedad global. Anuario CEIPAZ 2021-2022*. Madrid: CEIPAZ-Fundaci6n Cultura de Paz.
- Sen A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paid6s/Instituto de Ciencias de la Educaci6n, Universidad Aut6noma de Barcelona.
- SIPRI (2022). *SIPRI Yearbook 2022. Armaments, Disarmament and International Security*. Resumen en espa6ol. Barcelona: Fundipau.



- UNESCO (1995). *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. París.
- UNESCO (2017) *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía. Educación 2030*. UNESCO.

[Índice](#)



## As pazes e o piar dos pássaros

Teresa Cunha<sup>1</sup>

Quando se está no meio de um conflito armado<sup>2</sup> o que mais se deseja é que as armas se calem e aquele barulho feito pelas bombas, morteiros e aviões, que ferem e matam os corpos e nos amedrontam a cada segundo que passa, termine. Este desejo pelo silêncio, que é feito do piar dos pássaros que sobrevoam pelas folhagens das árvores e das vozes das gentes que não choram, não gritam, mas apenas falam das pequenas e grandes coisas do quotidiano, significa para as nossas mentes e corpos, a paz. Ou melhor, significa o extraordinário alívio sentido quando os combates acabam e se instala de novo a esperança que é possível seguir com a vida.

Estando nas longitudes da guerra a comunicação social, agressiva e repetitiva, relata-nos com pormenores quase sádicos e maniqueístas os seus terrores e as nossas emoções vão ficando paralisadas entre o pavor do que nos poderia acontecer e uma compaixão condescendente com as vítimas que nos são apresentadas. E no meio deste horror, construído dia-a-dia detalhadamente e alimentado por argumentos de que quanto mais letais forem os meios da guerra mais depressa a paz chegará que deixamos de ser capazes de pensar que a espiral de violência e destruição só aumenta deixando-nos cada vez mais reféns desta racionalidade militarista que não pode sobreviver sem devastar e sem aniquilar. E ainda que o silêncio

---

<sup>1</sup> [teresacunha@ces.uc.pt](mailto:teresacunha@ces.uc.pt). A autora escreve com a Norma Ortográfica de Moçambique.

<sup>2</sup> Ver aqui os conflitos armados existentes no mundo na actualidade: <https://reliefweb.int/report/world/alert-2022-report-conflicts-human-rights-and-peacebuilding>.

feito dos piores dos pássaros que sobrevoam as folhagens das árvores e as vozes das gentes que não choram nem gritam porque apenas falam das pequenas e das grandes coisas do quotidiano, retornem, não estaremos em paz. Nem a paz foi, ou é, o objectivo de qualquer guerra.

E esta tem sido a nossa experiência com o eclodir da guerra na Ucrânia há um ano. Sem dúvida este foi um dos acontecimentos mais terríveis e traumáticos das últimas décadas em solo europeu. No entanto, todo o aparato informativo esconde mais do que revela pelo menos três coisas. A primeira é sobre as razões e os reais protagonistas desta guerra que estão muito para além da dicotomia russos *versus* ucranianos. A segunda tem que ver com o desaparecimento do nosso mapa mental de todas as outras guerras que proliferam no mundo e todas as tragédias que muitos outros milhões de pessoas sofrem por causa delas. Em terceiro lugar nada do que nos é dito, nada dos conhecimentos que são partilhados, nada das emoções que nos são impingidas nos falam de como chegar à paz e aos recursos que a paz precisa e que, não são, seguramente, mais drones, tanques, bombas, granadas e outras tantas coisas deste tipo.

Por todas estas razões é tão importante que este dossier temático da revista *Sinergias ED* seja publicado demonstrando o tanto que precisamos fazer, pensar e sentir para fazer as pazes. Com este número, na diversidade das suas secções e dos textos, percebe-se de imediato que tudo sobre fazer as pazes ainda está por vir: olhar para o mundo e reconhecer que ele é muito maior do que a nossa pequena Europa; compreender e lidar com as causas mais aparentes e as mais estruturais dos conflitos, especialmente os armados; falar mais de reconciliação entre as partes envolvidas do que de armamento; reconstruir os territórios e as instituições com subjectividades que confiem na eficácia da paz;

lidar com os sofrimentos e pacificar as memórias; perceber que a paz é pluriversa – por isso prefiro as pazes- é complexa e dá muito trabalho. Ela, como me disse a Aicha lá na aldeia de Natuko em Moçambique: *a paz é boa, é alegre, é bonita, é ter passado, presente e futuro. É quando a gente se junta na machamba para plantar e colher.*

É neste sentido que, no contexto da abertura deste dossier temático da revista *Sinergias ED*, me parece importante fazer algumas reflexões, ainda que breves, sobre a paz, as pazes. Faço-o a partir do meu lugar de enunciação: mulher, intelectual feminista e activista de movimentos pacifistas, toda a minha vida. Com estas minhas reflexões apenas tenho como propósito contribuir para o grande debate presente neste caderno que, como bem nos ensinou Paulo Freire, é um esperar colectivo por uma paz substantiva com justiça e bem-viver para todas e todos, cuidando da nossa Mãe Terra.

Estamos perante um mundo onde existem muitas guerras e muitas delas sem um fim à vista. Na verdade, o que parece ser fundamental salientar desde já, é que tanto as estratégias apresentadas pelos militares e pelos políticos nos revelam a sua adesão àquilo que Stephenson (1999: 101) designa de *mito da eficácia da violência*. Ora, o condicionamento à ideia de que a violência e a guerra são necessárias para resolver os conflitos assenta, sempre, numa pretensa separação radical entre o *nós* e *os outros* e na *nossa superioridade natural*, e tantas vezes moral, em relação aos *outros*. É esta naturalização da superioridade de um ser humano sobre outro que produz a ideia de ameaça permanente que tem que ser contida por meios repressores, se não, violentos, sendo as armas instrumentos essenciais para mediar as relações sociais, directa ou indirectamente.

A ineficácia histórica da guerra-violência (Guzmán, 2001) está inscrita nas evidências

empíricas a que todas/os temos tido acesso ao longo das nossas vidas. Os inúmeros conflitos bélicos sempre foram incapazes de resolver duradouramente os grandes problemas humanos. No entanto, um tanto paradoxalmente, este mito sobrevive e gera múltiplas espirais de violência uma vez que se pretende que a resolução definitiva dos conflitos só será conseguida se se utilizarem mais meios de força, de modo a obrigar, sem réplica, o outro a obedecer ou a aceitar as condições impostas. Nesta lógica belicista, conflitual, adversarial, hierárquica, a paz<sup>3</sup>, só é possível, através da humilhação e eliminação total do *outro*. É na contramão deste mito que situo a minha breve reflexão feminista sobre a paz, ou melhor dito, as pazes.

Alcançar o fim de um conflito e chegar à paz, condição sem a qual viver bem é impossível, pressupõe uma reconciliação abrangente e profunda, não apenas das feridas do presente, mas também do passado, fazer as pazes entre nós e com as/os outras/os. Na recorrência da eclosão de guerras e outros conflitos armados violentos, a literatura (Beristain, 1999; Armiño *et al*, 2001; Moura, 2010; Cunha, 2012, Alberdi; Barroso, 2020) mostra que uma das causas está quase sempre relacionada com a negligência e o descuido em trazer para as estratégias de mitigação dos efeitos da violência processos de reconciliação totalmente inclusivos. É necessário um desenho de estratégias que apontem tanto para lidar com as causas mais imediatas como com aquelas que subjazem nas profundezas do

---

<sup>3</sup> Estou-me a referir ao conceito de paz liberal que é a hegemónica no mundo de hoje. A trajectória histórica da paz liberal pode ser traçada desde Kant, Locke ou Mill que lançaram os alicerces filosóficos do liberalismo em que *one size fits all* ou seja, um só modelo de construção do Estado baseado na democracia liberal, e na economia de mercado (capitalista) num cenário de supervisão, para não dizer sujeição, às instituições Bretton Woods (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional); manutenção de uma economia de guerra como estratégia dissuasora e onde os vencedores têm

tecido social. Por isso, entendo ser crucial ver garantidas a participação efectiva e segura das pessoas mais atingidas pela violência directa, tanto do lado das vítimas como do lado dos perpetradores, nos diálogos e nas negociações e nas decisões que lhes dizem respeito assim como quanto aos seus territórios. Nenhuma paz duradoura, e sem ela o 'desenvolvimento' pode acontecer sem que a reconciliação, a justiça e a dignidade humana de todas e todos estarem garantidas. Assim, os programas humanitários que são lançados para enfrentar a vulnerabilidade das pessoas deslocadas ou directamente atingidas pela violência, as missões militares e os planos de reconstrução e 'desenvolvimento'<sup>4</sup> financiados por corporações transnacionais e por diferentes potências políticas e económicas mundiais serão sempre insuficientes para restaurar a coesão social e a paz; em muitos aspectos desadequados e ininteligíveis para as populações locais; e em muitos outros são, potencialmente, responsáveis por novos conflitos no terreno (Mukadzi, 2022).

Uma perspectiva feminista da paz/pazes põe em realce que o que sabemos sobre o que é vivido e pensado como dano e dor é fortemente moldado pela identidade sexual e/ou de género, pela história, pela experiência, pelas culturas e pelas ferramentas materiais e simbólicas que são usadas para resolver os conflitos. Consequentemente, as respostas que podem prevenir, mitigar e reparar os danos e as dores advindas das violências geradas pelas guerras e por modelos de desenvolvimento injustos (Harvey,

acesso aos dividendos económicos políticos e simbólicos; que coloca no seu centro dos processos de decisão as instituições estatais ou transnacionais promovendo uma visão formalista de paz e de resolução de conflitos.

<sup>4</sup> Escrevo 'desenvolvimento' entre aspas porque em meu entender é um conceito bastante problemático e que precisa de ser discutido. Como não faz parte do objectivo deste texto argumentar nesse sentido o uso das aspas pretende significar a minha cautela epistemológica e conceptual que lhe atribuo.

2004) e que podem restaurar a harmonia, a paz e a justiça são sempre muito específicas aos contextos onde devem ser implementadas.

A contribuição feminista dos estudos da paz que partilho aqui conduz-me às seguintes asserções. Em primeiro lugar é necessário sublinhar a interseccionalidade dos sistemas de opressão e exploração presentes na nossa contemporaneidade e como não se pode pensar a paz e a justiça separadamente. Em segundo lugar, nem a paz nem a justiça podem ser concebidas como conceitos abstractos e supostamente universais, organizados em categorias e sub-categorias, níveis e âmbitos todos definidos a partir de um mundo alheio e distante, tanto geográfica quanto epistemologicamente, daquele onde queremos que emergam e se realizem. Em terceiro lugar, argumento que a paz e viver bem, são processos dinâmicos, complexos, diversos, polifónicos, que se constroem a partir das estórias do passado e do presente, da imaginação do futuro com base nas múltiplas experiências e cosmovisões presentes nos mundos que são habitados pelas comunidades de vida humana e não humana. Como diz Arturo Escobar (2016), trata-se de renunciar ao universo para reconhecer o pluriverso vital que somos nós, a humanidade inteira, juntamente com a Mãe Terra à qual pertencemos. Assim, é meu entendimento teórico e analítico que é necessário resgatar as visões de paz e de viver bem, a partir de baixo, valorizando as sabedorias ancestrais e os instrumentos que todas as culturas têm para imaginar a sua harmonia, a sua felicidade, justiça e resolver os seus conflitos de uma forma positiva e transformadora e sem recorrer à violência que amputa a dignidade da vida que deveria ser garantida.

Para terminar gostaria de deixar duas reflexões que têm brotado, recorrentemente, do meu trabalho

nos últimos cinco anos com as mulheres refugiadas de guerra em Cabo Delgado, Moçambique onde, desde 2017, metade da população já foi forçada a fugir e mais de um milhão de pessoas está a viver em condições desumanas. Enquanto todo este enorme sofrimento humano se prolonga no tempo e nos corpos, políticos, militares e empresas continuam os seus negócios de guerra e a prescrever mais violência para combater a que já existe e da qual são também responsáveis.

A primeira tem que ver com uma lição preciosa que me chegou da cultura Emakhuwa, através do conceito de *Wunnuwana*. *Wunnuwana* significa *crescer com*. Não se trata apenas de crescer para se ficar maior, mas apela a uma relação tridimensional de interdependência e cuidado: com a natureza, com as pessoas e com o sagrado. Só se pode ser, só se pode crescer em paz consigo mesma/o, viver bem, participando na vida da comunidade que envolve sempre todas as criaturas: as que existem, as que já morreram, mas continuam a viver de outras maneiras – as/os nossas/os ancestrais – e as que ainda não nasceram, mas que já fazem parte de nós. Este conceito do tempo em forma de espiral não pode ser compreendido facilmente para quem o tempo é uma linha que os momentos se sucedem fugaz e irremediavelmente. De acordo com esta lição, só é alcançada a paz e o Bem Viver nesta relação permanente de um trabalho incansável e incessante de cuidados recíprocos. Fazer as pazes e viver bem são pluri-lógicos e pluriversais onde *wunnuwana*, é crescer juntas/os, é saber que a minha humanidade só encontra sentido pleno na humanidade de todas/os as/os demais.

A segunda refere-se à realidade das guerras e das pazes vistas e vividas pelas mulheres. Na realidade, para as mulheres, a guerra e a violência não terminam com os cessar-fogo. Sabe-se que, para elas, a casa onde vivem e os seus corpos e

mentes continuam a ser campos de batalha onde os homens que regressam descarregam as suas frustrações, traumas e a convicção aprendida na guerra que só a violência é a resposta para todas as contrariedades e conflitos. A partir dessa experiência de *continuum* de violências o que nós, as mulheres, aprendemos debaixo dos chicotes machistas, para nos libertarmos e libertar o mundo de todas as violências? Atrevo-me a pensar que muitos desses conhecimentos e competências aprendidas e desenvolvidas nesses sofrimentos todos são fundamentais para pensar a vida de outra maneira. Eles têm sido as bases das micro-políticas de pazes, que necessariamente estão presentes na vida de todos os dias e que asseguram que os conflitos que enfrentamos podem ser transformados de maneira a não perpetuar nem alimentar mais dano, mais dor e mais destruição. Numa relação tão desigual como é a da violência entre quem a comete e quem a sofre, a força da resistência que as mulheres aprenderam ao longo dos milénios está, muito para lá, dos modelos de construção da paz sobre os quais os mais reputados intelectuais escreveram e publicaram.

Muito há ainda para se pensar e dizer sobre este assunto. Muitas dúvidas e perguntas estão ainda no corredor das minhas reflexões e nas partilhadas neste dossier pelas autoras e autores. Todavia, talvez valha a pena pensar que, se nos mundos das guerras e das pazes se desse prioridade e atenção a essas micro-políticas de paz que as mulheres aprenderam e realizam todos os segundos das suas vidas talvez, quem sabe, a indústria de armamento falisse, as chamadas a mais violência para resolver as que já enfrentamos deixasse de fazer sentido e a nossa Mãe Terra nos fizesse sentir que esse caminho tomado nos dará aquilo de que precisamos: vidas gostosas de serem vividas e que são responsabilidades de nós todos e todas.

## Referências

- Alberdi, Jokin; BARROSO, Manuel (2020), 'Broadening the analysis of peace in Mozambique: Exploring emerging violence in times of transnational extractivism in Cabo Delgado'. *Global Society*, Issue 2. [Volume 35].
- Armiño, Karlos Perez (2001), 'Mozambique: del Éxito de la Pacificación a Incertidumbre del Desarrollo', in Tamara Osorio; Mariano Aguirre (orgs.), *Después de la Guerra: Um Manual para la Reconstrucción Posbélica*. Barcelona: Icaria, 221-248.
- Beristain, Carlos Martín (1999), *Rescontruir el tejido social*. Barcelona: Icaria.
- Cunha, Teresa (2012), 'As memórias das guerras e as guerras de memórias. Mulheres, Moçambique e Timor-Leste', *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 96, pp. 67-86.
- Escobar, Arturo. (2016), 'Sentipensar com la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur', *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 11 Número 1, pp.11-32.
- Guzmán, Vincent (2001), 'La Paz Imperfecta. Uma Perspectiva de la Filosofía para la Paz', in Francisco Muñoz (org.), *La Paz Imperfecta*, Granada: Instituto de la Paz y de los Conflictos: Universidad de Granada, pp. 67-94.
- Harvey, David. (2004), 'El 'nuevo' imperialismo: acumulación por desposesión', *Socialist Register*. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>.
- Moura, Tatiana (2010), *Novíssimas guerras. Espaços, identidades e espirais de violência armada*. Coimbra: Editora Almedina.
- Mukadzi, Colaboratório Feminista (2022), 'Passado, presente e futuro na voz das mulheres e raparigas afectadas pelo conflito em Cabo Delgado: Uma análise feminista'. Maputo: ALIADAS; CESC; Embaixada do Canadá.
- Stepheson, Carolyn (1999), 'Gender and the United Nations, Agenda for Peace', in Ingebord Breines;

Dorota Gierycz; Betty Reardon (eds.), *Toward a Women's Agenda for a Culture of Peace*, Paris: UNESCO, pp. 101 – 111.

[Índice](#)





# CADERNO TEMÁTICO

## A LOCAL-GLOBAL APPROACH TO CRITICAL PEACE CONSCIOUSNESS AND MOBILISATION AS DISRUPTIVE COUNTER-NARRATIVES

Michael Ogunnusi<sup>1</sup> & Momodou Sallah<sup>2</sup>

### Abstract

This paper examines opportunities for peace, as a dichotomy between the actual and re-imagined state of the world, using a Critical Peace Education (CPE) framework, and a Global Youth Work (GYW) pedagogic approach. Drawing from similar and shared constructs presented by CPE and GYW, such as developing local human rights and participatory citizenship, teaching consciousness-raising in and out of schools, and scrutinising how the theory and application of CPE and GYW can influence structural and cultural violence, this paper asserts the need to re-engage with the more radical roots of CPE and GYW as having potential for new stories in peace studies and education that resist the *status quo* using knowledge and action. The authors are keen to disrupt simplified representations of peace, and uniformity of what is meant by peace, in CPE and GYW theory and practice, and the implications this has both for the social reproduction of inequality, and for youth workers and young people. Secondly, the paper will redress how peace can be understood and acted upon as critical dialogue with young people to unpick and transform experiences for agency. This paper will contribute to a greater understanding of re-imagining peace in everyday life, and the relationship between peace and practice, as part of a decolonised post-critical approach, supported by examples for how youth workers and young people have actively worked towards opportunities for peace in the duality of *praxis* and consciousness in their everyday life.

**Keywords:** *Conscientisation; Dialogue; Global Youth Work; Critical Peace Education; Global Education; African Development; Decolonisation.*

### Introduction

Critical Peace Education (CPE) frameworks and Global Youth Work (GYW) are overtly political and moral pedagogic approaches that strive towards 'global models of resisting domination in unique and democratic educational spaces' (Bajaj, 2015, p.164); not only resisting, but also actively *redressing*. This paper re-examines opportunities for peace as a dichotomy between the actual and re-imagined state of the world,

<sup>1</sup> School of Applied Social Sciences, De Montfort University.

<sup>2</sup> Centre for Academic Innovation and Teaching Excellence, De Montfort University.

concerned with how young people, as active global citizens, engage with, and take action about, issues that affect them.

The reimagination of peace is premised and predicated on the presence of violence and oppressions in varied reincarnations and manifestations. To therefore build alternatives to the *status quo*, there is an urgent need to clearly identify structural and systemic violence that paint our terrain, in our work, both in the North and the South. Colonial legacies mean this issue of naming the problem of the many shades and variations of violence is not as clear cut, due to the dusty and transient boundaries and nature of colonialism and its “hangovers”. Many forms of CPE and GYW draw from the work of Brazilian educator Paulo Freire, proposing a transformative approach to education for social change focused on the shared constructs of problem-posing dialogue, and *conscientização* or critical consciousness (CC). The starting point then remains the question, beyond awareness raising, of how to provoke consciousness, and not just consciousness, but CC.

The 2022 *European Declaration on Global Education to 2050* highlights the essence of this educational approach as one ‘that enables people to reflect critically on the world and their place in it, to open their eyes, hearts and minds to the reality of the world at local and global level. It empowers people to understand, imagine, hope and act...’. (Dublin Declaration, 2022, p.2). This duality of Global Education and GYW, and those who follow a post critical approach to CPE, anchored in both provoking CC and supporting young people to take action, embodies the fulcrum of this paper.

Prioritising the need for deeper self-knowledge and democratic social change, the authors will also share their experiences of some of the circumstances in which consciousness formation occurs. In making these arguments, the authors draw from their reflection and practice to focus on how the duality of *praxis* and consciousness formation can be understood and acted upon to unpick and transform experiences for agency; and furthermore, what CC means for new decolonised stories using knowledge and action that challenges prevailing ways of thinking to resist the *status quo*.

### Critical Consciousness

The concept of CC is used in many forms of CPE and GYW to describe how young people critically engage with, and take action about, issues that affect them. Some of our earlier work (Sallah, 2008, 2014) advanced the five faces (economic, political, environmental, cultural and technological), and the personal, local, national, and global links (PLiNGs) theoretical framework, which argued that the duality of Global Youth Work is to provoke consciousness and take action. Both the consciousness and action should be located and visited on the PLiNGs as the situation and symbiosis of both a newfound consciousness and action. This notion also speaks to postulations of decentering and recentering which seeks to dislodge constructed realities in cross cultural encounters. If we see the world in a given way based on our experiences, how do we then conceive of the world in another light once we encounter this newfound consciousness?

Describing a conscious approach to social change, Freire (1974) theorised and applied (in Brazil, and other countries in the Global South), a particular concept of CC to suggest that:

1. Our humanity and social existence are dynamic and open-ended; fundamentally rooted in the *praxis* of how we understand ourselves and our reality, and how we reflect on, and act in, our everyday world;
2. Dialogic pedagogies can encourage our natural ability to question and transform the social aspects of agency and structure in everyday life, and;
3. Our social reality is conflicted by oppression, which occurs with and without our knowledge or agreement and has effects that we might not be aware of, so creating limits to *praxis* by distorting how we see ourselves and our ability to transform reality.

Crucially, CC aims to scrutinise and transform dominant power structures, including our own position and cultural affinity within them, to actively dismantle the violence in/of oppression; whether this is direct, structural, or cultural. The positionality and situatedness of both the teacher and student are key in shaping the dialogic encounter and must therefore be cardinal to the process of centring and decentering. Oppression is used here to represent any situation that limits our ability to reflect and act; whereby, the 'ordinary person is crushed, diminished, and converted into a spectator, maneuvered by myths which powerful social forces have created' (Freire, 1974, p.5). CC is concerned with those assisting and suffering from oppression as both are dehumanized. The dominators do not regard themselves as violent, and the dominated find it harder to see the socially reproductive nature and extent of the violence that legitimises their oppression. Such ideas are very relevant to the impetus of this paper. By positioning *praxis* as the historical truth of oppression alongside ontological unfinishedness, a dialectic approach is needed to provide a full account of the tension that exists between the world and our conscious existence. Freire's work expresses a unique pedagogy aimed at disrupting oppression based on dialogical problem-posing and conscientising.

Problem-posing dialogue is developed, in contrast to formal education, from the power of day-to-day decision-making and contains a deliberate challenge to the dehumanising effects of oppression, to both reduce and transform structural violence. Dialogue, aimed at exposing the hidden potentials of other realities, in which the oppressed and those who oppress us are transformed and liberated from oppression, aims to help us to deconstruct internalised cultures of helplessness, hopelessness, inertia, and inaction that undermine the *praxis* at the core of our humanity (Shudak and Avoseh, 2015). Dialogic approaches and pedagogic encounters must be contextualised in a wider sense to incorporate other forms of youth and community work, and informal and experiential approaches to teaching and learning. Consequently, dialogic encounters are generated in a range of spaces contexts, and forms, and we emphasise the ones where there is an active attempt to equalise the power imbalance between the participants. Freire (1974) suggests a deepening of democracy can be built from horizontalised relationships to foster learning through dialogue, described as 'a meeting place' (p.133) for knowledge and critical consciousness. Both teachers and students are subjects in this process to uncover reality and create knowledge of the world to:

*Develop their power to perceive critically the way they exist in the world with which and in which they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as a reality, in process, in transformation* (Freire, 1970, p.71).

By recognising that the world is not a fixed, or closed system, CPE and GYW advocate for pedagogies that seek to co-produce opportunities for individual and collective action in response to the problems we are confronted with; identified as ways of thinking, knowing, and abilities to act and challenge oppression. Yet, CC is not necessarily made plain or evidenced in approaches to CPE and GYW, or even typified as being distinct from the analytical techniques associated with critical thinking.

When positioned against other metacognitive typologies, CC, or critical transitivity, exemplifies our ability to interpret problems, analyse reality, and move through paradigmatic shifts, associated by Freire with self-determined intervention in our own lives, and the ability to recognise and challenge internalised and external oppression collectively using dialogue. Freire's work outlines different types of consciousness that will be briefly explained. *Intransitivity/magical consciousness* is used to describe a non-critical acceptance of oppression as passivity and inertia; whereby, social change is caused by powers and/or things unexplained, often deemed as being more substantive than human agency. Due to a lack of problem-posing, the second typology, *semi-transitivity*, offers a reductive knowledge of oppression compartmentalised and removed from broader structural issues as being singular, unfair and corrupt. Consequently, agency is primarily reactive to immediate environments and isolated events, and can leave those involved trapped in beliefs of inferiority and cultures of silence. Next, *naïve transitivity* is characterised by a lack of reflectivity, especially regarding internalised oppression, that fosters unquestioned assumptions, values, and dispositions. Although, active in the struggle, naïve transitivity may lead to inconsistent and irrational behavior, contributing towards opposing positions and conflict.

The process of CC is inherently cyclic as the *praxis* of reflection and action responds to the intersubjective situatedness of those involved. Much like *ouroboros*, a symbol for the concept of endless return, CC asks us to be prepared to move away from the comfort of what we think we know, applying learning, and then re-enacting the process from 'a new cycle of unlearning, listening, learning and reaching out again at another level' (Andreotti and Souza, 2008, p.29). We have argued elsewhere (Ogunnusi, 2019) that dialogue rooted in the quality of relationships will characterise the 'depth in the interpretation of problems' (Freire, 1974, p.14). These relational dynamics are juxtaposed with the discomfort and discombobulating nature of CC, co-produced from encounters that move us to let go of old configurations of ways of knowing and being to embrace a stance of decentredness.

### Putting the 'Critical' into Peace Studies

In Peace Studies, oppression is understood more generally as being inherently violent, built into social structures 'as unequal power and consequently as unequal life chances' (Galtung, 1969, p.171), which impede human needs, potential and realisation. In allegiance with the 'underdogs', opportunities for peace represent a transformative social goal, located at both actor-based and structure-based levels, to transform conflict non-violently, and work towards the absence and/or reduction of violence of all kinds. This work includes the significance of the role of culture in perpetuating overtly symbolic, dominant, and hidden paradigms of violence, that serve to conserve the interests of those privileged by violence, by reinforcing and legitimising processes of violence *e.g. the rich in capitalism, the white/ness in racism, and males in patriarchy*. In turn, internalised

and institutionalised structural violence, rooted in people and social systems, is understood to increase the likelihood of direct violence and the fear of violence.

In the context of CC, our knowledge(s) of peace must therefore reside deeper than our values and choice for freedom to include and deconstruct a shared subconscious of cultural violence that is 'hidden to the unguided eye' (Galtung, 2009, p.20). We are required to locate concepts of peace in the recognition and resolution of deeper-rooted structural contradictions, embedded in the normality of things, and to organise around the type(s) of counter consciousness needed to see beyond the contradictions and justification of violence in all of its forms.

Despite his critics, the global foundation of Peace Education has purposed Freire's work to explore peace as something open and dialogical with a focus on education as a political act for change. As one example, Brantmeier (2011, p.356) outlines five stages of critical peace education that advance from raising consciousness through to reflecting on transformative action:

- Raising consciousness through dialogue
- Imagining nonviolent alternatives
- Providing specific modes of empowerment
- Transformative action
- Reflection and re-engagement

Developed for school based and community-based approaches, the model above epitomises the need for critical peace educators to be able to demonstrate problem-posing dialogue and transformative action, with a view to peace as personal, structural, and cultural change. In theory, problem-posing dialogue is inherent to CPE, and, by its nature, humanises and empowers those involved to realise their potential by exposing and transforming deep-rooted structural issues of, and barriers to, peace. Yet, crucially, such work is dependent on the ability of educators to understand and demonstrate 'critical thinking and analysis', 'empathy and solidarity', 'individual and coalitional agency', 'participatory and democratic engagement', 'education and communication strategies', 'conflict transformation skills', and ongoing 'reflective practice' (Bajaj, 2015, pp.162-163). The complexities presented by this process become even more acute when we include decentering from that which we are conditioned to know in an educational process aimed at developing egalitarian relations as a distinguishing feature for CC. For example, neglecting the impact of internalised ableism and cultural competence can severely curtail spaces for young people's participation, decision making and ownership (Ogunnusi, 2006, 2019).

Dominant narratives and organising principles of peace are highly susceptible to manipulation by experts and those others privileged by violence in society. In response, CPE postulates that majoritarian narratives, such as Whiteness, Eurocentricity, (neo)liberal development, militarism, pacification, etc., should be peeled back to reveal deeper rooted orthodoxies of peace (building), regularly exported and imposed globally as forms

of 'external' peace (Firchow, 2018). Similarly, global perspectives have contributed a reflexive account of knowledge production and enactment focused on new solutions to North-South disparity, hegemony, ethnocentrism, salvationism, and paternalism (Andreotti, 2012). CPE asserts that in an attempt to avoid homogenising and hegemonic narratives of peace, local indigenous and marginalised voices and histories must be engaged in consciousness raising, including alternative paradigms that disrupt and transcend the *status quo*. More so, a post-critical lens can help to examine how CC can be adapted to push against the dominance of Western rationality, comprised of how we think, word, and sense, our reality.

Contemporary CPE understands the possibility of reimagining peace, as CC, to deconstruct totalising narratives and let go of extant ways of knowing, and being, to generate conditions of altered consciousness. In turn, we can recognise heterogeneous knowledges that span 'multi-dimensional worlds' (Ahenakew, 2016, p.328), and be part of a wider dialogue about what should be preserved by those inside the problem of peace; to include onto-epistemologies that are othered, minoritised, non-Western(ised), and indigenous.

### **'Critical Peace' in Global Youth Work**

The creation of a socially just and equal world where all can engage in the pursuit of happiness is the ultimate objective of a GYW pedagogic approach (DEA, 2004; Bourn and McCollum, 1995; Sallah and Cooper, 2008; Sallah, 2014). Founded as a theoretical framework in 1995, by Bourn and McCollum, GYW has become a subset of Global Education, which has been most widely postulated in the *2002 Maastricht Global Education Declaration*; and now the *Dublin Declaration* enacted in November 2022. Whilst this is largely true, however there have been a sharp distinction drawn by some critics who highlighted that whilst Global Education and associated terminology focus on the first prerogative of provoking consciousness, it does not place enough attention on the second of taking action (covered in Sallah, 2020). This is especially pertinent in the disruption of global capital and its extractive process at the personal, local, national, and global levels.

Implicit in this construction is the attainment of the illusive concept of peace understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict. The Dublin Declaration (2022, p.2) states that 'Global Education encompasses a broad range of educational provision: formal, non-formal and informal; life-long and life-wide'. In this case, GYW centres on the five faces of globalisation (economics, culture, environment, technology and politics), either as central themes standing alone, or as a constant interaction between the different components that make up a whole. In a GYW approach, there is a need to dismantle global inequality by working on all or one face of globalisation towards a much better and more peaceful world.

As a pinnacle of what GYW seeks to achieve, this pursuit of a better world is often contextualised in the Human Development approach to development:

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

Sen (1995) emphasises human development as human wellbeing and standard of living over the traditional economic measurements like *per capita* income, and argues that capabilities need to be democratically negotiated. Whilst Nussbaum (2000) on the other hand, proposed a list of ten capabilities: (1) life; (2) bodily health; (3) bodily integrity; (4) senses, imagination, and thought; (5) emotions; (6) practical reason; (7) affiliation; (8) other species; (9) play; and (10) control over one's environment. In conceptualising peace in GYW (Sallah 2014), it is often conceived of holistically, as the height of development where all human beings are able to live with adequate food, clothing, shelter, water, and be able to freely engage in the pursuit of happiness.

GYW often tries to disrupt existing configurations of ways of knowing and being (Sallah 2008, 2014). In trying to change the world and, in this context, to bring about peace, there is a need to first provoke consciousness so that the person or group of people concerned can develop an altered new way of seeing the world. Following the dialogical encounter, this provocation of consciousness can either be the generation of CC, or the stagnation in the domain of dormant consciousness. In keeping with the different types of consciousness presented earlier, CC denotes the emergence of a newfound or awakened consciousness which then synchronises into the real time action for social good; whilst the dormant consciousness remains asleep to be woken another day. The former fits well with critical transitivity, whilst the latter is generally used to describe a lack of problem-posing, reflectivity, and action in knowledge.

In teaching peace, GYW attempts to dismantle the tablets of oppression by provoking consciousness and taking action. GYW, in its first prerogative, attempts to dismantle the violence of the oppressed's consciousness, and then, the second prerogative, enables action that transform from thoughts to concrete acts. Similar to Peace Studies, Global Education/GYW seeks to understand the structured nature of violence, discrimination, and oppression as interlinked; for example, as in Althusser's (1971) articulation of the soft-core violence of the state (church, media, culture, and education) and the hardcore violence of the state (army, judiciary, police, administration); all of which combine to wreak havoc on the oppressed, and facilitate structural violence and psychological subjugation. This is also very complimentary to Thompson's (2006) *Personal, Cultural, and Structural model* (as the three symbiotic layers of oppression and discrimination); there is not always an easy alignment of the symbiotic relationship between the three layers of oppression at the personal, cultural, and structural levels. Therefore, to effectively dismantle oppression and discrimination non-violently, requires a constructive alignment and simultaneous attack at all three levels.

As with CPE, understanding the transformative nature of education as a tool for social good and change is fundamental to understanding GYW as a pedagogic and conceptual model. It is centred on the very nature of the purpose of education. As Freire stated, rather than education for critical consciousness, governments have mostly sponsored *Banking Education*, superimposed on a colonial legacy, with epistemicidal tendencies. Banking education often results in subjugation and the maintenance and reproduction of oppressions, it does not, as Freire argues, produce liberatory education. GYW, in its Freirean approach, is centred on social good and social justice aimed at dismantling the oppressive tablets that inhibit working men and women (and children too!). From the clutches of structural violence, oppression, and discrimination, GYW attempts to develop counter-orthodoxy spaces where young people, especially, can engage in resistance and acts of insurgency against the *status quo*. The first prerogative in the duality of GYW is to impinge on the young people's construction of social reality, and therefore how they construct meaning, and therefore act with the world. The



second prerogative is then to support action as a result of this new found consciousness. These actions, whilst individually negotiated, are meant to be disruptive, designed to negate banking education in all its manifestations towards a liberatory model, by getting people most affected, to break their shackles and transform the world into a more peaceful one.

### Examplifying Disruptive Counter-Narratives for Peace Consciousness and Mobilisation

This section will offer micro examples of practice in multicultural Leicester, UK, to illustrate how young people have made sense of peace in terms of critical engagement and impact, and what this revealed about CC as the duality of *praxis* and consciousness.

The first study to be discussed involved one of the authors working with 21 young people (aged 15-24) in five groups in different inner-city settings in Leicester, UK. The projects were called *Young People Peace & Change* and together they constituted the first ethnographic study in England to explore young people's conceptualisation of peace (Ogunnusi, 2020). Methodologically, the research was influenced by Participatory Action Research, and built around an original approach to *Photovoice*, to elicit young people's perspectives and concerns (Ogunnusi, 2019, 2020). The findings clearly demonstrated how the participants, described by gatekeepers (and themselves) as being marginalised, vulnerable and at-risk of violence, made sense of, and enacted, their knowledge of peace as *praxis* and critical transformative agency. Furthermore, problem-posing solutions for peace within and outside the scope of the research meant that the young people identified barriers to peace as being structured into their everyday life *e.g. race, gender, sexuality, class, politics, militarism, economics, and culture*; and understood the significance of their collective 'youth voice' as the enactment of peace as knowledge, power, and resistance (Ogunnusi 2019, 2020). Three groups went on to act in their knowledge of peace as small-scale activism and public engagement.

During *Young People Peace & Change*, the participants actively self-represented their visualisations and readings of peace with others, moving from their first impressions to complicate their procedural knowledge of peace (Ogunnusi, 2019). As critical thinking, this process was analytical and challenged the participant's individual and collective knowledge of peace as something given, singular, objective and fixed. Instead, their knowledge of peace was reimagined in their knowledge, opinions, stories and values. With regard to CC, problem-posing dialogue emerged more distinctly when young people considered how they thought about peace and their familiarity with languaging peace. Collectively, they revealed questions about why they were more knowledgeable about war than peace, and the subsequent need to "think deeper". These ideas were crucial as an emerging critical transitivity that provided both consensus and impetus for action. Instead of magical and "stereotype" accounts, a joint consciousness evolved with a critical curiosity about the dynamics of peace knowledge and what such knowledge might serve or disrupt.

As another example to communicate the process of CC, all of the participants in the study mentioned war and its local-global implications as a barrier to peace in their everyday life, (re)making sense of their own knowledge, and translating this into action. "War" represented an emotionally generative word, linked to perceptions of injustice; whereby, young people spoke about some of the structural causes of war, clearly challenging its legitimisation and purpose. Critical of adults, and in particular politicians and leaders, who were



deemed to cause war, young people questioned the morality for armed conflicts. It was argued that politicians “should know better”, and there was discomfort with the idea that certain countries dominated international relations regarding war and peace. The local significance of war moved from individual to collective narratives involving the young people’s experiences (and perceived threat) of stereotyping, discrimination, Islamophobia, racism, and micro-aggressions, as part of their day to day life in their city, community, and in college.

By moving from the concept of war to the politics of war, the young people expressed frustration and distrust due to what they understood as being the duplicity involved in how certain leaders appeared to utilise conflict for their own purposes. As a barrier to peace, this issue was problem-posed as discriminatory, oppressive, and adultist; and involved how hegemonic powers and forces shape people’s thoughts, feelings, behaviours, and consciousness. For one group, the politics of war became a primary concern for their self representation and public engagement with representatives from their local community. Consistent with CC, the young people acted on their knowledge of peace, leading dialogic activities, sharing antidotes, and using photography to present their voices visually; with the hope they would stimulate their audiences into further dialogue and action to challenge the legitimacy of war (Ogunnusi 2019, 2020).

Alternatively, in a different group, having spoken about the morality of war, and by questioning and contesting the legitimacy of war, the young people reached a consensus about the permeance of war as part of human nature and social reality. War-thinking, and the function of war, including the relativity of peace as an outcome of war *e.g. as violent struggle for human rights*, was considered so normal it was described as “mundane”. The notion of a world without war was believed to be “weird”, or unattainable; perhaps indicative of a magical consciousness that positions war as both inevitable and essential to the human condition in ways that are beyond our control. The fixedness of war, and deeper-rooted assumptions about how human beings are hardwired for violence and warfare, were left intact to obscure possibilities of agency and change.

Another example we would like to share took place in Leicester, UK, in early 2000. One of the authors worked in a Community College at this time as a Community Youth Tutor in charge of Youth Work provision within the college and its surrounding area as part of the Leicester Youth Service. This example was precipitated by the scarf of a Bangladeshi British girl being pulled off by an African Caribbean boy, in jest, in the playground during their lunch break. This led to a confrontation of African Caribbean young people against some Muslim young people (of Pakistani, Somali, Bangladeshi and Indian origin) in the school community, which then spilled into the wider community, as both sets of communities called for reinforcements outside Leicester, including leafleting. There was a day when both sets of communities came out and stood against each other, ready for confrontation, but for the presence of the police. Sitting in a circle, the young people from both communities were brought together to explore the causes of the confrontation, its potential impact, and possible solutions led by those inside the problem. In this dialogic encounter, the young people explored the incident using PLINGs, and were able to establish that the individual act of pulling off the girl’s headscarf, whilst in jest at a personal level, fed into a local narrative aimed at “Muslims taking over”; the national narrative of disproportionate “stop and search” of “Muslim looking people” in the aftermath of 7<sup>th</sup> July 2005 terrorist attacks in London by British of ethnic origin, and the national tabloids stoking the fire; and at the global level on the “war of terror” experienced as George Bush’s “axis of evil” and the bombing of the Tora Bora mountains.

Over several weeks, through critical dialogue, young people established and correlated the PLiNGs as a way to find commonality as situated in the context of their lives and in the historicity of the moment, evidencing the first objective of GYW, to provoke CC. The second prerogative occurred when the young people took action using short videos to engage and educate communities both within and outside the school; culminating in representatives from both communities coming together to a launch event, as well as the wider dissemination of the videos as resources to support dialogue and practice elsewhere.

## Conclusion

It is vital to recognise that CPE and GYW are problem-posing pedagogies that task all those involved to move between social analysis, political agency, and social action, to challenge violence and advance peace. Far from being neutral, if violence is woven into the local-global dimensions of social reality, then the pursuit of peace as a social goal must surely constitute a disruptive counter-narrative. Having outlined some of the core motives of CPE and GYW, this paper has started to demystify and demonstrate peace consciousness formation and mobilisation premised on the need to re-centralise CC. Often conflated with, or reduced to, critical thinking, the authors have illustrated how CC is made distinct by the duality of *praxis* and consciousness, concerned with how young people engage and take action as active global citizens in building more peaceful, tolerant, inclusive and secure societies. By doing so, the paper offers some clarity, that is often missing in the literature, for how, through dialogue that involves transformative action, reflection and re-engagement, young people interrogate micro and macro social contradictions in the ontology of their everyday life. There will be discomfort in the learning process, possibly anger, confusion and even rage, but these feelings must be tapped into to feed the process, rather than being dismissed. The pursuit of CC will be planned and organic, responding 'in the moment' where meaning, context, and form are constantly recalibrated.

In the examples given, it was important for young people to discuss and engage in dialogue to examine opportunities for peace as a dichotomy between the actual and re-imagined state of the world. Such work has value in itself for young people who have felt excluded, misrepresented, and sometimes fatigued by their experiences as young people; including those who can be theorised as having lived in cultures of silence. As theory in practice, the local-global pedagogic approaches of CPE and GYW are well suited to emphasise the power of the people involved in the stories to gain a new understanding of the world, following the provocation of CC. Such ideas are important for the reimagination of peace within CPE and GYW, especially for new stories with young people emerging from their lived experiences and understanding of the tension between agency, social structure, and structural impediments that perpetuate violence and diminish human development, wellbeing and social justice. CC necessitates a critically acute and analytical awareness of how language, knowledge, and power, are negotiated and negated in 'real life' relations and learning; and crucially CC is deeply bound to transformative action. To simply raise our awareness of the challenges in the world is not enough.

## References

- Althusser, L. (1971) "Ideology and Ideological State Apparatuses". In: *Lenin and Philosophy and other Essays*. (ed.) Althusser, L., New York: Monthly Review Press.
- Andreotti, V. (2012) 'HEADS UP: editor's preface', *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 3-5.
- Andreotti, V. & Souza, L. (2008) *Learning to Read the World through Other Eyes*. Derby: Global Education.
- Ahenakew, C. (2016) 'Grafting Indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: The (underestimated) challenges of a decolonial imagination', *International Review of Qualitative Research*, 9(3), 323-340.
- Bajaj, M. (2008) Critical Peace Education. In M. Bajaj, (Ed.), *Encyclopaedia of Peace Education*. New York: Colombia Teacher's College.
- Bajaj, M. (2015) "'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis", *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166.
- Bourn, D. & McCollum, A. (eds.) (1995) *A World of Difference: Making Global Connections in Youth Work*. London: DEA.
- Brantmeier, E. (2011) 'Toward Mainstreaming Critical Peace Education in U.S. Teacher Education', in Malott, C. & Porfilio, B. (eds.) *Critical Pedagogy in the 21st Century: A New Generation of Scholars*. Greenwich: Information Age Publishing, 349-375.
- DEA (Development Education Association) (2004) *Global Youth Work: Training and Practice Manual*, London: DEA.
- GENE (2022) *European Declaration on Global Education to 2050: A Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to 2050*. Dublin: GENE.
- Firchow, P. (2018) *Reclaiming Everyday Peace: Local Voices in Measurement and Evaluation After War*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1974) *Education for critical consciousness*. London: Continuum.
- Freire, P. (1970) *The Pedagogy of Oppression*. Harmondsworth: Penguin.
- Galtung, J. (1990) 'Cultural Violence', *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (2009) Introduction: Peace by Peaceful Conflict Transformation (pp14-34) in Webel, C. & Galtung, J. (eds.) *Handbook of Peace and Conflict Studies*. Oxon: Routledge.
- Galtung, J. (1986) *Peace Theory-An Introduction*. New Jersey: Princeton University. Galtung, J. (1996) *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- Galtung, J. (1969) 'Violence, Peace and Peace Research.' *Journal of Peace Research*, 6(3).
- Nussbaum, M. (2000) *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogunnusi, M. (2006) 'Keep It Together, Keep It Safe: Violence, Peace and Young People', *The Development Education Journal*, 13 (1), 12-14.
- Ogunnusi, M. (2019) 'Photovoice: A Focus on Dialogue, Young People, Peace and Change', *Journal of Dialogue Studies*, Special Issue (7), 27-41.
- Ogunnusi, M. (2020) *Young people, situated learning, and peace praxis at the margins of everyday life*. Unpublished PhD thesis. De Montfort University.
- Sen, A. (1995) 'Gender inequality and theories of justice' in M. Nussbaum and J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development: A Study of Human Capabilities*. Oxford: Clarendon Press.
- Sallah, M. (2020) 'Towards the Second Duality of Global Youth Work: The Environment and Disruptive Action', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 30, Spring, pp. 115 - 130.

- Sallah, M. (2014) *Global Youth Work: Provoking Consciousness and Taking Action*. Lyme Regis: Russell House Publishing.
- Sallah, M. (2008) Global Youth Work: A Matter Beyond the Moral and Green Imperatives? In: *Global Youth Work: Taking it Personally*. (Eds.) Sallah, M. & Cooper, S. Leicester: National Youth Agency.
- Sallah, M. & Cooper, S. (eds.) (2008) *Global Youth Work: Taking it Personally*, Leicester: National Youth Agency.
- Shudak, N. & Avoseh, M. (2015) 'Freirean-Based Critical Pedagogy: The Challenges of Limit-Situations and Critical Transitivity', *Creative Education*, 6(4), 463-471.
- Thompson, N. (2006) *Anti-Discriminatory Practice 4th Edition*. London: Palgrave Macmillan.
- UNDP. (2010) *Human development report 2010: the real wealth of nations: pathways to human development*. UNDP.
- Zembylas, M. & Bekerman, Z. (2012). *Teaching contested narratives: identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. London: Cambridge University Press.

[Índice](#)



# APPLYING THE PRINCIPLES OF PEACE EDUCATION TOWARD REALIZING THE GOAL HUMAN SOCIAL ACTION AIMS TO ACHIEVE

Leon Miller<sup>1</sup>

## Abstract

In contexts where the socially deprived, ethnic minorities, and indigenous cultural groups struggle for human rights, greater self-determination, and/or autonomy there is often some type of confrontational relationship with government and public authorities, which also usually involves a dispute over public policy. This article explains a model for offsetting the conflict and promoting peacebuilding by implementing a peace education strategy for aligning the aim of local governance activities and practices with those of the civil body.

The article argues that the problems can be solved in a way compatible with micro level cultural values and in a way that aligns with the aims of the local, regional, and national government by integrating the goal for human, social, and sustainable development (which is shared by all the social stakeholders at all levels) with a state-of-the-art strategy for realizing the goal that human social action aims to achieve.

**Keywords:** *Peace Education; Self-determination; Human Development; Social Development; Governance.*

*Concordia receives the cords of harmony from the scales of Justice and hands them to the citizen-representatives, who in turn deliver them to the people, a process which forms the embodiment of the idea of good government (Jansen, 2018, p. 204).*

---

<sup>1</sup> Leon Miller is a research fellow affiliated with the Network of Religious and Traditional Peacemakers and Tallinn University of Technology, Estonia. He has a background in teaching Corporate Social Responsibility, Comparative Religion, Intercultural Communications, and Intercultural Relations. Contact: [leonmonroemiller@yahoo.com](mailto:leonmonroemiller@yahoo.com).

## 1. Introduction

This article explains an approach to human, social, and sustainable development that integrates the principles of peace education, social justice, and governance to promote the right of individuals and social groups to live in accordance with what they value doing and/or being. In other words, the article explains a peace education approach to promoting both human rights and the right of individuals, socio-cultural groups, and indigenous peoples to greater self-determination. The model is based on a peace education strategy for integrating human, social, and sustainable development with good governance. Thus, the article explains why integrating peace education with human, social, and sustainable development and good governance improves the quality of life in contexts where it is applied. This includes improving relationships between the members of society, between micro-level social stakeholders and their public officials, between the public and government, and between society and the natural environment.

The integrative model is applied as a strategy for addressing the plight of the indigenous people in the Chittagong Hill Tracts of Bangladesh – where there have been persistent and unsolved conflicts over their endeavor to live in accordance with their cultural and ethnic identity and heritage while at the same time identifying themselves as Bangladesh nationals who contribute to the human, social, economic, and sustainable development of the nation. The article explains an approach to resolving the conflict and promoting peacebuilding by implementing an integrative model that establishes congruence between the aims, values, and convictions of the micro-level, regional, national, and global stakeholders. The article argues that the problems in the Chittagong Hill Tracts of Bangladesh can be managed effectively by collaborating with the local, national, and international stakeholders to fulfill the UN's Human Development Agenda and achieve its Sustainable Development Goals. This involves a switch from the prior approach to social and economic development, which came in conflict with the local social aim for inclusiveness of culture, identity, and self-determination (Zhang, 2003, p. 3; & Ahmed and Biswas, 2004, p. 5). “The failure to include the relationship between the local people's cultural heritage, their identity and their relationship with their environment resulted in developmental strategies that promised independence and prosperity, often causing conflict” (Miller, 2019, p. 28).

That is to say, the solution involves empowering individuals and social groups “To lead the kind of life they have reason to value” as well as living in accordance with what they believe will enhance their well-being and flourishing (Sen, 1999, p. 87). The principles of peace education explain that it is possible to increase positive social outcomes by employing fundamental principles of political philosophy: i.e., for example, the principle “concordia”, which is a fundamental political concept used to establish stable relations between citizens, social order, solidarity, harmony, goodwill, and peace, plus, in particular, an approach to governance that reconciles the difference in interests and values between the various social groups of a nation (Cornwell, 2017, pp. 15-20). Concordia is defined as concord, agreement between people or groups, accord, to be harmonious with or consistent with, creating a balance between two or more inequalities, and governance that creates harmony (Cicero, 1999, p. 57). In other words, fundamental to political philosophy, thinking, and practice is the idea that a basic function of governance is to establish the common good, which makes peacebuilding a fundamental aspect of political activity. Peaceful coexistence in fragile contexts occurs when there are common goals,

shared values, and agreement to cooperate in implementing factors that create human development, social development, and good governance (International Labor Organization, 2021, p. 9).

The article proceeds as follows: section two of the article explains the challenges of the indigenous population in Chittagong Hill Tracts of Bangladesh. Section three explains a peace education strategy for integrating the endeavors of the micro-level indigenous population with the endeavor of the local and national authorities to comply with the UN's agendas. In other words, how the pursuit of the indigenous population for self-determination can be reconciled with the interests of the multi-level stakeholders by integrating strategies for good governance with those for a sustainable approach to growth and a peaceful future. Section four summarizes the article by explaining the connection between political philosophy and the peace education approach; its applicability to the literature on good governance, a peace education approach to co-creating social reality, co-creating an increase in public value and social capital; and how to integrate the interests of various multi-level stakeholders.

## **2. The Challenge in the Chittagong Hill Tracts of Bangladesh**

“The Chittagong Hill Tracts have rich natural and environmental resources with hills, forests, rivers, and lakes, diverse flora and fauna, and areas of outstanding scenic beauty” (Rasul, 2016, p. viii). The region is the home of several indigenous groups who are also collectively known as the “Jummas”, the “Adivasi”, or the “Pahari”. During the earliest stages of the post-war break away from India, the indigenous people comprised 97.5 percent of the total population living in the region. There are differences among the people of the Chittagong Hill Tracts regarding language, ethnic identity, religious practices, and social organization. However, what is common is that for the indigenous population as a whole, their relationship with the environment is the source of their identity, socio-cultural practices, their religious practices and traditions, and a mythical space that provides a sense of the connection between themselves and the forces shaping the nature of existence. “Although internally diversified through cultural attributes (e.g., dress, language, and religion), the indigenous groups are collectively called the hill people (the Pahari). The Pahari differ markedly with the mainstream Bengali in terms of race, language, religion, economy and other socio-cultural aspects” (Udin, 2015, p. 60). In addition, the indigenous people share a common material culture based on a traditional form of subsistence food production called Jum.

Since commercial and chemical-intensive farming, mono-cropping, and industry were considered the basis of modernization, development experts regarded Jum as inefficient, hence not fitting into the approach to economic development that was prescribed by national and international experts. Thus, there were sociocultural disruptions resulting from attempts to replace the traditional subsistence approach to land-use and community-environment relationships with a more commercially profitable and productive approach to land and resource use. In addition, large tracks of land previously available to the indigenous peoples to sustain their subsistence lifestyle were subsequently designated as under the protection of the state, which meant that indigenous practices became illegal. The problems were also heightened due to an increase in migrants attempting to enjoy the benefits of the new economic growth schemes, which ended up intensifying conflicts over the rights to, use of, and fair distribution of resources, and over fair power distribution (Wallerstein, 2007, pp. 434-435; Mirovitskaya & Ascher, 2014, p. 1; Redclift, 1993, p. 3; & Costanza et al., 2007, p. 268).



The Chittagong Hill Tracts region of Bangladesh forms a junction that connects with both India and Myanmar, which adds an additional international dimension to the reason why the region is a particularly crucial and sensitive issue for the state of Bangladesh and, as well, for the international community. Because “The languages, material culture, beliefs, and rituals of the indigenous people of the region are distinctly different from that of the majority Bengalis; their identity of often linked to the hill people of Assam in India and upper Myanmar, and many people consider them to be of ‘Southeast Asian’ ancestry” (Uddin, 2019, p. 71). Therefore, the indigenous people of the region are clearly ethnically, religiously, and culturally distinct from the Bengalis of the plains. In fact, it is recognition of their distinct identity and rights as an indigenous population, that is one of the main sources of the current contention with the government of Bangladesh. The Bangladesh government attempted to implement a socio-political ideal as part of an endeavor to establish national unity or, in other words, a unified national identity. They envisioned implementing an identity ideal that they believed/hoped would promote equal respect. The equal respect envisioned is that of a purely equal status – a citizen of Bangladesh. Therefore, the constitution of Bangladesh states that “The people of Bangladesh shall be known as Bengalis as a nation and the citizens of Bangladesh shall be known as Bangladeshis” (Article 6). In response to this claim, Manobendra Narayan Larma – president of The Parbatya Chattagram Jana Samhati Samiti (The United People's Party of the Chittagong Hill Tracts) – spoke on behalf of the sentiments of the people of the region when he responded to the constitutional statement by stating “You cannot impose your national identity on others. I am a Chakma not a Bengali. I am also a citizen of Bangladesh thus, I am indeed Bangladeshi. You are also a Bangladeshi, and your national identity is Bengali. But we, The Hill People, can never become Bengali.” (Parliamentary Debates of the Government of Bangladesh, 1972). This remains a source of ongoing contention between the government and the region's people.

The indigenous peoples constituted the majority population in the region until the migration of landless Bengalis, encouraged by national and international projects for economic development as well as attempts to implement modernization plans and to make the resources of the region available to the national and international value chain, which changed the demographics of the region. After the influx of Bengali migrants into the region, the indigenous tribal cultures were increasingly threatened with becoming the minority population in the region. The Bengali migrants believed they were not only contributing to the social and economic development and modernization of the region but to that of the nation, which they, being members of the majority population, regarded as not only their right but their responsibility. In contrast, the indigenous population regards the intrusion as a threat to their cultural traditions, heritage, and identity. They considered themselves to be powerless in the face of regional, national, and international pressures to transform traditional practices into those that are more commercial and economically profitable.

On the one hand, the central issue of the indigenous people of the region could be summarized as “Their search for identity; their desire to be recognized as responsible agents whose acts, hopes, and opinions matter; and the demand that their identity be publicly acknowledged” (Geertz, 1973, p. 258). This tension takes a peculiarly severe form in Southeast Bangladesh because their distinct sense of self does not seem to fit into the state's effort to establish a positive instrument for realizing collective aims. For example, the various indigenous cultures of the region feel a lack of respect for their unique identities when they are referred to in terms that imply “the people holding back modernization and development”. One of the common terms used to



describe the region's people is Adivasi. Although this does designate them as the aboriginal people of the region, it is a term widely used in India and Bangladesh to lump all the groups into one category – tribal. Thus, “In Bangladesh, the majoritarian framework of nation-building and state formation based on Bengali nationalism has created serious identity issues for the Indigenous Peoples, whose activists and organizations are still struggling for legal recognition” (Uddin, 2019, p. 69).

However, on the other hand, the issue is an example of the typical problem occurring when newly independent states initiated national plans for transforming traditional practices into more modern, market-oriented approaches to development, which had a detrimental impact on indigenous life, their culture, and their environments. The problem was heightened because of their endeavor to continue practicing traditional communal approaches to social and economic existence. The problem stems from a perspective on governance, politics, power, and authority prevalent with the rise of the modernization economic development theory and more recently with the Neoliberal development theory (Miller, 2019, p. 29). The problem with the prior paradigm can be described as confusing means and ends. In the prior paradigm, the domination of nature and the application of industry and technology toward generating wealth were regarded as the end within itself, not as a strategy for improving the well-being of the local people. For the indigenous people of southeast Bangladesh, “Economic prosperity is no more than one of the means to enrich their lives. It is a foundational confusion to give it the status of an end. Secondly, even as a means, merely enhancing average economic opulence can be inefficient in pursuing the really valuable ends” (Sen, 1989, p. 42).

The unresolved issues are the cause of the Chittagong Hill Tracts being one of the most prominent conflict-ridden regions in South Asia. The challenges imposed by such conflicts are complex. “The complexity is because they persist, are protracted, because such conflicts involve the structural inadequacies of political systems, they include power confrontations and clashes of interests, and are rooted in a clash of identity, values, and ethnicity” (Miller, 2017, p. 167). An effective resolution requires the application of a fuller range of strategies for generating settlement, which includes meta-theoretical, integrative, and interdisciplinary approaches (Lederach, 1999, pp. 19-21). A solution to the problems requires recognizing that they are not exclusively created by the indigenous people. There are external factors that are shaping the crisis. If the problem involves external imposition on indigenous populations, it is necessary to address the external factors to remove the constraints on them living in accordance with what they aspire most to do and/or be (Yunus, 2005, pp. 1-2).

### **3. A Peace Education Strategy for Establishing Shared Values and Common Goals**

The Chittagong Hill Tracts are a significant case in point for peace education because they exemplify the significance of aligning pedagogical and socio-political philosophy to establish a means of integrating the aims of the state with those of indigenous peoples. In other words, the challenge of the Chittagong Hill Tracts is how to align the interests of an indigenous minority with that of the larger national population. There are three reasons why peace education is effective for addressing and resolving problems in the southeast of Bangladesh. First, peace education is effective for realizing the goals that human social action aims to achieve. Second, peace education is rooted in principles fundamental to political philosophy and good governance. In this respect, it must be kept in mind that the principles underlying the ideals of political philosophy align with

those of peace education (e.g., social cohesion, order, justice, harmony, solidarity, prosperity, and sustainable peace). And third, peace education is an effective strategy for realizing the intention of Bangladesh to achieve the UN aims of human development, improving the quality of life, and sustainability. Thus, peace education offers a new dimension to Bangladesh endeavors to establish itself as a republic that ensures human rights, develops its human resources, ensures environmental security, and promotes peacebuilding.

### **3.1. Peace Education Approach to Achieving the Political Aims of Bangladesh**

Bangladesh is founded on the conviction that the country's practice of governance and its social activities will reflect a "Complete allegiance to peace. This allegiance emanates from the realization that only in a peaceful environment will we be able to enjoy the fruits of the hard-earned national independence. So, we welcome all efforts aimed at reducing tensions and strengthening peaceful coexistence policies" (Rahman, 1974, p. 160). The current leadership of Bangladesh shares the vision of the founding father. Thus, the current leadership endeavors to establish governance processes that promote human rights, social justice, emancipation, and sustainable peace. The current leadership also shares the commitment to using peace education as a tool for elevating the lives of the people and creating social cohesion. The issue is how to implement an approach to future development that fulfills that vision and, as well, is a complementary strategy with the interest of the indigenous population.

The processes and activities operationalized by the peace education approach contribute to fulfilling the vision of the founding father of Bangladesh, which the current leadership endeavors to bring forth. The peace education model does this by improving the relationship between the indigenous population and public authorities at every level, which results in reversing the notion that the indigenous population is involved in an oppositional relationship with the government. Peace education achieves this by indicating that they and the public officials are mutually engaged in a common struggle to resist oppression, domination, gender discrimination, injustice, and a denial of human rights. This means that in this context, peace education emphasizes that conflict resolution occurs when the emphasis is shifted away from conflicting interests toward mutually agreed upon sustainability goals. Peace education in the Chittagong Hill Tract is a process of engaging "Conflicting parties in a collaborative process that establishes an agreement to work on achieving goals that strengthen a common sense of what contributes best to Bangladesh and a more effective form of Bangladesh political communication" (Miller et al., 2020, p. 12). Peace education presents a common denominator upon which a consensus may be built regarding how to realize the values envisioned in establishing Bangladesh as a republic – given the nature of the diversity in society.

### **3.2. Peace Education and the Principles of Political Philosophy and Governance**

Political philosophy in the major centers of civilization explains how the fundamental principles of governance apply to human and social development. In the Far East, this is evident in the influence that the ancient Chinese commitment to self-cultivation and harmony had on Confucius' idea that there is a connection between the cultivation of individuals, social harmony, and good governance. In South Asia, this is evident in the belief that there is a connection between harmony with the forces shaping the natural order, self-actualization, and social development (this idea relates to the concept of Dharma, which has also influenced

Southeast Asia and the Far East). In the West, this played a role in the transition from natural philosophy (or what is referred to as First Principles – i.e., a study of the laws of nature, the forces shaping the natural order, or the forces shaping the nature of existence) to a study of how the First Principles apply to human activity, social action, ethics, and political philosophy (Plato, 2005, p. 331-347). In fact, political philosophy proposes that governance involves developing the capabilities of individuals so that they give their best, which contributes to developing the best society possible. Ultimately, it evolved into the idea that in a republic, governance organizes the type of social activities and relations that lead to achieving the social ideals proposed by political philosophy – e.g., social cohesion and stability, prosperity, perpetual peace, and achieving the highest good humanly possible by organized social action.

The fundamental principles of political philosophy explain how governance activities and processes promote equal respect, social justice, and lasting peace. The principles state that a failure to establish peace by means of “concordia” results in discord, social fragmentation, and strife. “Thus, the main question for political philosophers is how faction and discord can be avoided and peace secured. Or, in other words, how is a unity between the good of society and the good of its individual citizens, in practice, to be established” (Skinner, 1978, pp. 58-59). The answer is that the common good and the rule of peace are based on *republican self-government*. In a republic, political authority can only be derived from the people. This means that the practices and activities of the elected representatives of the people are only legitimate when based on governance processes that aim to enact the will of the people. A peaceful, stable, and harmonious political association is possible when justice is ensured, and the members of society commit to relating based on the principles upon which a republic is formed. When individuals and social groups are denied the right to pursue what they believe is in their best interest, it is tantamount to a violation of the principles of a republic and a violation of human rights. At the very least, in a republic, to maintain peace, decisions about what is best for individuals must be grounded upon public participation and deliberation.

### 3.3. Peace Education and the Intention of Bangladesh to Achieve the Aims of the UN

The traditional ecological knowledge of the tribal cultures of the Chittagong Hill Tracts – that has proven for centuries to be successful as a model of sustainability – could be a viable basis for establishing an effective approach to social and economic growth in the region as well as greater cooperation with national and international agendas. “Such knowledge is often intimately tied to local social organization, economic goals, religious beliefs, aesthetics, ritual observances, and material culture. In addition, to resource appropriation and management, environmental impacts, variety and distribution of natural species, the structure and functioning of biotic communities and long-term landscape modifications” (UNESCO, 2009, p. 40). In fact, indigenous cultures are structured to maximize the benefits and enjoyment individual members of the social group experience in their relationships with each other and the environment. It is in this respect that sustainability – as an aspect of their culture and economic practices – models a preferable way to shape the future. The problem is that in a nation-state, the practices should also contribute to the wider value chain, which could be regional, national, and international. However, remember that the operative word here is “value”. The concept of value chain supersedes the former term supply chain, which was more prevalent during the prior economic development paradigm. Value is intentionally used to denote what enriches and elevates the human

experience, what contributes to holistic well-being, and what increases social flourishing – which includes wealth generation. Thus, establishing a progressive sustainability model in the Bangladesh context is a matter of collaborating to determine how its inherent sustainability knowledge (i.e., its inherent indigenous knowledge) can contribute value to local, regional, national, and possibly international stakeholders.

By embracing its inherent indigenous knowledge, Bangladesh has the potential to become a model of a futuristic approach to improving its social and economic conditions. In other words, Bangladesh has the potential to establish a unique futuristic model of growth that balances material prosperity with harmonious and beneficial nature-human interactions, and a model of a harmonious blend of human artifacts and nature. This approach to integrating human and social development with good governance and sustainability is a model of growth that connects indigenous peoples with their cultural values, identity, and heritage, and establishes Bangladesh as the model of eco-leadership. It is in this respect that peace education demonstrates a strategy for not only improving the quality of life materialistically but as well in terms of sustainable value that enriches the human experience.

This way, Bangladesh economists and authorities will partner with indigenous peoples to co-create constructively disruptive sustainability-type innovations that provide social economic benefit by converting imperfections in performance and practice into wealth-generating opportunities. The social entrepreneurial and sustainability-type innovations will have positive social, economic, and environmental benefits, increase partnership between the authorities and the indigenous population, and improve the image of the indigenous community in the eyes of the overall population. Such an approach represents a progressive step forward for the overall social economic system. Bangladesh would then implement a peace education strategy for integrating the stakeholders' interests at various levels to co-create the sustainability and eco-aesthetic features of the same ecosystem that their social and economic flourishing is dependent on. Consequently, the stakeholders will be planning the type of value transformation that will sustain the future well-being and prosperity of their overall social economic system (The World Commission on Environment and Development, 1987, p. 51).

#### **4. Conclusion: A Framework for Improving Human and Social Conditions**

*Peace Education is a means of establishing the conditions whereby social agents learn to generate the knowledge needed to solve social problems and implement that knowledge by co-creating desired social transformations (Freire, 2000, pp. 125-130).*

The basic system of formal education in the Chittagong Hill Tracts has been disrupted due to prolonged conflict in the region, the closure of schools, the displacement and relocation of segments of the population, and other pressing survival demands. The peace education approach is especially beneficial given such conditions in that it could have a positive influence on both the stability of the region and the quality of education. The model of peace education proposed in this article is especially beneficial to the educational, social development, economic prosperity, and peace of the region because it includes a sensitivity to the cultural identity and needs of the context and, in addition, applies an educational model for meeting the economic needs of the region in a way that is in line with the cultural values and traditions. In addition, by implementing the

peace education model proposed in this article, the stakeholders would undertake processes and activities that contribute to the human, social, and sustainable development of the region. In that respect, what is significant about the peace education approach is that it is an integrative strategy that includes formal education, informal learning possibilities, personal development opportunities, alternative approaches to education, and a strategy for improving the relationship between the public authorities and the general public.

The formal approach to education proposed by this model focuses on training young learners in the relationship between their personal growth and development, being empowered to live in accordance with what they, as individuals and as a social group, have reason to value and what they aspire to do or be. In addition, the formal approach to education emphasizes the relationship between self-cultivation, citizenship, and civic virtue. The informal approach to education is aimed at training civil bodies in the benefits of establishing social entrepreneurial-type eco-innovations as a means of co-creating an increase in public value and, equally important, making a significant contribution to the value chain of the region. The alternative approach to education is aimed at establishing Constructivist-type engagements between the local, regional, and national public authorities and the indigenous population. The aim is to collaboratively generate the knowledge needed to find mutually beneficial and satisfactory solutions to the issues that would otherwise cause conflict. Thus, this approach is believed to be effective in the Chittagong Hill Tracts because it demonstrates a model compatible with the principles, values, and socio-political ideals that shaped the Bangladesh Republic. This model is applied to the Chittagong Hill Tracts because it has strong emancipatory aspects, it is value-based (which aligns with the endeavor of tribal cultures to live in accordance with their cultural heritage and values), because it reduces conflict and contributes to peacebuilding, and it establishes a complementary relationship between the aims of the general public and those of the local public authorities.

Freedom – for individuals, social groups, and indigenous peoples – is the ability to live in accordance with their cultural values, identity, and heritage. The freedom and power to realize this goal is achieved by integrating the endeavor of the people of the Chittagong Hill Tracts to live in accordance with their traditions with the aim of the government to realize the goal which human social action aims to achieve, the government’s conviction to be a republic, and the government’s intention to fulfill the aim of the UN’s Human Development Agenda, and to realize the UN’s Sustainable Development Goal. By doing so, the public authorities of Bangladesh partner with the local indigenous people to establish a futuristic-type model of a peace zone that is exempt from conflict, operates based on public policy and authority, is compatible with a state-of-the-art model of good governance, and resolves what heretofore was the seeming incompatibility of the interests of the multi-level stakeholders.

The integrative approach proposed in this article resolves the dichotomy between a perspective on the quality of life based on traditional cultural values and one based on improving social economic conditions (i.e., the difference between complying with local traditions as opposed to complying with the approach to progress proposed by national and international development experts – which was the emphasis of the prior approach to economic development). The article stresses that an integrative approach “Offers a strategy for reconciling the difference between competing notions of growth, social development, and governance (which is a major concern where there are multi-levels of conceptualizations of justice, rights, and governance)” (Miller, 2019, p. 31). The integrative model also enhances cooperation, establishing shared values, and common goals. The common goal is to integrate all the natural, social, and economic resources to create benefits for all the multi-

level stakeholders. This is effective for satisfying the endeavor of indigenous populations for greater self-determination because it enables them to live in accordance with what they have reason to value, and it is simultaneously a sustainability strategy that works to establish the foundations of peaceful cooperation between the indigenous culture, the government, and the overall population.

The strategic partnership is an effective model for sustainability because it resolves the prior dichotomy between creating value in sociocultural terms and value strictly in economic terms (i.e., the prior economic development emphasis on GDP and the interests of the international corporations, which did not take traditional values into consideration). The model offers the possibility of shaping the features of the landscape of the southeast region of Bangladesh based on the sustainability values that are inherent in the heritage of Bangladesh. This results in shaping the eco-system that Bangladesh society relies on for prosperity into the type of eco-aesthetic characteristics that are sustainable, profitable, and display a model of eco-leadership. In addition, it inclines the majority population of Bangladesh to embrace a part of its own heritage and identity that it heretofore had difficulty identifying with. Thus, the strategy establishes an infrastructure for peace by implementing a means for co-creating multi-level public value. This peace education model is based on the claim that “Resources (focused via signification and legitimation) are structured properties of social systems, which can draw upon and reproduced by knowledgeable agents in the course of interaction” (Giddens, 1984, pp. 4 & 15-16).

However, the article also emphasizes that fundamental to the principles of political philosophy is an explanation of how to establish peaceful coexistence. Peace is emphasized as the basic principle that shapes interactions, the way we communicate with other members of society, and a basic principle of pedagogy. Peace education is important because it provides a state-of-the-art account of how to co-create the elevation of the individual and social condition. Peace education explains how governance activities and processes align the interests of micro-level stakeholders with those of the greater public and with public authorities. By making the aim of peaceful coexistence an important aspect of pedagogy and the basis of strategies for both human and social development, we can thwart socially destructive conditions that could otherwise beset society. Therefore, peace is a constitutive ethic, which means that by basing social interactions and communications based on these principles, the positive benefits we hope for are realized. Thus, it is from the fundamental principles of political philosophy that we get the concepts ‘public peace’, ‘perpetual peace’, and ‘supreme concord’. That is to say that the constitutive impact of the peace ethic ensures the right of individuals and social groups to realize the things they aspire to and to develop their full potential for a good life.



## References

- Ahmed, R. and Prasenjit, B. (2004) *Political Economy of Underdevelopment of northeast India*. New Delhi: Akansha Publishing House.
- Cicero (1999) *On the Commonwealth and On the Laws*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cornwell, H. (2017) *Pax and the Politics of Peace*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Costanza, R. et al. (2007) Quality of Life: An Approach Integrating Opportunities, Human Needs, and Subjective Well-Being. *Ecological Economics*. Volume 61, Issue 2-3, 267–276.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. (4th ed.). New York: Continuum.
- International Labor Organization (2021) *Promoting Social Cohesion and Peaceful Coexistence in Fragile Contexts*. Geneva, Switzerland: Published by the International Labor Organization.
- Jansen, K. (2018) *Peace and Penance in Late Medieval Italy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Lederach, J. (1999) *Building Peace. Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington D.C.: United States Institute of Peace Press.
- Miller, L. (2017) Creating Public Value in the Shillong Region of Meghalaya. *Journal of Northeast India Studies*. Volume 7, Issue1, 1-15.
- Miller, L. (2019) Northeast Cultural Values and Principles, Good Governance and Conflict Reduction: A Bodo Socio-Cultural Framework. *The Journal of Development Practice*. Volume 5, (Annual), 28-38.
- Miller, L.; Babatunde, A.; Ersoy, M. & Thiel, S. (2020) Creating Sustainable Peace in Nigeria. *International Journal on World Peace*. Volume 37, Number 2, 11-36.
- Mirovitskaya, N. & Ascher, W. (2014) Development Strategies, Identities, and Conflict in Asia. *The World Financial Review*. Asia - Pacific, Global Economy, International Relations (May 28).
- *Parliamentary Debates of the Government of Bangladesh* (1972) Dhaka: The Government of Bangladesh.
- Plato (2005) *Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, and Phaedrus*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rahman, S. (1974) The Struggle for Peace and Justice. *The United Nations Speech of September 25, 1974*. New York: United Nations General Assembly Twenty-ninth Session Official Records, 159-161.
- Rasul, G. (2016) *Achieving the Sustainable Development Goals in Chittagong: Challenges and Opportunities*. Kathmandu, Nepal: International Centre for Integrated Mountain Development.
- Redclift, M. (1993) Sustainable Development: Needs, Values, Rights. *Environmental Values*. Volume 2, Number 1, 3-20.
- Sen, A. (1989) Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*. 19, 41– 58.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Skinner, Q. (1978) *The Foundations of Modern Political Thought*, Vol. 1. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- The World Commission on Environment and Development. (1987) *Our Common Future: The Brundtland Report*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Uddin, A. (2015) Education in Peacebuilding: The Case of Post-Conflict Chittagong Hill Tracts in Bangladesh. *The Oriental Anthropologist*. Vol. 15, No.1, 59.76.

- Uddin, N. (2019) The local translation of global indigeneity: A case of the Chittagong Hill Tracts. *Journal of Southeast Asian Studies*. Volume 50, Number 1, 68-85.
- UNESCO (2009) *Learning and societies today*. Paris: UNESCO.
- Wallerstein, I. (2007) *Sociology in America*. (Calhoun, Craig. Edit.). Chicago: University of Chicago Press.
- Yunus, M. (2005) Eliminating Poverty Through Market-Based Social Entrepreneurship. *Global Urban Development*. Volume 1 Issue 1, 1-10.
- Zhang, Y. (2003) *Pacific Asia: The politics of development*. London: Routledge Publications.

[Índice](#)





# ENTRE ESTRUCTURAS - MEDIACIÓN CREATIVA EN ESCUELAS MULTIGRADO DE LA COLOMBIA RURAL

Daniela Hernández Silva<sup>1</sup>

## Resumen

“Entre Estructuras” presenta los resultados de una investigación etnográfica cualitativa que analizó la confluencia entre el diseño y la implementación del modelo de aulas multigrado en las áreas rurales de Cundinamarca, Colombia. El concepto de *Mediación Creativa* fue utilizado como lentes para entender la recontextualización de dicho modelo a través de la práctica docente y la construcción de puentes entre la política y la realidad local. Se evidenció que la capacidad creativa y creadora de las docentes se materializa en acciones de *Dar, Improvisar, Aceptar, Empatizar y Esperar*, las cuales integran la política nacional en el aula y promueven espacios de resguardo y paz ante la violencia local.

**Palabras clave:** *Educación Rural; Aulas Multigrado; Escuela Nueva; Escuelas de Profesor Unitario; Educación para la Paz; Mediación Creativa.*

*A las docentes rurales.*

*Heroínas sin capa.*

*Mujeres valientes, resilientes y trabajadoras.*

*A ellas, toda mi admiración y respeto.*

---

<sup>1</sup> Docente adjunta de Palm Beach Atlantic University, FL, USA. Productora y host del podcast *Aula Divergente* de FreshEd (<https://freshedpodcast.com/auladivergente/>). Doctoranda en Desarrollo Territorial de FLACSO, Ecuador. Contacto: [hernandezsilva.daniela@gmail.com](mailto:hernandezsilva.daniela@gmail.com).

## Introducción

¿Cómo imaginar la paz cuando la Guerra y el hambre no dan tregua para pensar? Luz Helena Castro<sup>2</sup> camina 7.5 km entre las desnudas montañas de Cundinamarca, Colombia, cada mañana para llegar al Colegio del que ella es la única profesora desde hace más de seis años. Se apresura a abrir la puerta y prepararse para recibir a sus 25 estudiantes, que comienzan a llegar desde las 8 am. Algunos llegan caminando, otros en caballo o burro, y otros - más afortunados - en moto. La mayoría se cambia de zapatos al llegar, pues las botas de caucho negro que usaron en el camino llegan llenas del lodo que revela la ausencia de pavimento (ver foto 1). Pero además de sus zapatos, no llevan cosa alguna; no hubo en la casa comida para llenar sus estómagos al salir, mucho menos la hubo para llenar sus maletas. Vacío que cada día les recuerda que el desayuno es un lujo al que no todos tienen acceso.

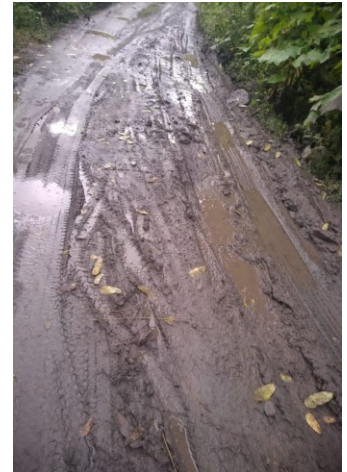


Foto 1 - Caminos enlodados.  
Fuente: Autoría propia.



Foto 2 - Blanco y verde.  
Fuente: Autoría propia.

La escuela sobresale como un pequeño punto blanco cobijado por las cálidas montañas que la rodean y la protegen del estrés de la ciudad (ver foto 2). Su ubicación remota la hace ser reconocida por el Estado colombiano como una *escuela de difícil acceso*, pues ni el Internet ha encontrado el camino para visitarla. Queda entonces a merced de las dinámicas locales, aquellas que se sitúan justo en los límites del poder y del actuar del Estado, y en el meollo de una complicada y conflictiva relación histórica entre las familias campesinas, la guerrilla de las FARC<sup>3</sup> y el ejército nacional.

Pero ni el conflicto armado ni la distancia han sido un impedimento para que Luz Helena le haya dado vida a la escuela con murales de colores, y voz a las paredes que hablan constantemente de matemáticas, paz y autonomía (ver foto 3). La escuela se compone de dos salones de clase y un comedor. El salón principal es donde la magia ocurre: donde Luz Helena dicta clase a *todos* los estudiantes, organizándolos en mesas de



Foto 3 - Paredes parlantes. Fuente: Autoría propia.

<sup>2</sup> Los nombres de las professoras que participaron en esta investigación y que son mencionadas aquí, han sido cambiados para proteger su identidad.

<sup>3</sup> Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

trabajo por edades, donde estudian, juegan y, a veces, comen (ver foto 4). Este modelo educativo con un solo docente para cursos de distintas edades se conoce como *aulas multigrado* o de *profesor unitario*. El segundo salón fue diseñado como un cuarto de tecnología, pero cumple su propósito sólo en la imaginación, porque el constante robo de los computadores ha reducido este espacio al hogar de un pequeño balón desinflado (ver foto 5).



Foto 4 - Aula multigrado.  
Fonte: Autoría propia.



Foto 5 - Salón de tecnología.  
Fonte: Autoría propia.

En la huerta de la escuela siembran lechuga, tomates y “todo lo que crezca” - como diría Luz Helena. Los estudiantes cuidan lo sembrado y venden lo cosechado en el mercado local junto con lo que reciclan. Las ganancias las usan para comprar recursos básicos para la escuela, especialmente papel higiénico.

Esto sucede, entre otras cosas, porque los recursos para las escuelas públicas colombianas no son suficientes para cubrir sus necesidades básicas, como fue evidenciado por el reporte del Ministerio de Educación Nacional (2016) según el cual los fondos públicos para las escuelas rurales han presentado un déficit financiero desde el año 2000, que 20 años después se ha traducido en un desfase anual que supera los dos billones de COP (550.000.000 USD) (ibíd.).

Según Bonet (2006), esto ha ocurrido como consecuencia de la reforma constitucional colombiana de 1991, donde se decidió que el Gobierno Central cedería recursos y facultades administrativas a los Gobiernos Locales (es decir, departamentos y municipios), quienes pasaron de ejecutar el 23% del gasto público nacional en la década de los 80, al 42% en la década del 2000. En otras palabras, a partir del 2000, más del 50% de los gastos locales de los municipios fueron financiados por el gobierno central. El problema, sin embargo, fue que el Gobierno Central incrementó las transferencias de fondos a las regiones locales, pero no redujo su gasto central, aumentando exponencialmente su endeudamiento general (Bonet, 2006).

La Ley 715 de 2001 fue establecida como una estrategia para enfrentar esta situación. En ella se estipula que el Gobierno tiene la potestad de determinar el monto asignado por alumno, y por tanto, por escuela, distribuyendo los fondos una vez al año en relación con el número de alumnos de cada institución educativa (Bonet, 2006; Flórez, 2016). Esta resolución ha sido muy problemática para las escuelas pequeñas, como la

de Luz Helena, que no cuentan con el presupuesto suficiente para reducir gastos comprando *al por mayor*, ni la posibilidad de ocultar la insuficiencia de recursos cubriendo, al menos, lo esencial. Al contrario, no tienen la posibilidad de pagar ni siquiera los artículos escolares básicos como tijeras o papel, y mucho menos de asegurar el mantenimiento de las instalaciones.

A pesar de sus imposibilidades, esta escuela, así como miles que comparten su situación, representa para sus estudiantes un resguardo de los conflictos domésticos, de la guerra, y del hambre. Por eso, motivadas por el amor, se respira en el aire entre las profesoras<sup>4</sup> rurales una certeza: en vez de soñar en vano con cambiar las circunstancias, ellas toman su contexto a su favor y ponen en práctica una serie de acciones o estrategias que las acercan a su objetivo de ofrecer educación formal a sus estudiantes, para que no terminen en la pobreza, para que no terminen en la guerrilla. Es entonces, cuando estas aulas remotas inmersas en el verde campo colombiano toman forma de espacios de agencia para la paz (ver foto 6), donde los actores constante y creativamente ejecutan acciones para mediar entre un sistema gubernamental burocrático, y su realidad cotidiana atravesada por dinámicas que poco o nada tienen que ver con lo que se piensa desde la ciudad (Farrugia et al., 2014).



Foto 6 - *Montaña abajo*.  
Fonte: Autoría propia.

Las siguientes páginas transitan en un recorrido cultural, histórico y pedagógico con el objetivo de entender cómo las docentes rurales recontextualizan y median creativamente el sistema educativo rural impuesto desde el gobierno en sus contextos locales en búsqueda de promover la paz. Se comenzará por 1) exponer los enfoques conceptuales, 2) seguido por el contexto histórico y social colombiano del sistema rural, 3) para luego presentar los hallazgos a través un conjunto de acciones de re-contextualización, 4) y finalmente las reflexiones finales.

### **Mediación creativa, agencia y autonomía**

Diana Restrepo ha sido profesora de escuelas multigrado por más de 17 años, en los que ha abogado por una educación didáctica. La falta de recursos que recibe su escuela la ha llevado a crear usos alternativos de los materiales con los que cuenta. Ante la imposibilidad de comprar un kit de sellos, años atrás un lapicero de

---

<sup>4</sup> Las cuatro docentes que participaron en esta investigación fueron mujeres; no respondiendo a una decisión metodológica, sino a la composición del contexto donde el 99% de docentes rurales remotos son mujeres. Por esta razón en esta investigación cada vez que se mencione a docentes rurales se hará referencia a una connotación de género femenino.

tinta negra se convirtió en su aliado al usarlo para dibujar en la mano de sus estudiantes una carita que simbolizaba el desempeño de cada uno durante el día. Ese pequeño dibujo tomó tanta relevancia, que se convirtió en el indicador de comportamiento y progreso diario para los papás, y una muestra pública de los logros académicos para los alumnos.

La acción de Diana es muestra de un *proceso de adaptación proactiva*, en el que ella toma su realidad y la transforma sustituyendo sus recursos, alterando sus posibilidades y creando nuevos contextos (Campbell, 2012). Estas acciones son conocidas por Priestley, Biesta, Philippou, et al. (2015) como un proceso de *mediación creativa*, concepto que actuará como base teórica y que se compone de la interpretación, implementación, alteración y adaptación de un contexto dado.

La mediación creativa materializa el proceso de *recontextualización*, en tanto permite transferir un modelo de educación desde su contexto de producción original hacia el contexto local, conocido como *campo de recontextualización* (i.e. el aula de clases), y ejecutado por *agentes recontextualizadores* (ie. docentes rurales) (Comissanha et al., 2014; McTavish, 2014; Parcerisa, 2016; Priestley et al., 2014; Spillane et al., 2002).

Así mismo, la mediación creativa cobra sentido cuando se une a los conceptos de *autonomía* y *agencia*. La autonomía en tanto acciones que no son necesariamente conscientes o habituales, pero que resultan de la ausencia de regulación (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). En el caso colombiano, la autonomía que fue delegada a los docentes rurales después del proceso de descentralización se puede entender a través de 2 unidades de análisis: 1) enfoque pedagógico (decisiones sobre qué y cómo enseñar) y enfoque gerencial (administrativo y dimensión de gestión) (Espinola, 2000 in Parcerisa, 2016).

La agencia en tanto una perspectiva ecológica (Priestley et al., 2013; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015; Priestley, Biesta, Philippou, et al., 2015; Tao & Gao, 2017; Ting-Toomey, 2017). Esta se presenta como un fenómeno que emerge de la interacción entre las capacidades y las condiciones del contexto. Comprende una *dimensión temporal* (pasado, presente y futuro; o historias de vida, proyectos futuros, acciones actuales), y *condiciones ecológicas* que conforman los *espacios de agencia* (posibilidades y limitaciones del entorno, recursos, lógicas institucionales) (Biesta et al., 2015; Priestley et al., 2012; Priestley, Biesta, Philippou, et al., 2015; Tao & Gao, 2017; Ting-Toomey, 2017).

El caso de Diana nos muestra que la vida y práctica cotidiana de los docentes rurales interactúa constantemente con la autonomía, el contexto y la agencia en espacios que se convierten en campos recontextualizadores sobre los cuales median para crear estrategias que se fundamentan en el pensamiento crítico, y se convierten en la base necesaria para lograr el objetivo de educar, resguardar y promover la transformación cultural.

### **Reflexiones de método y posicionalidad**

La deficiencia en la distribución de los recursos públicos en Colombia ha resultado en 1) una alta dependencia de los Gobiernos Locales hacia los recursos del Estado, 2) el incremento de la deuda nacional, 3) la imposibilidad del Gobierno Central de transferir los montos presupuestados, y, por ende, 4) el endeudamiento de los Gobiernos Locales (ibid.).



Como los municipios no cuentan con los recursos suficientes para cubrir todas las demandas que les competen, se ven obligados a priorizar focos de inversión, proceso en el cual, generalmente, las áreas más remotas quedan relegadas. Y fue en una de esas áreas de difícil acceso, en una vieja finca cafetera, donde pasé gran parte de mi niñez, lo cual además de darme un conocimiento amplio de la región, ha caracterizado mi posicionalidad en el campo como híbrida: no del campo porque venía de la ciudad, y no de la ciudad porque venía del campo.

Por eso, para esta investigación, además de las 4 entrevistas a profundidad realizadas a representantes de la Fundación Escuela Nueva y del Gobierno Nacional (ver Tabla 1) realicé una estancia prolongada de 4 meses en la vereda La Esperanza de Cundinamarca. Allí conduje una serie de entrevistas a profundidad a habitantes de la región afiliados a las escuelas rurales (ver Tabla 1) y un estudio de caso con cuatro profesoras, representantes de las cuatro principales veredas de la zona: La Mesa, Anolaima, Cachipay y La Esperanza (Fassio, 2018; Hayes, 2010). Las conversaciones y mi experiencia como docente me llevaron a alinear esta investigación al enfoque de *vida y experiencias* (Dubet & Martuccelly, 2013; González, 2018; Goodson, 2012; Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009; Ting-Toomey, 2017), sobre un supuesto epistemológico y metodológico constructivista del análisis discursivo, enfatizando lo personal antes que lo abstracto, y permitiendo la construcción de entendimiento inductivamente desde la información recolectada.

### Historia personal y política

	NOMBRE	DESCRIPCIÓN	AFILIACIÓN	LUGAR	HERRAMIENTA METODOLÓGICA
1	Luz Helena Castro*	Profesora	Escuela Rural Reventones	Cundinamarca. Municipio de Anolaima, Vereda Reventones	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudio de caso (4 entrevistas a profundidad)</li> <li>▪ Visita a la escuela</li> </ul>
2	Diana Restrepo*	Profesora	Escuela Rural Florian	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda Florian	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista a profundidad</li> <li>▪ Visita a la escuela</li> </ul>
3	Paola López*	Profesora	Escuela Rural Anolaima	Cundinamarca. Municipio de Anolaima, Vereda Calandaima	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista a profundidad</li> <li>▪ Visita a la escuela</li> </ul>
4	Angélica Beltrán*	Profesora	Escuela Rural Doima	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda Doima	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista a profundidad</li> <li>▪ Visita a la escuela</li> </ul>
5	Juan Carlos Chala	Coordinador de proyectos	Fundación Escuela Nueva Activa	Bogotá	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista a profundidad</li> </ul>
6	Ana María Zamora	Coordinadora de monitoreo y evaluación	Fundación Escuela Nueva Activa	Bogotá	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista a profundidad</li> </ul>

7	Heriberto Castro	Coordinador de diseño curricular y producción de materiales	Fundación Escuela Nueva Activa	Bogotá	▪ Entrevista a profundidad
8	Bibiam A. Díaz	Exasesora del Ministerio de Educación Nacional en Educación Rural	Gobierno de Colombia	Bogotá	▪ Entrevista a profundidad
9	Johan Suta	Concejal de Juventudes	Alcaldía de Cachipay	Cundinamarca. Municipio de Cachipay	▪ Entrevista a profundidad
10	Brayan	Exalumno Colegio La Esperanza	Colegio rural La Esperanza	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda La Esperanza	▪ Entrevista a profundidad
11	Tania	Exalumna Colegio la Esperanza	Colegio rural La Esperanza	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda La Esperanza	▪ Entrevista a profundidad
12	Julieta	Estudiante del Colegio La Esperanza	Colegio rural La Esperanza	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda La Esperanza	▪ Entrevista a profundidad
13	Kevin Melo	Exalumno Colegio La Esperanza	Colegio rural La Esperanza	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda La Esperanza	▪ Entrevista a profundidad
14	Cristina Salgado	Mamá de estudiante Colegio la Esperanza	Colegio rural La Esperanza	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda La Esperanza	▪ Entrevista a profundidad
15	Eduardo	Oriundo de zona remota de Cundinamarca-Militar retirado- Papá de estudiante de La Esperanza	Colegio rural La Esperanza	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda La Esperanza	▪ Entrevista a profundidad
16	Víctor Contreras	Papá de estudiante Colegio la Esperanza	Colegio rural La Esperanza	Cundinamarca. Municipio de La Mesa, Vereda La Esperanza	▪ Entrevista a profundidad

\* Los nombres de las profesoras rurales fueron cambiados para proteger su identidad.

Tabla 1 – Entrevistados, afiliación institucional y herramientas metodológicas. Fuente: Elaboración propia.

Luz Helena nació en julio de 1973 en la municipalidad de Anolaima, área rural de Cundinamarca, y su historia de vida será usada aquí como un punto de referencia arbitrario para entender la evolución del sistema educativo rural de Colombia.

Su papá fue jornalero en las fincas de la región, y su mamá se dedicó a cuidar el hogar. Luz Helena nació en un tiempo en el que la población rural crecía exponencialmente<sup>5</sup> (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016), y el gobierno buscaba formas de promover el desarrollo rural (Cifuentes & Camargo, 2016; McEwan & Benveniste, 2001). Para entonces, el Ministerio de Educación estableció una agenda que por primera vez en la historia priorizaba la inversión en infraestructura escolar (Carrero & González, 2017) y ponía en marcha los pilotos de escuelas rurales Escuela Nueva (EN) siguiendo la sugerencia de la UNESCO dada en la XXIV Conferencia Internacional de Geneva (Borreguero, 1961; Schiefelbein, 2017) con el objetivo de erradicar el analfabetismo, que para entonces alcanzaba a un 39% de la población (Havens, 1965).

El modelo EN, que había tenido gran éxito en Europa, prometía escuelas costo-eficientes ya que sólo implicaba la contratación de 1 o 2 profesores por escuela. Además, sus pedagogías activas y de currículum flexible eran ideales para abordar la diversidad cultural del país (Benitez, 2009). Se presentaba como un camino para lograr la paz, pues promovían la autonomía, liderazgo, cooperación y creatividad, y prometían llegar a las áreas más alejadas, abriendo la posibilidad de estudio para quienes ocupaban las filas de la guerrilla (Díaz & Gutiérrez, 2019; Narváez, 2006).

Mientras Luz Helena cumplía 2 años, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ya había abierto alrededor de 100 escuelas piloto al nororiente del país, con un éxito tal que el gobierno las replicó en todo el territorio Nacional (MinEdu & Corpoeducación, 2010). Ello permitió que, a sus 6 años, Luz Helena fuera una de las primeras estudiantes de Escuela Nueva en el país. Ella recuerda que aunque aprendió a leer y escribir, su rutina diaria era muy ardua: debía caminar 4 horas bajo el sol, y en la tarde ayudar a sus papás a las labores de la finca, como conseguir agua y leña.

Luz Helena logró graduarse junto al escaso 20% de estudiantes que iniciaron la primaria con ella (OEI, 1993). Sin embargo, como EN solo ofrecía educación primaria, Luz Helena tuvo que migrar muy joven a la capital para terminar sus estudios.

A finales de los 80, mientras Luz Helena se instalaba en Bogotá, el modelo EN contaba ya con más de 20.000 escuelas en el país, posicionándose como parte de una política nacional. Se decidió entonces que todas las escuelas públicas rurales debían operar bajo el modelo EN, que el Estado se encargaría de su financiación y administración, y que su operación y calidad dependería de la Fundación Escuela Nueva (FEN) - cuya fundadora y presidenta era la exviceministra de Educación del país (Perfetti, 2003).

La década de los 90 fue testigo del fin de dos ciclos: Luz Helena culminaba exitosamente la secundaria en Bogotá, mientras la Fundación Escuela Nueva dejaba de operar bajo el amparo del Gobierno. Una vez el Estado logró un índice de cobertura educativa del 90% (OEI, 1993), decidió separar sus esfuerzos de la operación de la Fundación para reducir costos (Alzate & Quinceno, 2014). FEN, por su parte, continuó

---

<sup>5</sup> Para entonces, la población de Colombia tenía un índice de crecimiento del 2% y un 7% de incremento en matrículas escolares en relación a la década anterior (OEI, 1993).



trabajando hasta el día de hoy por proyectos con fondos público-privados por el aseguramiento de la calidad de algunas escuelas rurales, especialmente de aquellas ubicadas en zonas de interés de los financiadores, llevando ahora el nombre de Fundación Escuela Nueva Activa (FENA).

Desde ese momento, el Gobierno Central formalizó la decisión de descentralizar el currículo escolar a través de la Ley 115 de 1994, según la cual el MEN es responsable de diseñar y difundir guías curriculares, mientras que las instituciones educativas gozan de autonomía para dictar las áreas obligatorias e introducir materias opcionales, así como de adaptar el currículo a las necesidades especiales de cada contexto (Colombia, 1994; Gómez, 1994).

El sistema educativo rural colombiano de hoy, al que Luz Helena regresó en el 2012 para ejercer como docente, es híbrido y enredado en los estragos que deja el cambio y el tiempo cuando la historia no es contada. Las dinámicas mixtas de [des]centralización del poder, de los recursos y del currículum ha hecho de la gran mayoría de aulas rurales instalaciones antiguas, agrietadas o superficialmente reparadas, con estantes cuyos libros no pueden disimular su edad (ver foto 7). Y es que el cambio de gobiernos y de lineamientos por 40 años, sumado a la ausencia de un modelo pedagógico y de calidad centralizado, han dejado como consecuencia la duda en el aire entre profesoras y administrativos sobre qué tipo de pedagogía aplicar. Pues si bien todas las aulas Escuela Nueva son multigrado, no todas las escuelas multigrado siguen el modelo Escuela Nueva; una distinción que rara vez es clara para las docentes rurales.



Foto 7 - Librería añejada.  
Fuente: Autoría propia.

Surgen entonces preguntas como si ¿siguen siendo estas aulas catalizadores de paz independiente del modelo que apliquen? o ¿qué efectos ha tenido la brecha entre el modelo que se plantea y el desempeño cotidiano en las aulas de clase? y ¿qué estrategias utilizan como puente para mitigar las fallas del sistema y cumplir con el objetivo de ofrecer un lugar de resguardo y aprendizaje? Preguntas que se abordarán en las siguientes páginas.

### Acciones de recontextualización

En la actualidad, el MEN espera que las escuelas rurales se guíen pedagógicamente a través del PTA<sup>6</sup> e incluyan estrategias del modelo Escuela Nueva en el aula. Sin embargo, en la realidad, estos programas se complejizan y transforman cuando se entremezclan con el contexto social y económico que cada escuela debe enfrentar, realidad que le da vida a los procesos de mediación creativa en las aulas de clase. De esta manera,

---

<sup>6</sup> Proyecto Todos a Aprender.

las docentes crean e implementan constantemente *acciones* para recontextualizar la historia, el modelo y el diseño de estas escuelas, para que sigan funcionando y promoviendo la paz en contextos de violencia. Estas acciones muchas veces son inconscientes, pero ciertamente aseguran la sostenibilidad de la educación en el campo colombiano. Entre ellas, fueron priorizadas cinco acciones que se describen a continuación:

### Acción 1: dar

*“Aquí se trabaja con las uñas”*

Todas las docentes entrevistadas usaron la misma frase para hablar sobre su experiencia: *“Aquí se trabaja con las uñas”*; y no es necesariamente una coincidencia. Trabajar con las uñas hace referencia a dar todo de sí mismo cuando no se tienen suficientes recursos externos, lo cual resulta una consecuencia inevitable para ellas debido a la escasa financiación que reciben y a las condiciones estructurales de su contexto.

La poca financiación destinada a las escuelas rurales no contempla gastos adicionales a lo estrictamente necesario para mantener la escuela abierta. Al respecto, la exasesora del MEN, Bibiam A. Díaz, expresó lo siguiente:

*Al desglosar los recursos invertidos en educación rural, el mayor gasto se va pagando la nómina docente y a cobros relacionados al funcionamiento básico de las escuelas, pero nunca a innovación educativa o al desarrollo de la práctica pedagógica.*

Sin embargo, el contexto mismo también presenta obstáculos que exceden el margen de acción aún si se contara con la suficiente financiación para las escuelas. Entre ellos, la falta de conectividad, de rutas pavimentadas, las condiciones geográficas y el conflicto armado. Estas condiciones sobre las que las escuelas operan, no han dejado más alternativa a las profesoras que *dar*: dar sí mismas más allá de lo exigido o lo recompensado.

Todas las profesoras relatan, por ejemplo, que la violencia estructural de estas regiones ha hecho que ningún dispositivo electrónico dure más de un mes en la escuela antes de que un ladrón lo robe. Para evitar esa situación las profesoras han determinado llevar los dispositivos a sus hogares y facilitar el uso desde allí, considerando aún el riesgo que ello implica. Otras docentes narran que en época de pandemia han tenido que sacar de su salario para pagar \$3USD de internet para las casas de sus estudiantes, pues de no hacerlo se quedarían desconectados y se desvincularían de su proceso educativo. Aún así, nada comparado con lo que docentes que como Luz Helena o Paola se han visto en la necesidad de hacer, y es que hay escuelas de tan remoto acceso (ver foto 8) que las profesoras deben escoger entre cerrar la escuela o vivir en ella, generalmente apartadas de sus familias. Los retos de vivir en estas escuelas van desde no ver crecer a sus hijos, la separación física con sus parejas, el enfrentar animales salvajes y hasta esconderse de tiroteos o requisas de la guerrilla.



Foto 8 - Puente a la escuela.

Fonte: Autoría propia.

Las acciones del día a día de estas profesoras se basan en el dar, en la renuncia a sí mismas. A través de ellas, las docentes incorporan su capacidad *creativa* de agencia al ser *proyectivas* (orientadas a futuro y basadas en la capacidad de imaginar alternativas) y *prácticas* (involucrando acciones en el presente) (Priestley et al., 2013; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). Se basan, además, en lógicas de *acción estratégica* (acciones racionales donde se fijan objetivos y buscan la forma de alcanzarlos) y *subjetivas* (diferenciándose de la sociedad que las domina) (François Dubet & Martuccelli, 1998; González, 2018), que se implementan en un trabajo hecho *con las uñas*.

### Acción 2: improvisar

*“Necesitamos tener siempre un taller bajo la manga”*

¿Cómo funciona un día normal en estas aulas? En *teoría*, los estudiantes se organizan en mesas de trabajo por edades y la profesora les entrega guías a los estudiantes de 2°, 3°, 4° y 5° grado, las cuales deben llenar por su cuenta mientras la profesora enseña y cuida a los estudiantes de preescolar y 1°. Después asigna una tarea a los más pequeños mientras ella revisa el trabajo de los más grandes. Pero esta dinámica pedagógica solo la aplican para las asignaturas básicas obligatorias (matemáticas, ciencias, sociales y español), porque para las clases secundarias - sobre las que tienen autonomía curricular - (artes, religión, ética y valores) dan la misma explicación y actividad para todos los estudiantes desde preescolar hasta 5°.

Lo que la teoría no nos cuenta es que la escuela se construye socialmente (Dubet & Martuccelli, 2000), implicando una serie de eventualidades que marcan el ritmo del día a día. En las aulas multigrado se pierden minutos valiosos de instrucción cada vez que un estudiante preescolar debe ir al baño, cada vez que alguien pierde su lápiz, que algunos terminan antes de lo previsto la actividad y hacen tanto ruido que los demás cursos no pueden concentrarse; cada vez que las cartillas del PTA no llegan a tiempo y las profesoras deben crear sus propios materiales, o cuando llegan incompletas significando que algunos estudiantes se quedarán sin material de trabajo. Y como si los imprevistos de la cotidianidad de una escuela regular no fueran suficientes, estas escuelas rurales remotas deben enfrentar desafíos del contexto, como cuando se incendió la montaña de la escuela de Paola y al no tener forma de contacto exterior tuvo que proteger a los estudiantes

del fuego: o cuando sucede un tiroteo entre la guerrilla y el ejército a la salida de la escuela, y deben suspender la clase y esconderse para protegerse de las balas; o cuando saben que los estudiantes están siendo víctimas de algún tipo de abuso en casa, pero no cuentan con apoyo de psicología porque se necesitan mínimo 500 estudiantes para que el Estado lo provea.

Cada día las docentes ejercen múltiples roles para los que rara vez recibieron algún tipo de entrenamiento, haciendo las veces de administradoras, rectoras, psicólogas, enfermeras, talleristas, bomberas, cocineras, limpiadoras, etc. Pero, ¿cómo logran ejercer estos roles? *Ellas improvisan*. Improvisar es la acción de hacer algo que no estaba planeado o preparado. Involucra flexibilidad y creatividad, y la habilidad de pensar estratégicamente para sobreponerse a algo inesperado. En el caso de ellas, su capacidad de improvisar, de *mediar creativamente*, se respalda en una fuerte mentalidad dirigida a la acción, siendo que no hay tiempo para quejas o demandas, sino sólo para resolver y actuar. Y como todas conocen la alta variabilidad de su cotidianidad, se equipan con un *taller bajo la manga*, que les permita continuar educando al tiempo en que enfrentan las eventualidades.

Enfrentar la incertidumbre improvisando las lleva a implementar acciones *autónomas*, ya que no son necesariamente habituales ni conscientes, sino que negocian constantemente con las condiciones ecológicas de sus *espacios de agencia* (Campbell, 2012; Priestley, Biesta, Philippou, et al., 2015; Tao & Gao, 2017). Esto convierte a esta categoría en una de las acciones más completas de este análisis en términos de aplicación de agencia y autonomía, de mediación creativa, mostrando su relevancia dentro de las acciones para la recontextualización. Asimismo, incorpora la complejidad de las lógicas de acción (González, 2018) que operan detrás, siendo a su vez lógicas que operan a partir de normas institucionales (ie. integración), lógicas que buscan lograr un objetivo (ie. estratégico) y lógicas que son particulares de cada docente (i.e., subjetivación).

### Acción 3: aceptar

*“Depende de ti adaptarte a lo que tienes”*

La RAE (2014) define el verbo aceptar como recibir voluntariamente algo ofrecido o propuesto; acto que está mediado por condiciones y estructuras sociales que operan sobre quien acepta. Algunas veces aceptan algo porque la norma social indica que es apropiado; como cuando las docentes reciben las donaciones que contienen enciclopedias de la década de los 70, balones desinflados, cuadernos usados, juguetes viejos, y un sinfín de objetos que acumulan más nunca usan (ver foto 9). Otras veces aceptan por necesidad; como cuando reciben la ayuda de la comunidad y los padres de familia para arreglar el colegio. También se acepta por temor; como cuando las profesoras aceptan la aprobación de los grupos armados ilegales de la región, quienes les dan o no permiso de trabajar y enseñar en las zonas que están bajo su dominio. Y a veces, aceptan porque no creen tener el derecho o la posibilidad de exigir algo diferente; como cuando reciben 20 cartillas del PTA sabiendo que tienen 25 estudiantes, o cuando aceptan dar clase a estudiantes con discapacidad cognitiva o motora cuando saben que no cuentan ni con el entrenamiento ni con las condiciones materiales para hacerlo (ver foto 10).





Foto 9 - Donación.  
Fonte: Autoría propia.



Foto 10 – Paseo inclusivo.  
Fonte: Autoría propia.

Es fácil pensar que las docentes deberían demandar algo diferente o tomar una posición más radical frente a algunos aspectos. Pero lo cierto es que en estas regiones es común encontrar una fuerza cultural que opera sobre este tipo de decisiones, y es tal vez la consecuencia histórica de una cultura que sabe en la práctica que las voces que demandan algo diferente no caben en el sistema, y que el resultado de exigir es la expulsión. Y es que esto ha sido aprendido y enseñado de generación a generación desde la época de la esclavitud, y ha dejado una marca muy clara en el subconsciente social de estas poblaciones que, en lugar de demandar, optan por actuar.

La acción de *aceptar* es la base de la lógica institucional que define las dinámicas de las escuelas y, por ende, la capacidad de agencia de las docentes. Asimismo, inscribe sus acciones mediadoras en *lógicas integradoras* (González, 2018), en tanto integran sus prácticas presentes, con sus objetivos y con las normas de las instituciones educativas y sociales.

#### **Acción 4: empatizar**

*“Aquí trabajan con el corazón”*

La comunidad local tiende a percibir a las docentes de Colegios que están en la cabecera municipal como *profesoras*, mientras que a las docentes de aulas primarias multigrados de zonas remotas como *mamás*. Esta distinción se da principalmente por el vínculo emocional que se construye entre las docentes multigrado y sus estudiantes, al compartir 8 horas diarias, 5 días a la semana por aproximadamente 6 años, sumado al hecho de que - como expresaron el directivo de FENA Heriberto Castro y rectores de la zona - el perfil que se contrata para las profesoras multigrado es de mujeres *“que trabajen con el corazón”* (ver foto 11). Esto significa, en la práctica, que las docentes rurales desarrollan vínculos muy profundos, basados en la empatía, que las llevan a ejercer un rol que excede las tareas y el juicio de un profesor regular.



Foto 11 - Color para restaurar.  
Fonte: Autoría propia.

Dado al contexto adverso en donde estas escuelas operan, es común observar que estas docentes rurales conocen de forma profunda a sus estudiantes y sus contextos familiares. Esto llega a ser una gran ventaja, especialmente en zonas de guerra, donde los estudiantes son, con frecuencia, huérfanos de la violencia, criados por familiares o vecinos, y generalmente parte de ambientes de abuso y agresión. Según estas docentes un abrazo, una sonrisa, una instrucción, o solo el hecho de tener un adulto en quien confiar, puede significar un futuro diferente para sus estudiantes.

El criterio de ellas como docentes está mediado por una serie de vínculos emocionales (Hargreaves, 2000) que las llevan a cambiar las posturas acusativas por justificación y solución:

*Ellos siempre me dan niños problemáticos. Pero yo no les grito, porque sé que necesitan amor. Casi siempre viven con sus madrastras, sus papás nunca están. Sé que solo buscan atención y amor.*  
Entrevista a profesora Luz Helena Castro.

*Ese niño tenía que caminar por hora y media bajo el sol para llegar a la escuela. Yo sé que en casa sólo come arroz y lentejas. Sé que no tiene una mesa para estudiar y que tiene que buscar leña para cocinar. Yo entiendo por qué no tiene entusiasmo para hacer sus tareas.* Entrevista a profesora Paola López.

Su lógica de razonamiento hacia la disciplina y el desempeño implica generalmente ponerse en el lugar del estudiante, y reaccionar de forma empática. Posición que las ha llevado a ganar fama entre la comunidad como *mamás*. La línea entre empatía, demandas académicas y excelencia es muy delgada en estas regiones, atravesada por un debate pedagógico y ético, que de cualquier forma las ha llevado a actuar sobre la base de sus lazos afectivos y a tejer la percepción de que su pedagogía es suave, con pocas demandas, y con muy bajos resultados académicos.

## Acción 5: esperar

“¿Quién es el responsable?”

Las dinámicas de descentralización entre el Estado Central, el Gobierno Local y las escuelas multigrado, sumado a la confusión entre el modelo Escuela Nueva, las actividades del FENA y las aulas de profesor unitario han resultado en una brecha entre las expectativas y necesidades de las docentes en las aulas y la respuesta de las entidades responsables. La principal consecuencia de esto ha sido que las aulas multigrado no cuenten con los recursos necesarios para llevar a cabo pedagogías de profesor unitario, incluyendo faltantes mobiliarios como mesas y sillas, y llegando a lo más elemental como cartillas, cuadernos, lápices y tijeras.

Las docentes deben sortear el día a día. Y, ¿qué hacen al respecto? O mejor aún, ¿por qué pensar que son ellas quienes *deben* hacer algo al respecto? Una pregunta que nos lleva al cuestionamiento que planteó Bibiam A. Díaz durante la entrevista:

*Al final del día, ¿quién se siente responsable por el aprendizaje?*

Si pensamos en todos los actores que comparten la responsabilidad de estas escuelas, y nos preguntamos además ¿sobre quiénes recae el buen o mal desempeño académico?, ¿quiénes son sancionados o premiados según el puntaje en las pruebas estandarizadas? ¿y cuál de estos actores destina la tarde a buscar tijeras para que *todos* los estudiantes tengan herramientas para estudiar al día siguiente? La respuesta da luz sobre cómo el sistema educativo nacional delega la carga y responsabilidad del aprendizaje a las docentes, quienes son, a la hora de la verdad, quienes deben construir puentes que sopesen las brechas del sistema.

Y aunque por lo general las docentes ponen todo de su parte para enfrentar la escasez, hay situaciones que se salen de sus manos, y es allí donde la agencia toma forma de *espera*, la cual es implementada por resignación antes que por decisión, y se instala pasiva y constantemente, pero aunque intangible, tan fuerte y presente como las otras acciones. Es visible en el discurso, cuando muestran destellos de esperanza en que algún día recibirán reemplazo de los computadores que fueron robados hace 6 meses, o la pintura para reparar la fachada del colegio que solicitaron hace 3 años, o la reparación de esa pared que presenta una falla estructural y pone en riesgo a la escuela desde hace 8 años (ver foto 12). Esta acción tiene el poder de sostener la ilusión de que algo será diferente, y que mientras eso ocurre, rendirse no es una opción.

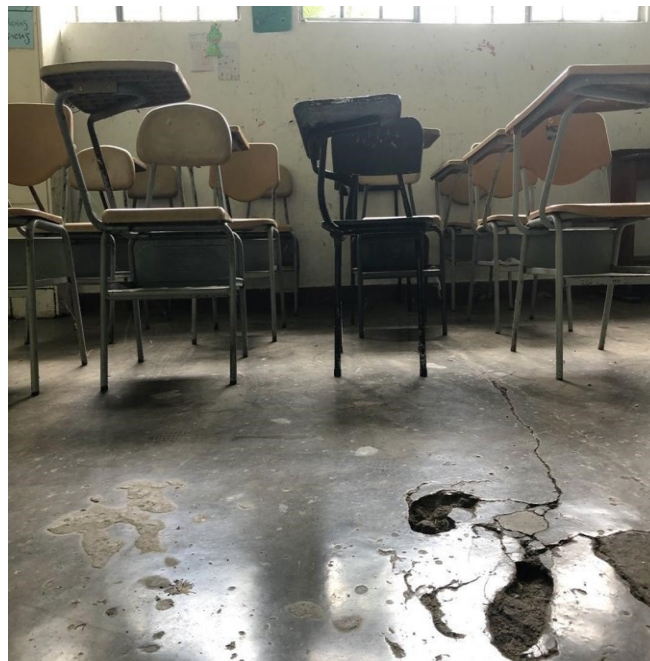


Foto 12 - Trabajo individual.  
Fuente: Autoría propia.

## Reflexiones finales

Las acciones de *improvisar*, *dar*, *empatizar*, *esperar* y *aceptar* nos permiten materializar en la práctica cómo el diseño político es traducido en la realidad local de estas regiones rurales remotas. A través de estas acciones las docentes *median creativamente* entre las estructuras (sociales, históricas y políticas) y la cotidianidad de sus aulas de clase. Así, al tiempo que estas acciones hacen posible insertar lineamientos gubernamentales en la vida local, también actúan como la base para la construcción de significado sobre los modelos rurales (Duff & Uchida, 1997; Ting-Toomey, 2017).

Esta investigación dejó entrever que para que el proceso de traducción, re-contextualización y mediación creativa entre la teoría y la práctica sea exitoso, se necesitan principalmente tres elementos: (1) el conocimiento que las docentes tienen y aplican sobre el modelo de maestro unitario, y su disposición para ceder el rol de poder que la pedagogía tradicional les otorga; (2) el reconocimiento y apropiación de los estudiantes sobre las dinámicas del modelo multigrado que les implica un rol más autónomo; y (3) el diseño apropiado y contextualizado de las cartillas de trabajo.

La danza coordinada entre estos componentes debería fomentar estudiantes *autónomos*, lo cual, según el modelo educativo multigrado, sería la base para construir un futuro pacífico en las regiones remotas. Sin embargo, la compleja relación entre dichos elementos hizo evidentes dos brechas: (1) En la práctica, las docentes constantemente entremezclan prácticas de pedagogías tradicionales con aquellas de Escuela Nueva, haciendo que elementos como la *transversalidad* que propone el modelo multigrado (ie. dictar el mismo contenido pero ajustado con niveles de dificultad diferentes según el grado), sea reemplazado por la idea de dar el mismo tema para todos, o de preparar 6 clases distintas cada día; (2) Las relaciones de poder cotidianas en el aula no varían mucho de aquellas que propone la pedagogía tradicional; las docentes eligen el contenido,



los enfoques, la velocidad, e incluso la promoción de los estudiantes se da siguiendo los calendarios de las escuelas de pedagogía tradicional, impidiendo que los estudiantes sean los líderes de su propia educación, que el contenido sea aterrizado al contexto rural, y transformando así el sentido de autonomía que es la base del modelo multigrado.

En este sentido, analizar las experiencias de las docentes rurales bajo la lupa de la mediación creativa hizo posible evidenciar algo que parece no ser claro para la sociedad civil o los tomadores de decisión política: por décadas se ha intentado introducir un modelo pedagógico alternativo (aulas multigrado) en el centro de un sistema académico altamente tradicional. Esto presenta grandes desafíos en la práctica, pues la distribución de recursos, los lineamientos curriculares, y las demandas académicas se dan desde un sistema centralizado y tradicional, sobre el cual se espera que opere de forma exitosa un modelo pedagógico que funciona sobre otras lógicas de evaluación y temporalidades diferentes, las cuales proponen dinámicas estructuralmente distintas a aquellas del sistema que las domina.

Dichas contradicciones han causado que las escuelas multigrado oscilen constantemente entre lo alternativo y lo tradicional, haciendo que el modelo propuesto por el gobierno a nivel nacional no opere - porque sencillamente no puede operar - de la forma en como fue diseñado. En este contexto, las acciones de mediación creativa hacen posible que las escuelas rurales sigan operando como lugares de resguardo de la violencia, como espacios de construcción de vínculos emocionales y de aprendizaje académico. Son estas acciones las que permiten adaptar el contexto local a las políticas, y se han llegado a convertir en el medio principal que sostiene la educación rural del país, lo cual, ciertamente representa un riesgo para el sistema nacional de educación. Las acciones de mediación creativa deben existir como medios re-contextualizadores, pero cuando las brechas son profundas, éstas se convierten en una estrategia de supervivencia, en el único recurso para lograr el funcionamiento de las escuelas como espacios de resguardo y promulgación de paz hacia las nuevas generaciones. Lo cierto es que el peso de todo un sistema educativo no debería recaer en los hombros de las acciones estratégicas de docentes rurales, por lo que la necesidad de un cambio es inminente. Pero entonces, ¿se transforma el contexto para que se adapte al modelo o se transforma el modelo para que se adapte al contexto? Y sobre todo, ¿en manos de quien está ese cambio?

## Referencias

- Alzate, M. V., & Quinceno, Y. (2014). Las políticas educativas en Colombia y sus repercusiones en la formación y la enseñanza de las ciencias. *RevIU*, 2(2), 47–59. [https://www.researchgate.net/publication/321709776\\_Las\\_politicas\\_educativas\\_en\\_Colombia\\_y\\_sus\\_repercusiones\\_en\\_la\\_formacion\\_y\\_la\\_ensenanza\\_de\\_las\\_ciencias](https://www.researchgate.net/publication/321709776_Las_politicas_educativas_en_Colombia_y_sus_repercusiones_en_la_formacion_y_la_ensenanza_de_las_ciencias).
- Benitez, I. M. (2009). *Principios de la Escuela Nueva* (D.N.I. 79192471K).
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Bonet, J. (2006). Desequilibrios regionales en la política de descentralización en Colombia. *Banco de La República*, 1–58.
- Borreguero, C. (1961). La enseñanza primaria en las escuelas de maestro único. De la sección de estudios y documentación de SGT y MEN. *Revista de Educación*, 139. XLVII(Madrid).
- Campbell, E. (2012). Teacher Agency in Curriculum Contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183–190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>.
- Carrero, M. L., & González, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79–89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>.
- Cifuentes, J. E., & Camargo, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 26–37.
- Colombia, G. N. de. (1994). *Ley General de Educación- Ley 115*.
- Comissanha, R., Souza, J., Ostermann, F., & Rezende, F. (2014). Recontextualização Do Currículo Nacional Para O Ensino Médio De Física No Discurso De Professores. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte)*, 16(3), 55–74. <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160303>.
- Díaz, A. N., & Gutiérrez, N. E. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia Alexis*.
- Dubet, F., & Martuccelly, D. (2013). En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar. In *Estudios sociológicos* (Vol. 31, Issue 93, pp. 946–949).
- Farrugia, D., Smyth, J., & Harrison, T. (2014). Rural young people in late modernity: Place, globalization and the spatial contours of identity. *Current Sociology*, 62(7), 1036–1054. <https://doi.org/10.1177/0011392114538959>.
- Fassio, A. (2018). Reflexiones acerca de la metodología cualitativa para el estudio de las organizaciones. *Ciencias Administrativas*, 6(12), 73–84. <http://revistas.unlp.edu.ar/CADM>.
- Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia y Chile: gestión del personal docente y reformas educativas globales. *Criterio Jurídico Garantista*, 9(15), 309–332. <https://doi.org/10.26564/21453381.643>.
- Gómez, P. (1994). *Diseño Curricular en Colombia. El caso de las matemáticas*. c, 1–8. <http://funes.uniandes.edu.co/651/1/Gomez2010Diseno.pdf>.
- González, M. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 126–143. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.08>.
- Goodson, I. (2012). *Studying the Teacher's Life and Work*. 10(1).
- Hayes, D. (2010). Language learning, teaching and educational reform in rural Thailand: an English teacher's perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 30:3, 305-319. <https://doi.org/10.1080/02188791.2010.495843>.
- Hansen, D. (1995). *The call to teach*. New York Teachers College Press.
- Havens, A. E. (1965). Education in rural Colombia: an investment in human resources. *University of Wisconsin Land Tenure Center Research Paper, no 8*, 23 p.

- McEwan, P. J., & Benveniste, L. (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. *Journal of Education Policy*, 16(6), 547–559. <https://doi.org/10.1080/02680930110087816>.
- McTavish, M. (2014). “I’ll do it my own way!”: A young child’s appropriation and recontextualization of school literacy practices in out-of-school spaces. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(3), 319–344. <https://doi.org/10.1177/1468798413494919>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. [www.cinep.org.co](http://www.cinep.org.co).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, & Corpoeducación. (2010). *Guías del docente. Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-especificas/guias-del-docente-manual-de-implementacion-escuela-nueva-generalidades-y-orientaciones-pedagogicas-para-transicion-y-primer-grado-tomo-i/>.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva Educere, *Educere*, 10(35), 629–636. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508%0ACómo>.
- OEI. (1993). Sistemas educativos nacionales: Colombia. In *Sistema Educativo Nacional de la República de Colombia*. <https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html#sis>.
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359. <https://doi.org/10.21814/rpe.7928>.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. In *FAO-UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC* (p. 53).
- Priestley M, Biesta GJJ & Robinson S (2013) Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: Priestley M, Biesta GJJ (ed.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, London: Bloomsbury Academic, pp. 187-206. [https://www.researchgate.net/publication/263766319\\_Reinventing\\_the\\_Curriculum\\_New\\_Trends\\_in\\_Curriculum\\_Policy\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/263766319_Reinventing_the_Curriculum_New_Trends_in_Curriculum_Policy_and_Practice).
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. SAGE.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*, 134–148. <https://doi.org/10.4324/9781315678573>.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>.
- Priestley, M., Minty, S., & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture and Society*, 22(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.812137>.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Kaikkonen, P. (2009). The difficulty of Change: The impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/00313830902917378>.
- Schiefelbein, E. (2017). *En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* (pp. 130–157). UNESCO/UNICEF.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>.

- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>.
- Ting-Toomey, S. (2017). *Identity Negotiation Theory*. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*.

[Índice](#)



# THE SOMALILAND ANOMALY: CUSTOMARY INSTITUTIONS AS BUILDING BLOCK FOR STATE BUILDING

Biruk Shewadeg<sup>1</sup>

## Abstract

This paper makes a brief analysis of Somaliland's uncommon path towards state building with the coming to an end of Siad Barre's rule that resulted in the collapse of central state institutions. Social contract theorists and other state centric scholars often equate such absence of central state institutions with full-fledged chaos. The paper, with the help of analyzing intensive literature and deployment of discursive reasoning approach however challenges the Hobbesian notion of state of nature – marked by 'a war of every man against everyman' which is thought to be a logical consequence with the lack of a Leviathan – a strong central state apparatus claiming the sole monopoly over violence against the Somaliland background. For it has effectively negotiated the customary institutions in its quest for an establishment of viable statehood, the Somaliland trajectory is indeed anomalous. It would have a lot to say against the Eurocentric theories and experiences pertaining particularly to statehood. Unlike Somalia republic in the south, a state overwhelmed by a continuous conflict, Somaliland with instrumentalizing the customary institutions as a building block, founded a rudimentary but functioning state structure. Since 1991 the Guurt – elders' council, led consecutive conferences aimed at peace and state building. The Borama conference obtained a comparative relevance in the study for it has founded a hybrid, aka 'beel' system of governance with an effective synchronization of the customary institutions with the modern one. The system thereof, the paper further argues would explain the enigma of why Somaliland becomes a pocket of of security and stability devoid of formal recognition at the international level.

**Keywords:** *Somaliland; Guurti; Beel.*

## Introduction

The Somali population within the boundaries of the internationally recognized Somali republic is roughly estimated around 15.89 million bordering Ethiopia, Kenya and Djibouti (United Nations Population Fund – UNPF: 2020). It also formed one of the largest, if not the only largest homogenous ethnic blocks in Africa.

---

<sup>1</sup> Lecturer of Philosophy at Addis Ababa Science and Technology University and he is currently a PhD candidate at the Center for African and Asian Studies, Addis Ababa University, Ethiopia. He can be reached at Tel: 0913714459 email: [biruk.shewadeg@aau.edu.et](mailto:biruk.shewadeg@aau.edu.et).

Culture and ethnicity wise, Somali people belong to “Hamitic or Cushitic family of peoples” (Lewis, 1980). By virtue of sharing a common ancestry, values, language, tradition, and religion; the Somalis can be taken as a nation. Despite a consideration into one nation or one ethnic group, the Somalis however are characterized by a strong stratification along clan and sub-clans lines. Though, the apparent clan division and the lack of centralized authority are pertinent to the Somalis, it is crucial to underscore the unity of the Somalis to be sustained along the relative homogeneity of civil society rather than by a centralized state. The Somali have, as Bradbury holds “strong traditions of mediation, reconciliation and consensus-building alongside customary institutions of law and order” which even sustains today (Bradbury, 2008).

The pastoralist tradition has greatly shaped Somali society. The political, economic and social dependence on the clan system as well as the pervasiveness of Somali governance and law structures might not be seen in outside of the pastoralist tradition. Prior to the advent of colonialism in the late 19<sup>th</sup> century, Somali people were not subjected to any form of centralized government throughout the majority of the territory. The clan system provided governance and protection normally attributed to a centralized government.

The colonial rule and its aftermath, Somalia experienced Western-type governance characterized by a centralized state that contributed to cumulative problems that would later manifest as war, separatist movements, border conflicts, and eventually the breakup of Somalia. The post-Siad Barre period, which was characterized by the absence of central-state institutions, represented a condition in which the people of Somalia had to fall back on their traditional system, which in reality “never ceased to exist” (Gundel, 2006: 9). The political and social affairs of the society resumed to be ruled as it always had throughout the history of the country, by customary law and order. Right after the end of Siad Barre’s regime in 1991, the republic of Somaliland unilaterally declared its independence though not achieved recognition by the international community as an independent state.

Up to the present, Somaliland has been characterized by relative stability and rudimentary but functioning governmental institutions, and a hybrid democratic political system. The Somaliland process of local conflict resolution and state building has been diametrically opposite to the policy followed by the international community, and other Western oriented organizations in their many fruitless attempts to (re) build state in Somalia republic. While, the top-down approach, repeated again and again, has failed to provide viable governance in Somalia republic, the experience from Somaliland appear anomalous in that it says a lot to the character of present-day global affairs than about their own, largely home-made Somali institutions. This study wants to make a birds’ eye view of the Somaliland’s’ peace and state building trajectory and the role played by the customary institutions.

### **Demystifying the Concept of the Somali’s ‘Customary Institutions’**

A well-articulated Somali socio-cultural and political set up requires a basic understanding of its clan-system. The ‘trinities’ of Somali social and political structures are Kinship (descent, also known as ‘*tol*’ in Somali), Contract (‘*xeer*’), and traditional authority (*guurti* - elder’s council).

## The Kinship

The idea of kinship is embedded into two fundamental components, namely blood-affiliation and *xeer*. Blood-affiliation is “essentially a product of genealogical connections buttressed by a patrilineal system harking back to a real or invented common origin/ancestor” (Samatar, 1993). The Somali *xeer* governs the relationship between a particular *dia-paying* group or a specific clan or sub-clan.

Kinship divides Somalis in accordance with their ancestors which stand in agnatic (patrilineal) lineage type - clan. Genealogies define belonging to certain clans. Clan groups share common ancestors by only one generation in the genealogical tree, clans are segmented into separate sub-clans and clan families, it also includes ‘*dia-paying*’ group (Lewis, 1994; 2008). Such a classificatory schema made the clan-family to stand as the upper limit of clanship obtaining the highest point of political cleavage.

Thus, the supremacy associated to clan interests can compel Somalis to adopt whatever action viewed to be in the interest of their clan-family even if such action is detrimental to the others. This rigid loyalty to their respective clan-family shapes the relationships between Somali individuals and tethers their identity solely to their particular clan-family. In this sense, citizenship is not based on duties and responsibilities associated with being a citizen of Somalia but on the basis of belonging to a particular clan-family. Members of a particular clan family show pride in their membership of it and conserve and cherish the genealogies which record their affiliation. This clan family is further classified into constituent clans and primary lineage. Each Somali clan-family branches into several clans depending on its size. The clan in most case acts as a communal political unit. Below this level of division lies the *dia-paying* group; it is the most stable minimal political unit that the clansmen operate (Lewis, 1963).

## The ‘Xeer’

*Xeer* is a Somali customary law involving “a socially constructed set of norms established to safeguard security and social justice for Somalis” (Fox, 1998: 13) and has widely recognized principles that focuses on the protection of individual rights and obligations to family and clan. The *xeer* practice is centuries old and is primarily based on unwritten agreements between various Somali clans. Its permanence is a result of the need for Somali clans to institute mechanisms that would help them manage, prevent, and resolve their many conflicts. Its function includes calling into effect the implicit values of agnation, and stand as contractual agreements entered at every level of segmentation. It establishes law, order, and rules concerning marriage, war and peace, sharing and use of resources, and agreements between clans. The contractual political agreements founded by the *xeer* are localized in the *dia-paying* (blood compensation) group which sets rules about the punishment of misconduct.

The principles of *xeer* serve as a legal underpinning for traditional Somali politics. Somali people used their traditional rules as “an informal contact by which Somali society settles its legal and political disputes” (Laitin & Samatar, 1987: 41). Its principles are obeyed by all clans as a means of customary dispute resolutions between clans and for paying blood compensation. It goes without saying that this traditional system worked well for these communities and protected their personal, community rights and properties. Over the course of centuries, *xeer* has been evolved and managed to survive against the backdrop of European influence.

The primary subject of the *xeer* agreements principally relates to collective defense and security and to political cohesion in general. *xeer* guarantees the rights all members of a clan community, particularly regarding their property and traditional rights. It entails a number of rights, duties and obligations that govern clan groups and is based on the collective responsibility of the clan. Negotiation, mediation and arbitration are the three mechanisms under the *xeer* through which conflicts are resolved. They are traditionally held under a tree, and all adult male members of the community are free to attend the meetings. The tradition has been honed over centuries to manage 'pastoral anarchy' in the pre-colonial, post-colonial, and the post- Siad Barre Somalia.

With the collapse of the central government and its legal institutions in 1991 which has weakened Western law, the *xeer* reclaimed its revitalization. These changes, from a *xeer* standpoint, are significant, as they mean the empowerment of the customary system and leadership. Since then, *xeer* has been and continues to remain the primary source of law and order in many parts of Somalia. The collapse of the central government in many respects marked a transition from Western law to *xeer*, and *xeer* remains the only viable source of justice that can be legitimately used to resolve disputes in Somalia.

### The 'Guurti'

The *guurti* represents an elders' council providing a governing structure that acted as a means of enforcement of law and judicial decisions. These councils were also the decision making body within the non-hierarchical clan structure and it is through them that contractual agreements are made concerning everything from marriage practices to resource allocation, trade agreements, punishment for crimes and movement of the clans or sub-clans. It was through these '*shir*' (conference) of the *guurti* that governing of the clan or sub-clan took place (Richards, 2008: 98).

During times of conflict, crisis, disagreement between clans, when law had to be enforced or when negotiations within or between the clans were needed, the *guurti* met as a part of the *shir*. The *guurti* are traditionally the highest political council in Somali society, comprising titled and non-titled clan elders selected for their knowledge and wisdom.

With power not essentially being exercised by a chief, decisions were made through consensus and often the *guurti* and the *shir* continued for months. These clan councils continue to function within Somali society, particular in the context of state collapse and in the lack of state institutions. In many areas of post-collapse Somalia, the clan system provides a structure for inter-clan relations and governance, for organizing and managing violence and for organizing trade "through *shir* and *guurti*" (Bradbury, 2008: 15). These clan and elder councils have also been instrumental in the establishment of peace and the establishment of a central government in the northern territory of Somaliland. Therefore, the *guurti* is the highly respected political rule in Somali clan system. It enforces the traditional legal system enacted by the *xeer*.

The aforementioned values and institutions are those that this study takes as the 'customary' in which they are operating to provide a modicum security and order for Somalis. This phenomenon of 'governance without government' (Menkhaus, 2006/07) makes Somalia somewhat less anarchic than it is commonly assumed. Faced with government collapse, Somalis have vigorously pursued such traditional institutions to provide themselves with essential services normally associated with security and order. While these customary



institutions serve as a building block in the establishment of state institutions in Somaliland, it of course sustained public order without necessarily promoting state revival in Somalia republic as well. The interest in this study is however to investigate the role played by these customary institutions in the Somaliland's quest for negotiating hybridity – modern state apparatus and the customary institutions.

### **Somaliland and an Effective Utilization of the 'Customary Institutions'**

In a milieu of the crisis and inter- clan ferocity Somalia republic, a self-proclaimed republic in the North West – Somaliland emerged as a relatively peaceful and functional polity in the past three decades. The majority of its people come from three main clan families - the Isaaq, Dir - primarily the Gadabursi and Issaq clans, and Daarood - specifically the Warsangeli and Dolbahante clans - of whom the Isaaq are the largest (Lewis, 2008).

Contrary to the faction ridden and unstable territory of Somalia republic, Somaliland, had restored a functioning government and maintained a considerable degree of political stability. But why? What is the enigma?

State re (building) in Somaliland cannot be seen in isolation from the role played by the customary institutions. The customary institutions and particularly the *guurti*, appeared vital in the post Siad Barre era of reconciliation, institutional building and conflict resolution in Somaliland. It was instrumental in the consecutive conferences in the immediate aftermath of Siad Barre's rule with the view to restore relations between communities affected by the war, mediating and resolving conflicts between various post war factions, and building the institutional foundation of the state. The objectives of the conference varied in accordance with the tenacity of the time. Some were made for the reconciliatory purpose, others for resolving conflict, and some others again for synchronizing the above two simultaneously. Most of the conferences were held between the elders sitting under a shadow of a tree.

The *guurti* in contexts of larger conferences were perhaps assisted by advisors, professionals, politicians, military officers, businessmen, intellectuals and secretaries. A number conference and particularly the Borama conference determined the direction and the nature of the state. Indeed, the 1991 Burco conference was also crucial for the elders made a decision to end the union with former Italian Trust territory of Somalia and unilaterally declared Somaliland's independent statehood. A brief glance at Borama conference is quite important for the purpose of understanding the indispensable role of the customary institutions.

### **The Borama Conference**

The Borama conference, often referred to as "the height" of all the clan conferences and a times a 'make or break event' in the creation of the Somaliland republic, was held from January to May 1993. It was organized in the principal town of Borama – the town of Gadabursi clan, the elders insisted for the hybrid institutional framework of the state. The Gadabursi had helped to mediate in the conflict within the Issaq in 1992.

Borama provided a relatively secure environment away from Hargeisa, Burco, and Berbera where security was still flimsy. It was also a town of the non-Issaq, which gave non-Issaqs a relatively better role in shaping the future of Somaliland. It also substantiated the earlier attempts at inclusion in the formation of Somaliland.

The strength of the Borama Conference emanates from the fact that it was largely homegrown and principally sponsored by communities in Somaliland though modest support from external sources of Community Aid Abroad, the Mennonites, Life and Peace Institute, Somali communities abroad, and the French and US embassies in Djibouti; was secured (Graf, 2012: 1).

Peace-making is a long, painstaking process. The Borama conference was the culmination of earlier peace conferences at Sheikh and Hargeisa in 1992. It succeeded partly because time was allowed for issues to be thoroughly debated and for flashpoints to be dealt with on the way in order that consensus could be achieved. The conference basically had two agenda items: reconciliation and security; and state formation.

The Borama conference was pivotal where issues of representation and power sharing were settled via the institutionalisation of clans and the customary institutions into the system of governance. It endorsed the formal institutionalization of the national *guurti* as the upper house of the parliament and the highest organ of the state. The national *guurti* supervised the peaceful transfer of power from the SNM (Somali National Movement) administration to a civilian government led by Mohamed Haji Ibrahim Egal. The conference also produced an interim Peace Charter - based on the *xeer* until a constitution was promulgated (Kaplan, 2008: 148).

The conference is known for its establishment of a political system which became known as *beel* – fusion of indigenous forms of social and political organisations with modern institutions of government. It was described as a vigorous hybrid of Western form and traditional ingredients. It comprises an executive president – elected for five years, an independent judiciary and a bicameral parliament - an unelected upper House of Elders incorporating the *guurti* and a lower House of Representatives the members of which were nominated on a clan basis by an “electoral college of elders for a term of six years” (Berouck, 2009: 5).

### Hybrid government / the *beel* System

The hybrid system of government recognised kinship as the *raison d'être* of Somali society. The government essentially became a power-sharing coalition of Somaliland's main clans. The structure aimed at nurturing popular participation in governance which might best define the essence of democracy devoid of necessarily encumbering Western connotation. Executives are assigned in accordance with maintaining clan balance. Seats, both in the upper and lower houses of parliament were proportionally allocated to clans as per the formula the SNM initiated.

Somaliland, instead of partaking democratic model of governance imposed from the outside, opted for synchronizing Western-style institutions of government with its own cultural substratum. An important feature of the *beel* system lays on its inclusiveness in terms of clan representation. This inclusion “was vital for the successful implementation of the modern” as it “established a peaceful environment in which a new form of governance could be introduced” (Richards, 2008: 148). It allowed for the Somali population to identify with the new state structure and to get accustomed to democratic governance, thus helping it to achieve greater cohesion. More importantly, the system granted Somaliland administration a popular legitimacy that Somalia's former regimes lacked.

## Critique of the *Beel* System

The *beel* system is generally ascribed for helping to preserve peace and build workable state in Somaliland. The system however has been also subjected to various criticisms. The criticism includes clan representation, women exclusion, the *guurti* replacement, undemocratic nature, and politicization of the *guurti*. A critique against the critic to some of the critics is also treated subsequently.

### Complaints on clan representation

The *beel* system made selection of officials to the executive in compliance with clan balance. Seats for the upper and lower houses of parliament were proportionally allocated to clans as per the formula the SNM initiated. This seemed to have, as some would argue limited the development of a fully representative and effective democracy and to have given rise to the marginalization of some clans, creating a sense of alienation among members of those clans. The 1993 *Borama* Charter used the 1960 Council that made seats to be roughly allocated for the House of Representatives, even though it faced widespread disagreement. The major clans of *Habar Awal*, *Habar Awal*, *Habar Jalo*, *Garhajis*, *Gadabursi*, and *Dhulbuhante* secured ten parliamentary seats each, while the smaller clans retained less in accordance with the formula that the charter used. The *Garhajis* confederation comprising the *Idagalle* and the *Habar Yunis* felt uncomfortable by the arrangements of the *Borama* Conference, which captured the confederation as one clan rather than two. While losing the presidency to a member of the contending clan that they were in fight they believed they were also being slighted within the House of Representatives (Phillips, 2013).

Similarly, the newly formalised *beel* system perceived by the *Harti* clans (*Dhulbuhante* and *Warsengeli*) as a mechanism undermined their historical level of influence. They were considered second only to the *Isaaq* under British colonial rule, in terms of population and influence. However, the settlement at *Borama* gave vice presidency to a member of the *Gadabursi* clan, Parliamentary Speaker - the less prestigious position was allocated to the *Dhulbuhante*. Though the *Harti* clans approved the settlement thereof, the feeling being sidelined in an 'independent' Somaliland deepened remained intact (Berouck, 2009). The *beel* system also had been critiqued for its failure to consider the geographical location of the clans whereby clan representatives are selected disproportionately from one region. This eventually led to disenfranchisement of clan members settled outside. Accordingly, the *Harti* clan members located in 'middle' Somaliland tends to be favored in selection for office than the others.

### Women Exclusion

Contrary to the constitutional provision that denounces any act of discrimination against women and guarantees multi-dimensional equality, there is, some argue the prevalence of structural male favoritism in areas of authority and power. Only men are traditionally entitled to lead and represent their clan in the *guurti*. The upper house exclusively comprises of the men.

The inherent patrilineal clan system made women to be excluded from representative politics, justified by the fact that they would be represented by their husband's clan or that of her father. But, this representation is

passive and hinders the active role of women in decision making. The word *guurti* itself connotes a male elder and this causes a threat to women's participation.

### The Challenge of *guurti* Replacement

The replacement of the *guurti* still remains a highly contentious issue. The constitution vaguely puts the laws that are supposed to guide this process. In dealing with replacement issue, Article 58 of the Constitution, for example, claims that the members of the House of Elders shall be elected in a manner to be determined by law. This law however has never come into reality. Contradictory constitutional provisions are observed with regard to whether the *guurti* ought to be replaced via 'election' or selection. The replacement today is made only through heredity unlike the commonly held presumption that when a *guurti* member dies, the replacement would be made by another elder who would belong to the same clan. The practice however is different that deceased member is replaced only through selecting a member of the same family - son or grandson.

The counter argument justifies the above allegations arguing that disputes would arise if the heredity procedure is not followed strictly. Thus, this will happen for the purpose of avoiding conflict with the families. Moreover, though the constitution claims the minimum age for *guurti* membership shall be 45 years; deceased members of the *guurti* are often replaced by individuals who are too young.

The major challenge that the upper house faces is that most of its founding members have passed away. Such a loss is presented as a factor accelerating the decline of the House's potential. Furthermore, there has never been a mechanism through which their experiences could be documented, therefore they die with all the knowledge that they possess. This loss appeared something that the house cannot afford.

The challenge at hand now therefore, is how the current *guurti* can be refreshed. The *guurti* has never been elected. Whenever clan elder dies or retires, the seat will be claimed by one of his descendants. This, many feel, is perpetually undermining the legitimacy of the body.

Partly, the problem is found in the constitution as it failed to provide no direction on the replacement of the *guurti*. It only claims "*the members of the House of Elders shall be elected in a manner to be determined by law. A law governing this decision has yet to be drafted.*"

### Undemocratic nature

Another critic on the *guurti* has been associated with its undemocratic character in making some of its key decisions. It has also been accused of aligning itself with the executive demands. Equivocally, the executive accuse the *guurti* as an anachronistic institution that reject policies even when it is useful to the wider public.

Moreover, contrary to what the constitution says, the *guurti* has remained in office for around three decades. The Constitution clearly stipulates that the House of Elders shall assume office only for six years starting from the date of its first meeting.

In addition to a continuous extension of its term in office, the *guurti* has also corroborated when the executive extended its term. However, the counter argument reads the corroboration of extending the term of the executive as a sacred act of saving and salvaging the country.

### Politicisation of the *Guurti*

Formalisation of the role of a certain type of clan leader in Somaliland's political system was made possible by the Borama conference. This included formalisation of their responsibilities beyond clan leaders' 'traditional' functions as mediators and peacemakers (Lewis, 2010: 147). Such a mechanism ascended the *guurti* members to the forefronts of national political confrontations where they did not have natural reserves of social capital to draw from, and where they were often physically detached from the communities they were ostensibly representing. The politicisation of traditional positions altered the nature of their legitimacy and exposed them to charges of corruption and political self-preservation – something that successive presidents have exploited as a means of increasing their own power *vis-à-vis* the *guurti*. The *guurti* members have done little to nothing in subduing such criticism, on the contrary being keen to be seen acquiescent of patronage, recurrently extending their own term, and siding with the government of the day. The *Borama* conference represented the zenith of the political power of the *guurti*, but the tension between political authority derived from grassroots contexts and political authority derived from proximity to the apparatus of the 'state', has since undermined its moral authority. The upper house members are becoming political and/or are getting involved in politics. They pointed to the current chairman of the *guurti* who they said is a well-known politician who contested in a previous election.

Moreover, some of the *guurti* members have loyalties to various political parties. This would in turn allow politicians intervene in the functioning of the elders with a resultant effect of negatively impacting the credibility of the House. In the same vein there are comments among the respondents that some *guurti* members have been seen attending political rallies.

### Critique of the Critics

While the aforementioned critics represent the limitation of the beel system, some of it, however need a critical appraisal as the critic itself could have a counter criticism. Of a particular significance is the critic on the undemocratic nature of the *guurti*, need to be subjected for a critical examination as the critic itself takes the liberal democracy for granted.

### A counter critique against the undemocratic nature

Since its secession from Somalia in 1991, some considers the east-African nation of Somaliland as one of the "most democratic governments in eastern Africa" (Eubank, 2010: 1).

Yet defining democracy appeared elusive, its form of expressions remained controversial. Does democracy necessarily mean western democracy? Is there only a distinct model for every country, irrespective of its traditions and conditions? These are some notable questions worth considered to address democratic deficit in Africa.

If democracy is ultimately about popular sovereignty - the power of the people to elect their rulers and representatives, the response will be 'no' for the couple of questions thereof. There cannot be a lone best way for selecting, appointing, or electing the rulers and representatives. It all depends on the worldview of the people determined by their values, beliefs, and orientations embedded in their culture which define them and explain how they think and act. Forms of democracy have been influenced by culture. Negligence of such specificities and passive propagation of the western preponderance appears counterproductive. While universal elements of democracy in some of its deliberations are convincing, presenting liberal democracy as the political messiah to salvage Africa against its quagmires part of justifying the neocolonial enterprise.

The carrot and stick strategy employed against the Africans to emulate western liberal democracy in Africa eventually resulted in 'demo-crazy' rather. Alleviating such a challenge, therefore, requires a relentless effort to build democracy from within by fostering indigenous social and cultural practices. These African cultural practices should be kept alive, nurtured, encouraged, and spread in Africa.

The role of African traditional authorities and leaders against the effort to build democracy remained a matter of intense debate and contentions. It bifurcates between the 'traditionalists' – arguing that these institutions are vital to give local relevance for democracy, and the 'modernists' – portrays the institutions as intrinsically anti-democratic that should be abolished. 'Romanticizers' and 'trivializers' is alternative way that people depict the two positions. Beyond the dichotomies however, these institutions have proved to be quite resilient, and are not withering away at will, as some have suggested.

The lack of authenticity in part of the liberal democracy is a case in point for its failure to address the governance deficit in Africa. In different conditions, societies crafted different social tactics to their respective contradictions. This led to the existence of different notions of democracy in accordance with their peculiar forms of the state and civil society.

We can have lots of reasons why democracy seems not to be working in Africa. The reluctance to accept that democracy may vary from society to society and that by reason of this elasticity, democracy need not be practiced in strict adherence to those attributes that define it in its Western conception. The African problem with democratic practice can therefore possibly attributed to the fundamental delusion that it can be passively imported in a wholesale from one society and super imposed on the other irrespective of cultural differences. If democracy is to work in Africa, it has to be customized with the indigenous practices.

Claude Ake (1993) argues for an 'African model' of democracy where African traditions of political participation can duly be considered. However, as political systems in Africa take various forms, the road may not plain to build a single model that would serve the African mass in unanimity.

Kwasi Wiredu (1996) maintains that the political salvation in Africa may not be feasible unless a fundamental departure is made against the present model of majoritarian democracy. In many African states, the model therefore ascribed certain ethnic groups in perpetual power and others, consistently staged outside the corridor of power. This further undermines the fundamental human rights of decisional representation are permanently denied with impunity. Such practices against well representation become a persistent cause of political instability

in Africa. Wiredu introduces the significance of a non-party and consensual democracy in curbing the multifaceted socio-political ills that majoritarian democracy brings to Africa:

*A non-party and consensual democratic system is one in which parties are not the basis of power. People can form political associations to propagate their political ideas and help to elect representatives to parliament. But an association having the most elected members will not therefore be the governing group. Every representative will be of the government in his personal, rather than associational capacity (Wiredu, 1995:179).*

Central to Wiredu's argument is the necessity to ponder the individual's personal views, prior to decisions to be made on the principle of consensus. This process of deliberation on issues rather than resorting to popular vote is according to Wiredu, capable of promoting mutual tolerance, thereby contributing to demarginalization in a polity.

In Somali society - a society famously described as a 'pastoral democracy' and influenced by Arab and African culture' - traditional political institutions and practices have, been particularly pertinent to efforts to establish a liberal democracy in Somaliland.

Is the *guurti* less democratic just because it is not an elected body?

Interestingly, in Somaliland they have created a house of elders – the *guurti* – that is quite different from those operating in other African countries. Parliament cannot pass any laws that are not first approved by the *guurti*. Its members are not elected. They are selected representatives of every clan and are viewed as guardians of culture and religion. They are responsible for resolving conflicts in the country and have the power to regulate the executive.

## Conclusion

When the Cold war was over, international interventions led by the ideological premises of liberal peacebuilding have increasingly been deployed to deal with internal conflict. As part of its peacebuilding effort, it has gone through enormous international support for rebuilding states in the conflict-prone areas. Its approach to peacebuilding, however, remained dominant for so long, it faced recurrent failure due to its inability to comprehend cultural nuances and idiosyncrasies.

Accordingly, peacebuilding efforts in Somalia have largely been dominated by the international intervention anchored on the ideological supremacy of liberal peacebuilding. As the grand international conferences of Artha and Mbaghati would suggest, the (re) building of central state institutions and the concomitant creation of safe havens for the realization of liberal doctrines, has been taken a panacea. Contrary to what is presumed, those attempts to the least appeared unsuccessful at other time become counterproductive.

A very different trajectory towards peace building has been observed in Somaliland. In the post-Siad Barre period, customary institutions in Somaliland were on guard to bear their traditional duty of reconciliation and peacemaking. As an institution primarily relying on traditional Somali customs it is vital that the government endure adherence to the traditional values that offer the *guurti* with its legitimacy perhaps with all its limitations



and drawbacks. Primarily, the relative success in peace building and the apparent accomplishment in the establishment of a rudimentary but functioning state structure may not be seen in isolation from the role played by the *guurti*.

## References

- Ake, C. (1993). *The Unique Case of African Democracy*. Oxford University Press. pp. 239-244.
- Berouck, M. (2009). *The political development of Somaliland and its conflict with Puntland*. Institute of Security Studies.
- Bradbury, M. (2008). *Becoming Somaliland*. Indiana University Press. Columbia University Press, New York.
- Eubank, N. (2011). In Somaliland, Less Money Has Brought More Democracy. Poverty Matters Blog. The Guardian.
- Fox, D. (1998). *Women's Human Rights in Africa: Beyond the Debate over the Universality or Relativity of Human Rights*. African Studies Quarterly 2.3: 3–16.
- Gundel, J. (2006). *The predicament of the 'Oday': The role of traditional structures in security, rights, law and development in Somalia*. Danish Refugee Council.
- Graf, J. (2012). *Becoming Somaliland: "... one thorn bush at a time ..."*. University of Kent.
- Kaplan, S. (2008). *The remarkable story of Somaliland*, *Journal Of Democracy*, 19 (3), pp. 143- 157 [Online] <http://sethkaplan.org/doc/JOD,%20Democratization%20in%20Africa%20chapter%203.10.pdf>.
- Laitin, D. & Samatar, S. (1987). *Somalia: Nation in Search of a State*. Westview Press; Gower, Boulder, Colo., London <https://doi.org/10.1086/ahr/94.4.1148>.
- Lewis, I. M. (1963). Pan-Africanism and Pan-Somalism. *The Journal of Modern African Studies*, 1(2), 147-161.
- Lewis, I. M. (1980). *A Modern History of the Somali: Nation and State in the Horn of Africa* (2 ed.). London: Longman. <https://doi.org/10.2307/1159384>.
- Lewis, I. M. (1994). *Blood and Bone: The Call of Kinship in Somali Society*. Lawrenceville, NJ: Red Sea Press.
- Lewis, I. M. (2010). *Making and breaking states in Africa: the Somali experience*. Lawrenceville, NJ: Africa World Press.
- Menkhaus, K. (2006/07). *Governance without Government in Somalia – Spoilers, State Building, and the Politics of Coping*. *International Security*, 31(3), 74-106.
- Richards, R. (2009). *Challenging the Ideal? Traditional Governance and the Modern State in Somaliland*. University of Bristol.
- Samatar, A. I. (1993). *Under Siege: Blood, Power, and the Somali Studies*. In A. Hizkas, p.9. United Nations Population Fund – UNPF. (2020).
- Wiredu, K. (1995). *Democracy and Consensus in Africa Traditional Politics: A Plea for Non-Party Polity*. *The Centennial Review*, vol. 39 (1).

[Índice](#)





# EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: EL PUEBLO TSOTSIL EN CHIAPAS, MÉXICO

Karla Del Carpio<sup>1</sup>

## Resumen

La presente revisión documental subraya la urgencia e importancia de retomar la verdadera dirección del sistema educativo y la escuela y de repensar los roles de los/las docentes. Lo anterior con el propósito de implementar una educación que dignifique a cada estudiante y abrace sus fondos de conocimiento, es decir, su historia, su lengua, cultura, familia, lugar de origen y todo aquello que contribuye a su identidad. Hoy más que nunca necesitamos unirnos para garantizar que los/las niños/as, jóvenes y adultos reciban una educación que respete y promueva sus derechos humanos sobre todo los derechos de los/las estudiantes de pueblos históricamente marginados y discriminados; realidad conocida por los pueblos indígenas de México, por ejemplo, por el pueblo tsotsil en el estado de Chiapas en el sureste mexicano. En esta población centraremos la atención de este manuscrito ya que es esta comunidad indígena la que ha inspirado diversos estudios etnográficos cualitativos realizados en escuelas primarias bilingües en español y en la lengua indígena tsotsil en Chiapas, México (Del Carpio, 2012, 2016 & 2017). Dichos estudios han tenido el objetivo de analizar la situación actual de la lengua indígena tsotsil y como a través de la escuela bilingüe se ha promovido u obstaculizado su preservación. Los resultados muestran que el tipo de educación bilingüe que reciben los/las niños/as tsotsiles es deficiente ya que no promueven la lengua y cultura tsotsil sino el español y la cultura de los mestizos; la sociedad dominante (Del Carpio, 2012, 2016 & 2017). En otras palabras, la infancia tsotsil ha recibido un tipo de educación bilingüe de tipo sustractivo; proceso en el cual la lengua indígena del pequeño/a solamente se ha utilizado mientras aprende el español y luego dicha lengua (el español) reemplaza a la lengua materna. Lo anterior confirma que la educación bilingüe no se trata simplemente de la enseñanza de contenidos en dos lenguas, es decir, este tipo de programas está vinculado a movimientos políticos relacionados con derechos civiles, igualdad educativa, políticas de integración y asimilación. Asimismo, la educación bilingüe es un componente que es parte de un marco social, económico, educativo, cultural y político. Es por ello de suma importancia reconocer el estatus de las lenguas involucradas en este tipo de programas ya que factores económicos, sociales y políticos influyen en la situación de éstas. En este manuscrito se reflexiona con respecto al sistema educativo, la escuela y los roles de los/las docentes con el propósito de proponer formas que contribuyan a

<sup>1</sup> Profesora e investigadora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas y Culturas Mundiales de la Universidad de Colorado del Norte en Estados Unidos. Doctora en educación y maestra en lingüística aplicada por la Universidad de Alberta en Canadá, licenciada en enseñanza de lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas en México. Ha ejercido como docente de inglés e italiano en universidades en México y profesora de español como lengua extranjera en la Universidad de Alberta en Canadá y la Universidad de Colorado del Norte en EE.UU. donde también ha impartido cursos sobre historia y filosofía de la educación bilingüe y enseñanza de segundas lenguas. Sus líneas de investigación incluyen la preservación y promoción de lenguas minorizadas, adquisición y enseñanza de segundas lenguas y educación intercultural bilingüe en español y lenguas indígenas. [chiapaskarla@gmail.com](mailto:chiapaskarla@gmail.com).

una educación humana que garantice los derechos humanos de los/las estudiantes especialmente de pueblos indígenas. Solamente de esta manera podremos ir poco a poco transformando al sector educativo y a la escuela en verdaderas herramientas de equidad, dignidad, inclusión, libertad y paz. Se enfatiza que la educación intercultural bilingüe debe fomentar la paz para abrazar y promover la diversidad en todas sus formas, por ejemplo, la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios. Asimismo, es necesario recalcar que la educación intercultural bilingüe debe buscar erradicar inclinaciones racistas y discriminatorias de los/las niños/as, jóvenes y adultos para evitar la violencia y crear sociedades armoniosas donde cada individuo, por ejemplo, el/la niño/a indígena sea cuidado, respetado y hasta querido por sus docentes (Del Carpio, 2012). Necesitamos una educación intercultural bilingüe que ofrezca técnicas interpersonales para tratar de forma respetuosa a las personas en el día a día y enseñar a los/las niños/as a mantener la paz interior y a contribuir a la paz de la sociedad a la que pertenecen.

**Palabras-clave:** Sistema Educativo; Sahara Occidental; Paulo Freire; Pedagogía; Refugiados.

### La comunidad tsotsil

Es importante recordar que los efectos negativos que resulta de la acumulación de las desigualdades asociadas al nivel socioeconómico, al género, a la condición étnico-racial y al territorio es bastante compleja (Bonetti, 2018). Dichas desigualdades se pueden ver reflejadas en el sistema educativo y la escuela, por ejemplo, en las barreras que afectan el acceso a la educación y el desempeño educativo de niños/as, adolescentes y jóvenes indígenas y afrodescendientes en los diferentes niveles educativos (Bonetti, 2018). Son estos grupos los/las que históricamente han sido y continúan siendo marginados y excluidos dentro y fuera de su país de origen. Ejemplo de ello son los/las niños/as indígenas especialmente los/las de la comunidad maya tsotsil de Chiapas, México; población en la que se centrará la atención del presente manuscrito al igual que en el tipo de educación que han recibido estos/as pequeños/as.



Fotografías 1 y 2 - Niños tsotsiles en la escuela. Fuente: Tomado de Del Carpio, 2017.

Nota. Las imágenes muestran a niños tsotsiles de tercer grado de primaria.

El estado de Chiapas cuenta con 5,543,828 habitantes y ocupa el lugar 8 a nivel nacional por su número de habitantes (INEGI, 2020). La región históricamente ocupada por la comunidad tsotsil se localiza en el sureste de México especialmente en el estado de Chiapas (Sistema de Educación Cultural, 2020); estado caracterizado por la presencia significativa de pueblos originarios. El término tsotsil hace referencia a un pueblo indígena al igual que a las lenguas de dicha comunidad. “Los hablantes de tsotsil llaman a su lengua bats’ik’op, que significa palabra verdadera. Este grupo se nombra a sí mismo bats’i vinik, que significa hombres verdaderos” (Sistema de Educación Cultural, 2020, para. 1). Las lenguas tsotsiles son parte del grupo cholano-tseltalano de la familia lingüística maya. Vale la pena recalcar que la lengua más cercana al tsotsil es la lengua tzeltal (Atlas de los Pueblos Indígenas de México, 2020) la cual, al igual que el ch’ol y el tojolabal, se habla en el estado de Chiapas. En la siguiente tabla se muestra el nombre de cada una de estas lenguas, así como el número de personas que las habla en Chiapas (INEGI, 2020):

Lengua indígena	Número de hablantes 2020
Tzeltal	562,120
Tsotsil	531,662
Ch’ol	210,771
Tojolabal	66,092

Tabla 1 - Lenguas más habladas en Chiapas y número de hablantes.

*Nota:* Esta tabla muestra los nombres de las lenguas indígenas de Chiapas al igual que el número de personas que las habla.

Es importante recordar que el número de hablantes de una lengua por sí solo no garantiza la preservación de ésta, es decir, se necesita el apoyo de diferentes agentes tales como el gobierno, el sistema educativo y muchos otros sectores. También es necesario investigar la situación de las lenguas indígenas para saber el grado de vulnerabilidad en el que se encuentran y tomar medidas preventivas para evitar su desaparición. La UNESCO (s.f., citado en El Diario Sociedad, 2017, establece 3 tipos de extinción de las lenguas y las clasifica en: “Altamente en situación de peligro”, cuando solamente 3 personas hablan el idioma como lengua materna; “situación de peligro”, cuando el papá o la mamá hablan en contextos familiares; y “situación vulnerable”, es reducido a un ámbito familiar y se da cuando sólo se hablan de 3 a 5 palabras” (El Diario Sociedad, 2017, para. 10). Por lo tanto, es de suma importancia investigar la situación de las lenguas minorizadas tales como las lenguas indígenas para analizar los factores que las han afectado y buscar formas que ayuden a fortalecerlas y promoverlas. Vale la pena recalcar que la lengua tsotsil todavía goza de vitalidad. No obstante, no existe

garantía de que siga siendo una lengua viva en el futuro. Por tal motivo, es de suma importancia buscar formas que apoyen su preservación y difusión, por ejemplo, a través de una educación intercultural bilingüe de calidad.

### La Lengua Tsotsil y la Educación Intercultural Bilingüe

A través de estudios cualitativos etnográficos realizados por Del Carpio (2012, 2016 & 2017) se ha analizado el tipo de educación bilingüe impartida a los/las niños/as tsotsiles y las barreras que han obstaculizado la promoción de la lengua y cultura tsotsil; situación que también ha contribuido a la violación de los derechos humanos de los hablantes del tsotsil (Del Carpio, 2022) ya que ni la lengua ni la cultura de la infancia tsotsil son incorporadas, es decir, se les imparte una educación en una lengua ajena con contenidos descontextualizados que no considera ni su realidad ni su cosmovisión. Por otro lado, las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y hacia los hablantes de éstas, la falta de materiales didácticos bilingües al igual que de docentes con dominio en ambas lenguas y la falta de capacitación para enseñar con un enfoque bilingüe han sido algunas de las barreras que han obstaculizado la implementación de una educación intercultural bilingüe de calidad. Del Carpio (2012) recalca que es el castellano, la lengua del mestizo, la que domina y la que se ha utilizado para oprimir al idioma del pueblo originario. Es el español, la lengua que se escucha frecuentemente en el aula y la que se utiliza como medio de instrucción a pesar de que el niño indígena no siempre comprende lo que se le dice en castellano. Lo que comúnmente se promueve a través de programas bilingües es un bilingüismo de tipo sustractivo, es decir, cuando se usa la lengua materna del pequeño/a es solamente como medio para aprender español. En muchos casos se utiliza la lengua indígena solo mientras aprende el castellano; lengua que termina reemplazando la lengua indígena del alumno/a.

Continuando con otro de los obstáculos para implementar una educación bilingüe de calidad se encuentra la falta de libros de texto escritos tanto en español como en la lengua indígena. Por tal motivo, se puede decir que los materiales que se usan en una escuela monolingüe en español y en una “bilingüe” en español y en lengua indígena son básicamente los mismos (Del Carpio, 2022). Por ejemplo, la mayoría de los libros que se utilizan en la escuela “bilingüe” no están basados en la realidad del alumno indígena lo cual provoca confusión y falta de interés por parte del estudiante. Además, esto provoca que no se dé un aprendizaje significativo ya que el alumno no se identifica con lo que ve, con lo que lee y con lo que escucha en clase. El maestro en la escuela bilingüe tiene que duplicar esfuerzos para poder adaptar los contenidos de los libros y de los otros materiales para de esta forma tomar en cuenta el contexto del niño indígena a la hora de impartir la clase. Esta situación ha hecho más visible la situación de desventaja que viven los niños del pueblo originario en comparación al niño perteneciente a la sociedad dominante; la sociedad mestiza. Williams (2007) menciona que el niño del pueblo originario es el que recibe una educación de poca calidad lo cual se puede observar en la falta de materiales y recursos con los que cuenta el docente que trabaja en la escuela bilingüe ubicada en zonas habitadas por comunidades indígenas. Gómez (2011) señala que “en el contexto actual en que se está practicando la EIB en Chiapas y en el marco de políticas educativas que no son construcciones propias de los pueblos indígenas significan nada más nuevas imposiciones simuladas con los discursos de respeto a la diversidad cultural” (para. 1) lo cual confirma que el camino que falta por recorrerse con el fin de mejorar este tipo de educación todavía es largo (Del Carpio, 2022, p. 344).



Lo anterior confirma que la transmisión de las lenguas de los pueblos originarios a las nuevas generaciones ha sido todo un reto lo cual no ayuda a fortalecer la vitalidad de dichas lenguas. Vale la pena enfatizar que para que una lengua se mantenga con vitalidad, la educación bilingüe intercultural no basta, es decir, se necesita del apoyo de diferentes agentes. Por ejemplo, se requiere del apoyo de los padres y abuelos ya que la transmisión intergeneracional es fundamental para que una lengua sobreviva. No obstante, como lo señala Gutiérrez (s.f. citado en El Diario Sociedad, 2017) “antes las lenguas se mantenían, porque se pasaba la información desde los abuelos, que eran el nexo, para transferir los idiomas a las nuevas generaciones; de ese tiempo a la actualidad se ha roto tal nexo, y es por eso que a través del sistema educativo se pueda restaurar” (para. 2). Continuando con lo anterior, existen padres que “pueden estar inclinados a transmitir el idioma que encarna su herencia cultural o su identidad étnica. No obstante, también puede haber padres, por ejemplo, los padres inmigrantes, que consideren la posibilidad de transmitir el idioma del país de acogida para fomentar la integración de sus hijos, protegerlos de la discriminación y, en última instancia, mejorar sus resultados económicos a largo plazo” (Caminal, Cappellari y Di Paolo, 2018, p. 3) (Del Carpio y Verde, in press) lo cual pone en desventaja a la lengua materna especialmente si se trata de una lengua indígena históricamente estigmatizada y oprimida.

Por otro lado, no hay que olvidar que cuando las lenguas indígenas y nacionales conviven dentro del mismo territorio, el idioma indígena está en desventaja especialmente cuando no existen límites establecidos el cual ha sido el caso de la lengua maya tsotsil; lengua que ha tenido que luchar para tener un espacio dentro de su propio país. Es por ello de suma importancia reconocer el estatus de las lenguas involucradas en los programas bilingües ya que factores económicos, sociales y políticos influyen en la situación de éstas. En el caso del pueblo tsotsil, son ellos/as mismos/as quienes han tomado la iniciativa para buscar diferentes formas de preservación y difusión de la lengua tsotsil en el sector educativo, por ejemplo, a través de diversas actividades dentro de la escuela tales como la escritura y exclamación de poemas en tsotsil al igual que de rimas, obras de teatro, música y la ejecución de bailables tradicionales que incorporan elementos de la cultura tsotsil y canciones escritas en la lengua indígena. No obstante, el pueblo tsotsil y todas las comunidades indígenas necesitan ayuda en esta causa ya que se requiere trabajar de forma colaborativa en el rescate y documentación de lenguas indígenas por ser una tarea compleja que requiere el apoyo y la acción de diferentes agentes (no solamente de los pueblos originarios). Por ejemplo, dentro de las actividades a realizar para alcanzar dicho objetivo se encuentra la creación de materiales para la alfabetización en estas lenguas y la traducción, del español a las lenguas indígenas, de manuscritos de materias esenciales como las ciencias (Del Carpio, 2012). Esto ayudaría a elevar el status de las lenguas originarias. De la misma manera, realizar la traducción de relatos que narren la historia de las comunidades indígenas para que las nuevas generaciones puedan aprender sobre estos pueblos, sus lenguas y tradiciones, puede ser de gran utilidad. Al respecto, Tapia (s.f., citado en Gonzalez, 2018) recomienda hacer uso de talleres literarios donde se desarrolle y promueva la poesía y el cuento en lenguas originarias. Este tipo de actividades puede contribuir a que los pueblos indígenas tengan acceso a actividades artísticas y que los materiales que surjan de estos talleres no se queden solamente en círculos académicos, sino que también sean llevados a las comunidades (Tapia, s.f., citado en González, 2018).

Con respecto a la educación bilingüe, ésta juega un rol fundamental en el rescate y promoción de las lenguas indígenas ya que este tipo de educación no se trata simplemente de la enseñanza de contenidos en

dos lenguas, es decir, este tipo de programas está vinculado a movimientos políticos relacionados con derechos civiles, igualdad educativa, políticas de integración y asimilación. Asimismo, la educación bilingüe es un componente que es parte de un marco social, económico, educativo, cultural y político. La educación bilingüe no puede ser vista, pues, sin reconocer el carácter jerárquico estamental de la sociedad a la cual pertenece, “fruto del largo proceso de construcción de relaciones sociales que culmina en la globalización actual pero que se inició con “la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial” (Quijano 2000: 201)” (2000, citado en Trapnell y Neira, 2004, p. 4). Vale la pena destacar que cuando se habla de:

*...una escolaridad intercultural y, por ende, bilingüe —, asistimos a un momento de un proceso secular de luchas de los pueblos indígenas por lograr su “buen vivir”. Así, las luchas en contra de la servidumbre, por la libertad de comercializar e intercambiar productos, por el libre tránsito, por la tierra y, más recientemente, por la territorialidad, o contra las innumerables formas de racismo, junto con las luchas por la escuela, constituyen algunos ejemplos de búsqueda de equidad. En muchos sentidos, desde las poblaciones subalternas el ideal de interculturalidad no es una novedad, sino una nueva forma de frasear viejas demandas (Trapnell y Neira, 2004, p. 4).*

Lo anterior debe motivar a analizar al sistema educativo y a la educación intercultural bilingüe en vigencia no solamente para mantener y promover las lenguas minorizadas sino también para validar los derechos lingüísticos y culturales de los/las hablantes de dichas lenguas lo que puede contribuir al buen vivir no solo de sus hablantes sino de todos/as ya que todos/as somos parte del mismo mundo.

### **Una educación intercultural bilingüe humana**

Uno de los propósitos del presente manuscrito es el de reflexionar con respecto al sistema educativo, la escuela y los roles de los/las docentes para así proponer formas que contribuyan a una educación intercultural bilingüe humana que garantice los derechos humanos de los/las estudiantes sobre todo de los pueblos indígenas, por ejemplo, de los/las niños/as indígenas tsotsiles ya que solamente de esta manera podremos ir poco a poco transformando al sector educativo y a la escuela en verdaderas herramientas de equidad, dignidad, inclusión, libertad y paz. Hoy más que nunca se necesita crear e implementar una educación intercultural bilingüe que dignifique a cada estudiante y abrace sus fondos de conocimiento, es decir, su historia, su lengua, cultura, familia, lugar de origen y todo aquello que contribuye a su identidad. En otras palabras, se necesita una educación que respete y promueva sus derechos humanos sobre todo los derechos de los/las estudiantes de pueblos históricamente marginados y discriminados; realidad conocida por los/las niños/as tsotsiles chiapanecos. Se requiere, pues, de una educación que contribuya a tener sociedades más respetuosas armoniosas e inclusivas lo cual se puede lograr, en parte, a través de una educación intercultural bilingüe que abrace y promueva la diversidad en todas sus formas, por ejemplo, la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios. Se necesita una educación, por ejemplo, una educación intercultural bilingüe que ofrezca técnicas interpersonales para tratar de forma respetuosa a las personas en el día a día y enseñar a los/las niños/as a mantener la paz interior y a contribuir a la paz de la sociedad a la que pertenecen.

Una educación intercultural bilingüe debe promover un diálogo caracterizado por la comprensión, el respeto y la igual dignidad de las culturas, y dichas características son “la condición sine qua non para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones” (UNESCO, s.f., para. 1). Por otro lado, el diálogo es el “eje primordial de cualquier proceso de formación que aspire a la construcción de una sociedad democrática” (Arbeláez, 2018, p. 9). Por medio del diálogo el individuo se convierte en cooperador y no competidor. En otras palabras, se humaniza al tener apertura a otras formas de pensar, de sentir y de actuar. En el diálogo las personas colaboran para buscar las razones que pueden ayudarlos a orientar sus acciones posteriores. Por los beneficios que ofrece el diálogo, es primordial fomentarlo como un principio de humanización-formación lo cual es fundamental en la educación porque implica comunicación y ésta constituye ciudadanía y en la sociedad es urgente desarrollar diversas formas de humanismo que permitan que las personas se sientan estimuladas a cooperar en lugar de competir. Por su parte, Bolaños de Tattay (2013) señala que el diálogo, el intercambio de saberes, conocimientos, valores y prácticas formativas redefinen las relaciones en condiciones de igualdad, donde la diferencia y el reconocimiento de la diversidad toman un sentido complementario y de enriquecimiento entre las culturas.

También es esencial promover el uso del diálogo dentro del ámbito de la interculturalidad. Dicho diálogo de entrada debe ser “sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan el intercambio franco entre las culturas de la humanidad, [...] para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina en el mundo” (2003:11)” (Fornet-Betancourt, s.f., Trapnell y Neira, 2004, p. 3). Junto con el diálogo, es primordial considerar e implementar los principios sugeridos por Bolaños de Tattay (2013) tales como la participación y la comunitariedad, la autonomía, la construcción colectiva del conocimiento; la pedagogía crítica, innovadora y transformadora y la investigación y el currículo como proceso de construcción colectiva. Asimismo, estos principios deben estar fundamentados en la voz de los pueblos originarios; pueblos que muestran que ser bilingüe y en algunos casos multilingüe es posible. Como lo menciona Del Carpio (2021):

*Es primordial crear e implementar una educación que promueva una escuela inclusiva donde se fomenten interacciones horizontales donde los/las estudiantes pertenecientes a la sociedad dominante también desarrollen la apertura para aprender las lenguas indígenas de los pueblos originarios al igual que sus tradiciones ya que son estos pueblos, los que siempre tienen que “acomodarse/adaptarse” a los modos de vivir de la sociedad dominante lo cual también implica aprender una segunda lengua, español, en el caso de la gran mayoría de los pueblos indígenas latinoamericanos. Estas comunidades son un ejemplo claro y vivo de que no se quedan solamente en “lo local”; más bien, reconocen y aprecian lo suyo, pero también tienen el deseo de aprender del “otro” y de todo lo que trae consigo (su lengua, cultura, etc.) lo cual debería motivar a la sociedad dominante a desarrollar dicha habilidad y comportamiento (p. 7).*

Asimismo, el ejemplo y los valores de los pueblos originarios deben motivar a que los miembros de las sociedades dominantes también los pongan en práctica, por ejemplo, el trabajo colaborativo-comunitario el cual sería de mucha utilidad en las escuelas. Se debe recordar que el trabajo en comunidad “asegura la continuidad y el arraigo de las propuestas, y porque en las prácticas productivas y sociales que realizan los

comuneros – y no sólo en las emblemáticas y simbólicas – descansa el potencial que permite la efectiva articulación intercultural entre los conocimientos locales, escolares y universales” (Berteley, 2013, p. 202). Necesitamos escuelas donde se motive el trabajo colaborativo-comunitario donde los docentes colaboren de manera cercana no solamente con los/las estudiantes sino también con los padres de familia. Los padres y docentes pueden construir puentes para los/las estudiantes a través de la comunicación. Si los/las maestros/as dedican tiempo para escuchar y aprender más sobre sus estudiantes a través de los padres, las posibilidades de crear e implementar una educación que responda a sus necesidades e intereses pueden incrementar. Es necesario, pues, desarrollar estrategias que promuevan la participación de las familias en el acompañamiento de las trayectorias escolares lo cual puede favorecer la interacción entre las familias, la escuela y la comunidad. Vale la pena recalcar que la comunicación entre padres y docentes es primordial para contribuir a la formación de un/a estudiante saludable, que se sienta cómodo/a y que disfrute aprender.

Por otro lado, el diálogo y las interacciones horizontales entre los padres y los/las docentes puede ser fomentado a través de reuniones, sesiones donde los padres sean voluntariados en la biblioteca o cafetería de la escuela, notas motivacionales por parte de los padres a los/las docentes y trabajo de voluntariado también en el salón de clases, etc. Por su parte, los/las maestros/as pueden fomentar las visitas de los padres, ofrecer asistencia bilingüe, enviar guías de las lecciones de la clase a la casa de los/las alumnos/as, ofrecer charlas para los/las padres de familia donde estos tengan la oportunidad de expresar su opinión e ideas. Asimismo, los/las docentes pueden escribir notas de reconocimiento o agradecimiento a los padres voluntarios, desarrollar comités de asesoría para que los padres tengan siempre un espacio para compartir sus preocupaciones con respecto al rendimiento académico de sus hijos/as. El trabajo colaborativo entre padres y docentes puede ayudar a alcanzar el objetivo académico del semestre, disminuir el comportamiento antisocial, difundir el crecimiento en actividades extracurriculares y reducir los problemas de aprendizaje. Todo lo anterior con el propósito de aumentar las probabilidades de implementar una educación intercultural bilingüe más humana y respetuosa donde no solamente los/las estudiantes sean respetados e incluidos sino también sus padres.

## Conclusión

La educación intercultural bilingüe es un componente que es parte de un marco social, económico, educativo, cultural y político. Por tal motivo, es de suma importancia reconocer el estatus de las lenguas involucradas en este tipo de programas ya que factores económicos, sociales y políticos influyen en la situación de éstas. Es por ello necesario enfatizar que la educación bilingüe no se trata solamente de la enseñanza de contenidos en dos lenguas. En otras palabras, este tipo de programas está vinculado a movimientos políticos relacionados con derechos civiles, igualdad educativa, políticas de integración y asimilación. Hoy más que nunca se requiere de una educación intercultural bilingüe que promueva la paz con el objetivo de buscar la reconciliación entre la sociedad dominante y la sociedad dominada al igual que erradicar cualquier práctica que contribuya a la marginación, opresión o injusticia en general. Se necesita crear una educación intercultural bilingüe que promueva la lengua de los pueblos indígenas y la lengua nacional mayoritaria; una educación que considere las características de los/las niños/as indígenas, por ejemplo, de la infancia tsotsil y que tome en cuenta no sólo su opinión sino también la de sus padres, que los/las dignifique y que abrace su lengua y cultura. Una educación intercultural bilingüe debe garantizar los derechos humanos de todos/as sobre todo de los

pueblos históricamente discriminados y marginados; pueblos excluidos de su propio país; realidad bastante conocida por el pueblo tsotsil. La escuela y la educación deben, pues, ser siempre herramientas de equidad, dignidad, inclusión, libertad y paz ya que solamente así podremos crear sociedades armoniosas donde cada persona sea respetada. Como se menciona al inicio del presente manuscrito, necesitamos una educación que ofrezca herramientas para tratar de manera respetuosa a las personas en el día a día y enseñar a los/las niños/as a mantener la paz interior y a contribuir a la paz de la sociedad a la que pertenecen.

## Referencias

- Arbeláez, T. (2018). "El diálogo: condición de formación," Editorial Aula de Humanidades, Bogotá, Colombia.
- *Atlas de los Pueblos Indígenas de México* (2020). Tsotsiles-Lenguas. Encontrado el 2 de agosto de 2022 en el sitio <http://atlas.inpi.gob.mx/tsotsiles-lengua/>.
- Berteley, M. (2013). *De abajo hacia arriba*. La Educación Intercultural Bilingüe después de décadas perdidas. En M. Casillas y L. Santini (eds.). Reflexiones y Experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe: Tercer Encuentro Regional. Pp. 196-223. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bolaños de Tattay, G. (2013). *La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa*. Encontrado el 4 de agosto de 2020 en el sitio <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421646.pdf>.
- Bonetti, C. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Encontrado el 28 de julio de 2022 en el sitio [https://www.academia.edu/83639722/Educaci%C3%B3n\\_intercultural\\_biling%C3%BCe\\_y\\_enfoque\\_de\\_inter\\_culturalidad\\_en\\_los\\_sistemas\\_educativos\\_latinoamericanos\\_avances\\_y\\_desaf%C3%ADos?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/83639722/Educaci%C3%B3n_intercultural_biling%C3%BCe_y_enfoque_de_inter_culturalidad_en_los_sistemas_educativos_latinoamericanos_avances_y_desaf%C3%ADos?email_work_card=view-paper).
- Del Carpio, K. (2012). *Spanish-Indigenous bilingual education in Chenalhó, Chiapas, in Southeast Mexico* (Tesis de doctorado publicada). Universidad de Alberta, 2012.
- Del Carpio, K. (2016). La sociedad y la escuela deshumanizadas: El pueblo hablante del Bats'ik'op, *Revista Educativa Devenir, Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano*, 31 (9), pp. 183-195, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México.
- Del Carpio, K. (2017). *Tsotsil children and bilingual education in Chiapas, Mexico: The social and academic consequences of considering or not indigenous children's language and culture in education*, pp. 1-267, ISBN: 978-3-659-65833-4, August 2017, Editorial Académica Española.
- Del Carpio, K. (2021). La educación para la paz como instrumento para validar derechos humanos, lingüísticos y culturales. *International Multilingual Journal of Contemporary Research* 9 (1), pp. 1-8, American Research Institute for Policy Development.
- Del Carpio, K. y Verde, M. (2022). Lingüicidio, sistema educativo y violencia de género: El caso del napolitano y tsotsil. *Memoria del Congreso Internacional de Investigación - Academia Journals*, 16-17 de mayo de 2022, pp. 342-349, Morelia, Michoacán, México.
- Del Carpio, K. & Verde, M. (In press). Perspectivas metodológicas interlingüísticas: Tsotsil y Napolitano. En Marisa, Trejo Sirvent et al. (Eds.), *Investigación humanística: Enfoques y temas emergentes*, pp. 23-31, 978-607-561-113-6, Facultad de Lenguas, Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- El Diario Sociedad (2017). *Idiomas indígenas en situación muy vulnerable*. Encontrado el 10 de julio de 2022 en el sitio [https://pub.eldiario.net/noticias/2017/2017\\_02/nt170222/sociedad.php?n=54&-idiomas-indigenas-en-situacion-muy-vulnerable](https://pub.eldiario.net/noticias/2017/2017_02/nt170222/sociedad.php?n=54&-idiomas-indigenas-en-situacion-muy-vulnerable).
- Gómez, H. (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, Vol. 6, No. 11, pp. 273-298, 2011.
- González, M. (2018). *¿Qué hacer para preservar una lengua?* Encontrado el 4 de agosto de 2022 en el sitio <https://www.mexicampo.com.mx/que-hacer-para-preservar-una-lengua/>.
- INEGI (2020). *Diversidad*. Encontrado el 24 de julio de 2022 en el sitio <https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>.
- *Sistema de Educación Cultural* (2020). Lenguas indígenas. Encontrado el 3 de agosto de 2022 en el sitio [https://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali\\_li&table\\_id=51](https://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=51).

- Trapnell, L. y Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Encontrado el 2 de junio de 2022 en el sitio [https://www.academia.edu/9423385/SITUACION\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_INTERCULTURAL\\_BILINGUE\\_EN\\_EL\\_PERU\\_Consultora\\_solicitada\\_por\\_el\\_Banco\\_Mundial\\_y\\_PRO\\_EIB\\_Andes?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/9423385/SITUACION_DE_LA_EDUCACION_INTERCULTURAL_BILINGUE_EN_EL_PERU_Consultora_solicitada_por_el_Banco_Mundial_y_PRO_EIB_Andes?email_work_card=view-paper).
- UNESCO (s.f.). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Encontrado el 8 de junio de 2022 en el sitio <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Williams, G. (2007). Investigating the influences on the teaching identity of international teaching assistants. In M. Mantero (Ed.), *Identity and second language learning: culture, and dialogic activity in educational contexts* (pp. 305-328). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.

[Índice](#)







# PRÁTICAS

## LAURINDINHA... E UMA JANELA PARA A PAZ: UMA PRÁTICA DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Mário Montez <sup>1</sup>

### Resumo

Apresento neste texto uma prática de trabalho que tenho realizado na formação de estudantes da licenciatura em Animação Socioeducativa da Escola Superior de Educação de Coimbra<sup>2</sup> e que incide sobre a análise de elementos presentes na canção “Ó Laurindinha!” e sua relação com a ideia de Paz. Partindo do pressuposto de que a educação para o desenvolvimento se foca numa abordagem experiencial e a partir dos referenciais dos grupos com quem intervimos, uso esta canção com uma finalidade técnica, mas essencialmente ideológica e educativa, numa perspetiva crítica, lúdica e consciencializadora. Tal como outras canções consideradas populares, e ingenuamente cantaroladas muitas pessoas, incluindo crianças, a canção “Laurindinha” apresenta elementos perigosos para um desenvolvimento social positivo, integrando aspetos que carregam as desigualdades sociais e, especificamente, o incentivo à guerra. É por isso um imperativo e aliciente desafio para a educação para o desenvolvimento a desconstrução desta canção, desde a ideia de canção tradicional até aos papéis de género, focando em questões centrais e sobejamente atuais como o amor, a guerra e a Paz. A aprendizagem de uma técnica de extração de conteúdos pedagógicos, a partir de materiais sem intencionalidade educativa, capacita aprendizes de educação para o desenvolvimento a trabalhar com pessoas e grupos numa perspetiva crítica, lúdica e consciencializadora.

### Abrindo a janela

“Há uma canção popular portuguesa que a partir de agora não iremos ouvir da mesma forma”. É esta a provocação feita aos participantes e às participantes em Atelier de Análise Social da Educação, uma unidade curricular da licenciatura em Animação Socioeducativa, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Com a pretensão e intencionalidade próprias de um processo educativo, ousou apresentar assim aos participantes uma

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação (ESEC.IPC).

<sup>2</sup> Agradecimento especial às alunas e alunos das licenciaturas em Animação Socioeducativa (D e PL) da Escola Superior de Educação de Coimbra, que ao longo dos anos têm respondido aos desafios lançados nas aulas de Atelier de Análise Social da Educação. Este texto é, em grande parte, resultado das suas aprendizagens, questionamentos, inquietações, propostas...e sonhos.

canção popular portuguesa bem conhecida, e cantada frequentemente por pessoas de todas as idades, ao longo de várias décadas. Aproveito ainda para lembrar que os processos de consciencialização são, muitas vezes, desilusão, angústia e um penoso confronto entre a perceção que temos de um fenómeno e o conhecimento adquirido sobre o mesmo.

A ideia surgiu ao ouvir um grupinho de crianças que por mim passava a cantar a canção e quando me dei conta que eu, distraidamente, a cantarolava também...desde a minha infância. Curiosamente, só nesse momento me apercebi claramente do seu conteúdo e me inquietei ao rever as caras das crianças que ingénuas e alegremente a cantavam.

“É a canção que cantam os idosos do centro de dia onde trabalho!”.

“É a canção que eu cantava em criança com a minha avó!”.

É, realmente, uma canção imortalizada pelos avós e pelas educadoras de infância; pelas crianças tornadas agora jovens, adultos, pais e mães. Imortalizada por artistas e cantoras de referência popular, cujo indiscutível sucesso inclui, nos seus repertórios, esta canção. O que poderá haver então de errado, de bizarro...ou de educativo, numa “simples” canção popular?

Em Atelier de Análise Social da Educação utilizamos a canção “Laurindinha!” para desconstruir preconceitos, tomar consciência de fenómenos e problemas sociais e, a partir deste processo de aprendizagem, construir conteúdos pedagógicos de Educação para o Desenvolvimento. Trata-se de aplicar a metodologia pedagógica da animação socioeducativa, ou, se quisermos, a que se desenvolve em processos de Educação Não Formal. Ou seja, apoiar os processos de aprendizagem num trabalho de grupo, suportado nos saberes dos seus elementos e nos espaços de lazer do seu quotidiano, usando e construindo referenciais comuns.

Trata-se de um trabalho coletivo orientado por mim, mas nunca possível sem o acolhimento criativo deste desafio por parte das alunas e alunos da licenciatura em Animação Socioeducativa. A elas e a eles se deve esta partilha do processo e do conhecimento resultante. Sem a sua participação, as suas disponibilidades, ideias, criatividade e inteligência, Laurindinha manter-se-ia à janela vendo passar o amor, tempo após tempo, banalizando mais ainda a guerra, instrumentalizando mais ainda a sua necessidade.

### **A canção e o processo de trabalho**

*Ó Laurindinha, vem à janela!*

*Ó Laurindinha, vem à janela!*

*Ver o teu amor (ai ai ai) que ele vai p'rá guerra*

*Ver o teu amor (ai ai ai) que ele vai p'ra guerra.*

*Que ele vai p'rá guerra, deixá-lo ir!*

*Que ele vai p'rá guerra, deixá-lo ir!*

*Ele é rapaz novo (ai, ai, ai) ele torna a vir*

*Ele é rapaz novo (ai, ai, ai) ele torna a vir.*

*Ele torna a vir, se Deus quiser!*

*Ele torna a vir, se Deus quiser!*

*Ainda vai a tempo (ai, ai, ai) de arranjar mulher*

*Ainda vai a tempo (ai, ai, ai) de arranjar mulher.*

(Laurindinha, António Mourão)

A canção “Laurindinha” foi escrita e composta pelo cantor e compositor António Mourão, nos anos sessenta do século XX. Embora Laurindinha vá à janela ver o amor partir, não se trata de uma canção de despedida, mas sim de encorajar o amor da Laurindinha à realização do seu dever pela Pátria: ir para a guerra. Por isso se canta a despedida do amor que parte e a solidão da Laurindinha num tom de animada e vigorosa melodia. A canção tornou-se um hino de ânimo à participação dos jovens na Guerra Colonial, imperativo absoluto de autoritarismo, bem presente nos discursos de Estado proferidos na época, pelo líder do governo – Salazar. Ou seja, se o amor vai para a guerra... deixá-lo ir!... Ou seja, que nenhum jovem rapaz pense senão em ir combater.

É a partir das características da canção e das suas mensagens implícitas, que se provoca o trabalho de descoberta, orientando os e as participantes na descoberta de elementos indutores de aprendizagem e de elaboração de possíveis conteúdos pedagógicos. Toma-se o processo educativo como um processo intencional, aliado a um quadro axiológico específico. Nesse pressuposto, destapamos o manto tóxico desta canção, agitando a criatividade na prospeção e extração de elementos passíveis de explorar num processo de Educação para o Desenvolvimento. Há, contudo, quem questione a toxicidade de uma simples canção popular, habitualmente percecionada como “tradicional”. E quem se insurja veemente, perturbado pelo desconforto da tomada de consciência por detrás de uma “simples” canção popular, afirmando perentoriamente:

“É só uma canção tradicional, e as crianças não pensam nessas coisas quando a cantam!”

É por este preciso caminho, da “tradição”, que começo a incursão rumo à desconstrução – e desilusão – desta canção popular. Proponho depois um desafio à turma, organizando-a em pequenos grupos de quatro participantes.

Nesse processo assinalamos as frases relevantes para o sentido da letra. Analisamos cada frase em particular e as ideias inerentes. Marcamos depois as palavras que sobressaem em cada frase e tomamo-las como elementos indutores de um desafio educativo capaz de explorar as ideias diversas associadas à palavra, ora desconstruindo-as, ora potencializando-as como conteúdos a trabalhar numa abordagem de Educação Não Formal. Mais tarde, construímos conteúdos pedagógicos associados aos temas a que a canção nos induziu, orientados para um determinado grupo de participantes, em determinados contextos.

Desenvolvemos em redor da Laurindinha um processo de descoberta consciencializador e capacitador (finalidades próprias da intervenção socioeducativa) centrado no propósito maior (e utopia) da Animação

Sociocultural: o saber-estar e viver em conjunto. Ou seja, a construção coletiva de uma sociedade global orientada para a Paz, capaz de potenciar e respeitar as diversidades locais na resolução de desafios mundiais.

## Desconstruções e revelações

### *Tradição já não é o que era... porque nunca foi!*

A partir da ideia de que a canção Laurindinha é uma canção tradicional, começamos por explorar as perceções associadas à ideia de “tradição”, confrontando-as com a noção de “popular”, e com a crença de que as tradições são, em muitas situações, inventadas. Estando nós num contexto de ensino superior, não precisamos de ir mais longe que a “tradição académica”. Questionados sobre a ideia de “tradição”, consideramos e as participantes tratar-se da ritualização de práticas quotidianas realizadas em determinados contextos e conjunturas, consolidadas pelo tempo através de uma ritualização relativamente espontânea. Este pressuposto legítima, a seu ver, muitas das práticas atuais designadas como “tradição”, entre as quais a Praxe Académica. Contudo, numa reflexão mais cuidada, concluem que no dia-a-dia de estudantes de outrora não se executavam práticas que agora se integram na designada “tradição académica”. Por exemplo, os caloiros e caloiras não caminhavam de gatas nem com orelhas de burro na cabeça. Conclui-se então: este ritual é, afinal, uma invenção!...bastante opressora.

A questão-angústia coloca-se na sala: afinal, a tradição académica é uma invenção? O desconforto da aprendizagem resultante de um processo cognitivo mostra-se num tom de desilusão, ou de ceticismo. Alguns participantes comentam que quando se pensa no porquê e não se encontra razão...a descoberta dói.

Outro aspeto interessante na desconstrução da ideia de “tradição”, neste atelier com jovens-adultos e adultos do ensino superior politécnico, é a marcação temporal do que se considera “tradição”. A maioria dos e das participantes considera a maioria das tradições como provenientes do século XIX. E sobre a canção em causa, maioritariamente apontam-na como nascida em redor dessa época, ou durante a I Guerra Mundial. Surpreendem-se, depois, com a sua recente criação.

Após a desconstrução de uma ideia de “tradição” legitimadora de práticas académicas humilhadoras, ou da legitimação de ações civilizacionalmente questionáveis, seguimos para a desconstrução da letra da canção popular portuguesa “Laurindinha!”.

### *Laurindinha vem à janela...onde mais poderia ir?*

A canção recomenda Laurindinha a ir à janela ver passar o rapaz que ama (o seu amor), e que em breve irá combater na guerra. Na frase “Ó Laurindinha vem à janela”, os grupos de participantes identificam como fenómeno particular o facto de a rapariga estar à janela. Questionamo-nos:

“Porque não vai a Laurindinha ter com o rapaz?”

“Porque é esperado estar a Laurindinha à janela?”

A resposta encontra-se nos papéis sociais da mulher e do homem, no contexto da época, e enceta perguntas de base a uma análise contemporânea:

“E atualmente, o que mudou?”

A partir destas questões sugere-se um trabalho sobre as mudanças sociais e educativas que levaram a alterações no papel social da mulher e nos espaços que as mulheres agora ocupam (casa, trabalho, política, empresas, etc.). Articulamos também estas descobertas com conteúdos anteriormente explorados sobre os contributos da Educação para a construção de uma consciência, e práticas, de igualdade de oportunidades e suas repercussões no desenvolvimento sociocultural e económico da sociedade portuguesa.

A partir destes indutores são propostas linhas de trabalho pedagógico em redor das questões de género e da igualdade de oportunidades associadas ao género. Pois afinal, por um lado esperava-se da jovem Laurindinha que estivesse em casa, e do jovem homem que fosse combater. Assim era no passado... assim é no presente.

### ***O amor que vai...***

Vai Laurindinha ver o seu amor, provavelmente um rapaz, passar defronte de casa a caminho da guerra. O Amor é apontado pelos e pelas participantes como indutor para trabalhar as emoções, os afetos, ou mesmos esclarecimentos relativos aos relacionamentos amorosos, tanto heterossexuais como homossexuais. A partir da ideia de Amor, sugerem os e as participantes que se abordem as problemáticas associadas às relações amorosas e interpessoais, ao respeito, à violência no namoro, e até ao amor no seio familiar. Explora-se este tema a partir de questões como:

“O que é amor?”

“Quem amamos?”... O que nos indica sentirmos amor ou amizade, ou afeto, etc. Que requisitos deverão ser necessários para aceitarmos alguém como nosso amor, namorado/a, etc. O respeito como fator essencial nas relações. Parte-se ainda ao encontro da ideia de amor como aspeto essencial de uma convivência sã, na construção da Paz.

A exploração deste tópico percorre caminhos pessoais e assenta nas experiências e vivências dos e das participantes, para depois se construírem propostas pedagógicas consciencializadoras e capacitadoras de outros comportamentos.

### ***Ele vai para a guerra, deixá-lo ir!***

Este é o elemento central num contexto de educação para a Paz. A ideia de “guerra” presente na canção leva-nos a pensar os propósitos dos conflitos entre povos e culturas, e a uma reflexão sobre as proximidades destes conflitos nas nossas vidas. Até 2022 o tópico da Guerra, explorado no âmbito deste trabalho, despertava consciências acerca da existência de conflitos horrendos em realidades distantes, aos quais os e as participantes não eram insensíveis, mas que não as e os afetavam diretamente. A proximidade de cada conflito pautava-se, ora pela presença de participantes oriundos de países envolvidos em conflitos militares (como a Guiné-Bissau) ora pela mediatização de outros conflitos (como a guerra em Cabo Delgado, no Norte de Moçambique). Trabalhávamos este tópico a partir de questões como:

“O que é a guerra?”

“Porque há guerras?”

“Que guerra era esta?”

“Como podemos evitar guerras?”

“O que se ganha e se perde com guerras?”

“... E porque é que esta canção (Laurindinha) fala da guerra?”

Criada como encomenda do Estado Novo, como alguns afirmam, ou apenas por recriação do autor, a canção “Laurindinha” foi instrumentalizada com a finalidade de coagir os jovens a combater no “Ultramar”, e a banalizar (senão obrigar) a uma convivência familiar para os deixar partir rumo a realidades impressionantemente tão distintas daquelas que muitos deles conheciam e lhes interessavam. E tal como outras canções designadas como “infantis”, “tradicionais” ou “populares”, a “Laurindinha” perdura no cancionário popular, sem escrúpulos nem arbítrio, gozando a imunidade da “tradição”. Colocam-se, então, questões como resultado de um processo de tomada de consciência:

“Como é possível a canção ser alegremente cantada por crianças quando o assunto é *ir para a guerra*?”

“Como temos ignorado o conteúdo central da canção enquanto a cantarolamos?”

“Como tem passado de geração em geração?”

“Como se aclamam artistas cujo virtuosismo e sucesso se impregnam desta canção?”

Um mês antes do início da invasão da Ucrânia pelo exército russo, em fevereiro de 2022, tínhamos realizado esta atividade. Em novembro de 2022 voltei a realizá-la, com outra turma. A convivência atual com a guerra na Ucrânia trouxe, indubitavelmente, um sentimento de maior proximidade à noção de guerra. Mas também uma valorização maior da noção de Paz e uma consciência mais nítida da sua vulnerabilidade. Talvez por isso as questões acima, habitualmente colocadas com uma certa apatia, própria de um distanciamento, foram agora pensadas com notável angústia e inquietação.

### ***Ele torna a vir...?***

Neste ponto da análise, sobre o qual não me debruçarei aqui muito, os e as participantes destacam a ideia de Esperança como aspeto fundamental para se alcançar aquilo que se deseja.

*A esperança é o que nos move todos os dias para acreditar e tentar lutar por um futuro melhor, fé e confiança. (António e Carolina)*

Para elas e para eles, é neste valor que reside a construção do Futuro. E é nesse sentimento de responsabilidade que nos quedamos um pouco acerca do papel de profissionais de Animação Socioeducativa, enquanto agentes educativos. Por isso, na fase seguinte desta atividade avançamos na construção de propostas de trabalho, de Educação Não Formal num sentido de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Apelamos a que o Futuro e a Esperança sigam juntos numa espiral de desenvolvimento desejado, manejados por uma Animação militante, sábia e competente, em valores, teorias e técnicas.



## Construções

No trabalho em pequenos grupos, os e as participantes identificam diversas linhas de exploração para a elaboração de conteúdos pedagógicos, a partir de uma noção da realidade da guerra.

- a. A guerra como espaço e tempo de violência;
- b. Guerra e trauma;
- c. Destruição e morte;
- d. Consequências da guerra a nível económico, social, territorial, psicológico e psicossocial.

Mas também alinham um conjunto de tópicos possíveis, a partir de outro entendimento da guerra, como a perspetiva de quem entra na guerra para ajudar quem sofre.

- a. Coragem;
- b. Militância;
- c. Defesa de causas e direitos;
- d. União.

Numa outra perspetiva, identificam tópicos relativos à importância histórica da guerra:

- a. Factos históricos;
- b. Salazarismo e Estado Novo;
- c. Guerra Colonial;
- d. Colonialismo;
- e. Escravatura;
- f. Descolonização.

Numa outra abordagem encaram a guerra como momento histórico de transformação:

- a. Construção da Paz;
- b. Diálogo;
- c. Interculturalidade;
- d. Humanismo;
- e. Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- f. Nações Unidas;
- g. Vontade e missão de manter e monitorizar a Paz no mundo.

Olhando para a Paz, os grupos assinalam:

- a. Paz é um estado (estar, ser, viver...) em si, e não uma oposição à guerra (ou conflitos);
- b. Paz é algo íntimo, de sentimento interior desejado comumente;
- c. Paz como processo de co-construção;
- d. Paz é uma subjetividade alicerçada a uma ideia comum de segurança e vida;
- e. Paz é um estado desejado e não garantido, sem vigilância e dedicação.

Os grupos de participantes realçam frequentemente a importância de um trabalho educativo focado em:

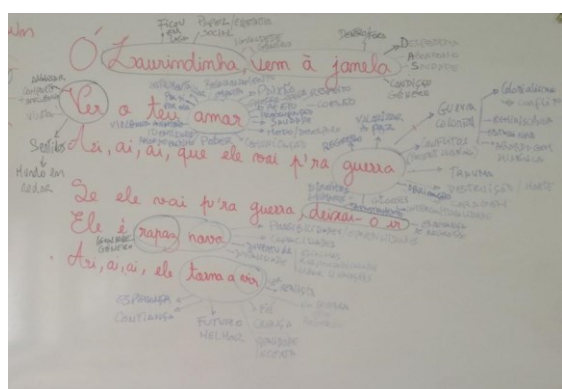
- a. Sensibilização;
- b. Promoção do diálogo e empatia;
- c. Promoção dos Direitos Humanos;
- d. Comunicação positiva;
- e. Interação em grupo;
- f. Prevenção e mediação de conflitos;
- g. Conhecimento crítico da História e do território.

## Notas finais

Ao explorar a “Laurindinha” aprendemos a abordar problemas sociais a partir de materiais sem intencionalidade educativa, fazendo destes materiais o “chão comum” de uma aprendizagem coletiva e de uma consciencialização para os fenómenos integrantes desses mesmos problemas. Esta canção contém elementos de potencial educativo que nos conduzem a uma construção de possibilidades educativas. Os e as participantes identificam em “Laurindinha” um conjunto de temas passíveis de trabalhar, articulando uma pluralidade de fenómenos entre si como peças de um mesmo problema, e não só como elementos de cada problema social particular. Neste caso, ao elencarem propostas num quadro de educação para a Paz, confrontam-se com diversos fenómenos que, segundo descobrem, se associam aos conflitos que nos levam à ausência de Paz, à falta de Paz, e à possibilidade de uma esperança vã de Paz. Num primeiro momento propõem atividades questionadoras da Guerra e de conflitos armados:

“O que é a guerra? Porque há guerras? Como podemos evitar guerras? O que se ganha e se perde com guerras? Porque é que esta canção fala da guerra? Que guerra era esta? Será a Paz apenas a ausência de guerra?”

Num outro momento, os e as participantes descobrem uma complementaridade entre os fenómenos (presentes na base dos conflitos) e outros conflitos assentes em problemas como as desigualdades de género, as relações amorosas opressoras, a falta de afeto familiar, a gestão ineficiente das emoções, os imperativos das tradições e as divergências entre esperanças. Tomam também consciência de que o desejo de Paz se expande para os espaços pessoais, íntimos e relacionais do quotidiano, muito além do estado de guerra distante, sobre o qual parece impossível agir. Percebem ainda que a construção da Paz está, afinal, muito mais nas suas mãos.



No final do processo, as e os participantes concluem e propõem atividades sobre as necessidades de uma comunicação melhorada, assente num diálogo sincero e aberto incidindo na: exteriorização de sentimentos; controlo de emoções “à flor da pele”; promoção dos Direitos Humanos; partilha da(s) História(s) numa abordagem holística. Consideram imprescindível iniciar este diálogo entre crianças e jovens como prevenção de mais conflitos, na esperança de que estas pessoas mais novas procurem fazer melhor, ou diferente.

A “Laurindinha” ajuda-nos a compreender sentidos por detrás do recreativo. Intenções dissimuladas em cantorias infantis que moldam as nossas mentes e banalizam problemas sociais profundos. A canção “Laurindinha” é uma janela da Educação para o Desenvolvimento, conduzindo à compreensão e exploração de conceitos diversos, como Igualdade, Amor e Guerra. Ou se quisermos, uma janela de descobertas na Educação para a Paz.

[Índice](#)



# AFETOS EM EDUCAÇÃO: VALORES HUMANOS, CULTURA DE PAZ E(M) CIDADANIA

Vanusa Paiva de Lima<sup>1</sup>

## Resumo

A Educação em Valores Humanos alcança singularmente os indivíduos à medida que os aproxima de uma maneira mais afetiva, ética e solidária. Segundo Martinelli (1996) a EVH tem como proposta a edificação do caráter dos indivíduos continuamente ao longo da vida através de reflexões críticas, estudos, vivências, principalmente para: o aprender a ser e o aprender a conviver. Com efeito, conhecer e conhecer-se ampliam significativamente os horizontes dos saberes possibilitando a melhoria no processo da aprendizagem e as transformações sociais que dela decorrem. O ensaio visual proposto “Valores na Escola” apresenta uma alternativa, transdisciplinar e cidadã, onde a utilização de técnicas específicas: harmonização integrativa, contações de histórias, citações reflexivas, atividades de musicalização e dinâmicas de grupo favorecem os desenvolvimentos individual e coletivo no sentido de equidade, cultura de paz e não violência. A experiência socioeducativa, aconteceu com alunos/as de 06 a 11 anos de idade, matriculados na Creche Escola “Adolfo Bezerra de Menezes”, localizada na comunidade de Maçaranduba, zona rural do município de São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte, Brasil, nos anos de 2015 a 2017. Possibilidades emancipatórias de ressignificar a educação pela e para a paz foram constatadas em ações concretas de transformação humana e social.

## Introdução

O trabalho *Afetos em Educação* tem o seu cerne na emancipação dos indivíduos através do desenvolvimento de suas faculdades intelecto-afetivo com o foco no *aprender a ser* e no *aprender a conviver*. Reeducação pela paz e para a transformação social envolve a ética do cuidado, consigo, com o outro, com o planeta; em uma atenção plena à qualidade das relações humanas e das aprendizagens colaborativas.

O avanço da tecnociência trouxe descompassos inerentes às tensões socioeconômicas vigentes por exacerbar o individualismo, a intolerância, a animosidade, a incompreensão que desorganizam os processos da comunicação e de interação entre os indivíduos, grupos e instituições na sociedade contemporânea. Com

<sup>1</sup> Fisioterapeuta. Pós-graduada em Educação em Valores Humanos – UNIBEM Faculdades Integradas Espírita. Curitiba/Paraná/Brasil. Participação no Núcleo de Estudos de Pedagogia Social - NEPS - Universidade Federal do Paraná UFPR. Curitiba/Paraná/Brasil. Educadora em Valores Humanos na Creche Escola “Adolfo Bezerra de Menezes” São Gonçalo do Amarante/Rio Grande do Norte/Brasil. Curso em andamento de Licenciatura em Ciências da Educação com participação no Projeto de Iniciação Científica de Educação para a Cidadania Global – FPCEUP.

efeito, observou-se a negligência do humano em detrimento da economia e da tecnologia; comprometendo a construção de laços afetivos e vínculos solidários ao longo da vida que são essenciais para o desenvolvimento integral dos seres humanos e a sustentabilidade planetária.

Pensar em desenvolver-se é alcançar possibilidades de conhecimentos, e de autoconhecimento capazes de resgatar o afetivo, as capacidades criativas, as potencialidades latentes dos indivíduos para restaurar a dignidade humana na alegria em aprender a SER cidadã(o) do Universo. Com efeito Batalosso (2012) corrobora essa questão com o seguinte:

*A aprendizagem e o ensino da condição humana se caracterizam por um amplo e interminável processo do desenvolvimento da consciência, da sensibilidade e da atenção que integra as dimensões corporais, emocionais, afetivas, éticas, estéticas, espirituais, e sociopolíticas que, geralmente, tem sido ignoradas ou marginalizadas (pp.155-156).*

Nesse cenário plural e complexo, o conhecimento e a prática dos valores humanos na comunidade escolar torna-se um contributo relevante por reunir oportunidades de aprendizagens individual e coletiva que cooperam para a formação do caráter/personalidade. Segundo Martinelli (1996) a unidade entre pensamentos, sentimentos, palavras e ações constitui o caráter, que se desenvolve na medida em que se busca um eu coerente, mais atento a si e aos outros, as comunicações, relações e aprendizagens.

Os valores humanos são os fundamentos morais e espirituais da consciência humana, conceitua Martinelli (idem); com efeito, a atenção aos bons valores inerentes ao humano como: o amor, a verdade, a paz, ação correta e a não violência, religa saberes e afetos em uma educação solidária para a (trans)formação humana e social, local e global, simultaneamente.

A educação em valores humanos cria condições através da mobilização de pensamentos, sentimentos, sensações, intuições para que a bondade, a generosidade, o altruísmo, a compreensão da natureza humana se manifestem, do interior do ser para o exterior (social), na medida em que espaços dialógicos de acolhimento e de pertença são construídos e mediados com amor - fundamento do social (Maturana, 1996) - e intencionalidade pedagógica.

O ensaio visual VALORES NA ESCOLA retrata uma práxis socioeducativa realizada na Creche Escola “Adolfo Bezerra de Menezes” - localizada na comunidade de Maçaranduba, zona rural do município de São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte, Brasil - no período de 2015 a 2017 com os alunos na faixa etária de 06 a 16 anos. Nessa experiência de educação formal e não formal, buscou-se observar o impacto do conhecimento e da prática dos valores humanos como instrumentos de harmonia pessoal, qualidade das relações e aprendizagens na co-construção da paz para a cidadania planetária.

Aproximar e religar os saberes acadêmicos, da vida prática, da ética e estética na multidimensionalidade humana é reconhecer a necessidade de valorização dos mesmos para a realização de ações verdadeiramente emancipatórias e pacificadoras pela regeneração civilizacional. Partindo do reconhecimento da educação como um tesouro a descobrir indispensável ao progresso da humanidade em ideais da paz, da liberdade e da justiça social (Delors, 2010) surge a seguinte indagação:

- Qual a relevância da educação em valores humanos para o Desenvolvimento e a construção da paz?

### **Por caminhos metodológicos**

Uma visão mais ampla que possa compreender e relacionar os fatos humanos se faz necessária para além do puramente epistemológico, entendido como a construção lógica ou exclusivamente cognitiva, mas também e, especialmente, que um novo olhar desponte na presença dos afetos englobando sentimentos, cuidado, empatia, sensibilidade como possibilidades de aceder ao conhecimento vivo que procede da experiência e promove à descoberta e integração dos diferentes níveis de realidade: teórico, prático, existencial e poético (Batalosso, 2012).

As técnicas aplicadas na vivência dos valores humanos nutriram-se da transdisciplinaridade, proposta por Moraes (2015)

*...como metodologia aberta de construção do conhecimento que compreende e valoriza a diversidade humana, as relações culturais; a religião consigo mesmo, com o outro e com a natureza quando se parte do desenvolvimento de uma consciência menos fragmentada, mais solidária, fraterna, socialmente responsável e vitalmente mais comprometida (pp.30-32).*

Em dois contextos foi realizada a vivência dos valores humanos na escola. No contexto formal de sala de aula integrado a estrutura curricular e também no contexto não formal como mediação - intervenção educativa e potencial positivo nas relações para a intercompreensão - em um processo cooperativo e mesmo preventivo no domínio da cultura de cidadania e educação para a paz (Silva, 2010).

De acordo com Damásio (2006) a literacia visual estabelece o princípio de que as imagens podem ser lidas e reprodutoras de um sentido para ser comunicado e distribuído. Assim, a leitura visual promove perspectivas mais amplas como um constituinte das práticas sociais do sujeito.

*Imagine a peace* é produzir caminhos solidários de esperança e Desenvolvimento a ressignificar os horizontes da Educação. Elucida Montessori (2004) “que a primeira verdadeira linha de defesa contra guerra é o próprio homem” (p.22). Com efeito, é essencial “rejeitar toda a educação que embrutece e atrofia os valores humanos, que transforma o ser humano em mais uma engrenagem da máquina social, que reprime e impõe limites à inteligência” (Pimenta, 2018, p.85). A práxis *Valores na Escola* promove o conhecimento e o desenvolvimento das boas e naturais qualidades humanas em identificação com o legado de Rousseau.

### Afetos e a Paz



Fotografia 1 - Dra. Mércia Carvalho (in memoriam) - Fundadora e Diretora da Creche Escola “Adolfo Bezerra de Menezes” por 37 anos, com os alunos no dia da formatura dos doutores do ABC.

Fonte: Acervo da Creche Escola “Adolfo Bezerra de Menezes” (2015)



## A – Contexto formal: cinco técnicas dos valores humanos



Fotografias 2,3,4,5 - Exercícios: cheirar a rosa (inspiração); apagar a vela (expiração).

Fonte: Acervo da autora atualizado (2022).

### 1. Harmonização – Valor Humano: Calma - Educando a Respiração



Fotografias 6,7 - Respiração e relaxamento corporal: Elevação da cabeça (extensão da coluna cervical) faz a inspiração. Abaixamento da cabeça (flexão da coluna cervical) faz a expiração.

Fonte: Acervo da autora atualizado (2022).

### 2. Contação de histórias – Valor Humano: Responsabilidade



Fotografias 8,9,10,11 - A semente do amor - História sobre a fundação da creche/ escola “Adolfo Bezerra de Menezes”.

Fonte: Acervo da autora atualizado (2022).



### 3. Canto em grupo – Valor Humano: Compreensão

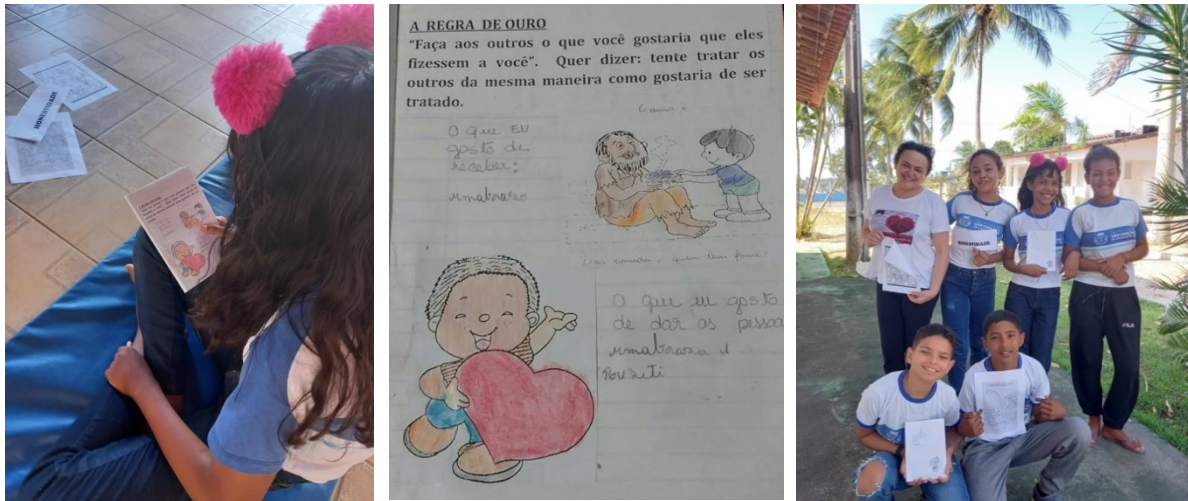


Fotografias 12,13,14,15,16,17 - Música “Cativar é Amar”.  
Fonte: Acervo da autora atualizado (2022).

### 4. Citações – Valor Humano: Honestidade







Fotografias 18,19,20,21,22,23 - Regra de Ouro.  
 Fonte: Acervo da autora atualizado (2022).

### 5. Dinâmica de Grupo – Valor Humano: Respeito



Fotografias 24,25,26,27,28,29 - Bingo dos Valores - Respeito pelas diferenças, pelo planeta, pelas escolhas, pelas vidas.  
 Fonte: Acervo da autora atualizado (2022).



B – Contexto não formal – Mediação socioeducativa produtora de sentido(s). Realizada na FPCEUP.









*“O verdadeiro valor de um ser humano é determinado pela sua capacidade de libertar-se de si mesmo”.*  
(Albert Einstein)



*Fotonovela Valores na Escola realizada para créditos das unidades curriculares: Laboratório Multimédia e Educação. SIMF: Contextos de Trabalho em Educação e Mediação. (FPCEUP - 2018/2019).*

A mediação socioeducativa acima ilustrada tem em Silva (2010) a seguinte reflexão:

*A mediação constitui-se como uma ação múltipla com potencialidades (trans)formadoras, cujo objetivo forma para a responsabilidade e cooperação, a partir da elevação da auto-estima e da autonomia. Esta formação não se pode reduzir a uma estrita intervenção curativa, de reposição da ordem ou reestabelecimento da comunicação, mas deve assentar na finalidade de uma educação para os valores, ou como define Charney (1993), num ‘currículo para a literacia ética’ do qual se ensine e se aprenda a dar e a receber atenção e a cuidar e cooperar com os outros. Com efeito, para além da transmissão cultural do conhecimento, a escola em sua função educativa deve assumir o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais para a participação responsável dos novos cidadãos (p.257).*

Na vivência escolar criaram-se possibilidades de acolhimento e sentimento de pertença aos alunos em conflito. Em um ambiente natural, recursos como música, escuta ativa e estímulos a reflexão oportunizaram atenção e cooperação favorecendo a comunicação, a interação e a intercompreensão. De acordo Mello (1999) “a mediação permeada pela Transdisciplinaridade enquanto lógica do terceiro incluído e níveis de Realidade remetem à ideia do mediador como um transmissor de sensação, de sentimento, de direção, e de sentido”. (p.2).

## **Conclusão**

Para Morin (2011) novas práticas pedagógicas são necessárias para que os indivíduos possam enfrentar as mais variadas crises sociais, econômicas, políticas, ambientais que colocam em risco a sustentabilidade planetária. Uma educação que se volte para a condição humana no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade, da ética na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos para ser transformadora.

A proposta *Afetos em Educação* coopera para a religação de saberes e aprendizagens através de vivências dos valores humanos, onde a atenção, o cuidado, a empatia se constituem fundamentais para o desenvolvimento humano integral e sustentável. No *aprender a ser* buscou-se o conhecimento de si mesmo (pensamentos, sentimentos, palavras e atitudes), no cultivo das boas qualidades da natureza humana, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências para a sinergia entre o saber e o ser contribuindo na formação do caráter.

De acordo com Batalosso (2012) os problemas mais importantes da vida, da humanidade, do planeta e das pessoas, como sujeitos individuais e coletivos são sempre globais, contextuais e relacionais; sendo necessário reunir estratégias, procedimentos e métodos que desenvolvam no indivíduo a capacidade de ser coerente, harmônico, autêntico.

O *aprender a conviver* pela experiência dos valores humanos no ensaio visual, trouxe um desafio que é o da unidade entre o pensar, o sentir, o falar e o agir de maneira integrada e coerente para a maturação contínua da personalidade em uma aprendizagem ativa de cidadania e cultura de paz.

Duas coisas são necessárias para a paz no mundo, elucida Montessori (2004), “em primeiro lugar, um homem novo, o surgimento de um homem melhor, e depois a construção de um ambiente que não deve fixar os limites às aspirações infinitas do homem” (p.41). Um mundo novo para um homem novo; será uma utopia?

Empiricamente, a proposta socioeducativa *Afetos em Educação* apresentou possibilidades de ressignificar o ensino-aprendizagem, com verdade, beleza e bondade, reunindo múltiplos saberes em uma teia de valores universais expressando o que podemos fazer pela paz, para (trans)formação humana e social.

*O nome real de uma educação transformadora é que ela seja humanizadora. Será então libertadora na medida em que sempre aciona, acompanha e desafia o aprendizado da condição humana (...). A condição humana refere-se insuperavelmente ao amor, que é por ele e com ele que nos tornamos humanos (Alejandro Cussianovich, 2007).*



Fotografia 30 - *Formatura dos Doutores do ABC - Creche Escola “Adolfo Bezerra de Menezes”.*  
Fonte: Acervo da Creche Escola ABM (2015).

## Referências

- Batalosso, J. M. (2012). Educação e condição humana. In Moraes, M. C., Almeida, M. C. (Coords). *Os sete saberes necessários à educação do presente - por uma educação transformadora*. (149-180). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cussianovich, A. Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. IFEJANT. Lima (Peru), 2007. In Moraes, M. C., Almeida, M. C. (Coords). *Os sete saberes necessários à educação do presente - por uma educação transformadora*. (149-180). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Damásio, Manuel José et al. (2006). *A construção da percepção em imagem digital e o desenvolvimento de novas formas de literacia visual*. <https://pt.scribd.com/document/263110021/A-construcao-da-percepcao-em-imagem-digital-pdf>.
- Delors, J. (2010). A educação ou a utopia necessária. In Delors et al. *Educação um tesouro a descobrir*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por/PDF/109590por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf.multi).
- Martinelli, M. (1996). *Aulas de transformação – o programa de educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis.
- Maturana, H. R. (1996). El sentido de lo humano. In Moraes, M. C., Almeida, M. C. (Coords). *Os sete saberes necessários à educação do presente - por uma educação transformadora*. (149-180). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Mello, Maria F (1999). *Mediação permeada pela transdisciplinaridade*. Retirado em Fevereiro 01, 2019 de <http://cettrans.com.br/assets/textos/mediacao-permeada-pela-transd.pdf>.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Montessori, M. (2004). *A educação e a paz* (Sonia Alvarenga Braga, Trad.) Campinas, SP: Papyrus.
- Moraes, M. C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. São Paulo: Papyrus.
- Pimenta, J. S. (2108). Educação para a paz. Construir o mundo que se espera. *Educação, Sociedade & Culturas*, 53, 83-96.
- Silva, Ana et al (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação* 23(2), pp. 119-151.

[Índice](#)







# ANALOGÍAS PARA UNA SEGURIDAD FEMINISTA

María Villellas<sup>1</sup> & Cécile Barbeito<sup>2</sup>

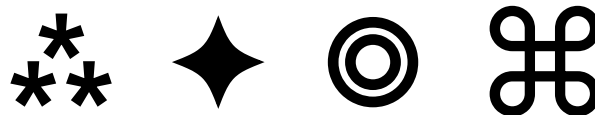
## Resumen

Mujeres de áreas rurales afectadas por la violencia de los departamentos de Bolívar y Meta (Colombia) participaron en un proyecto de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (Limpal Colombia), sobre la Agenda Mujeres, Paz y Seguridad. El taller, facilitado en julio de 2022 por la investigadora María Villellas, de la Escola de Cultura de Pau de la UAB (Barcelona-España), ha servido para recoger información de base para un informe presentado al nuevo gobierno, en octubre 2022, de propuestas para la definición y ejecución del Plan nacional de Acción de Mujeres, Paz y Seguridad.

**Palabras clave:** Seguridad feminista; Paz; Agenda Mujeres; Paz y Seguridad; Participación.

## Memoria descriptiva

Para la actividad de Analogías, cada participante seleccionó individualmente la imagen, dentro de una muestra de dibujos abstractos, que más le remitiera al tema de seguridad. Seguidamente, cada persona explicó, una tras otra, porqué asociaba ese símbolo con el concepto tratado.



<sup>1</sup> Es investigadora especializada en la agenda de Género, paz y seguridad. Es politóloga y doctoranda sobre la participación de las mujeres en los procesos de paz. Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona - UAB (en colaboración con la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad - Limpal-Colombia).

<sup>2</sup> Es formadora en educación para la paz y construcción de paz. Es politóloga y doctoranda sobre estrategias docentes ante temas polarizadores. Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona - UAB.



Fotografía 1 - Ronda de intervenciones de las participantes en el taller explicando qué es la seguridad feminista para ellas.  
 Fonte: María Villellas.

En una segunda ronda, y de nuevo individualmente, cada participante retomó su dibujo e imaginó cómo debería ser una seguridad feminista y/o relevante para las mujeres, dibujando ese cambio sobre su figura abstracta. Se efectuó entonces una segunda ronda explicando qué dibujaron y cómo imaginaban esa seguridad feminista, a modo de futuro deseado.



Fotografía 2 - Dibujos de las participantes.

[Índice](#)



# COLABORAR E REFLETIR COMO ESTRATÉGIA DE PAZ E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Sandra Fernandes<sup>1</sup>, Teresa Paiva Couceiro<sup>1</sup>, Ana Barbosa de Melo<sup>2</sup>, Hannah Danzinger<sup>2</sup>, Manuel Martins<sup>2</sup>, Ana Gaspar<sup>3</sup>, Ana Margarida Vaz<sup>3</sup>, Patrícia Maridalho<sup>3</sup> & Marta Monteiro<sup>1,2,3</sup>

## Introdução<sup>4</sup>

O Projeto **Somos Moçambique** constitui uma resposta concertada de um consórcio composto por três organizações da sociedade civil portuguesa (FEC| Fundação Fé e Cooperação, FGS| Fundação Gonçalo da Silveira e VIDA| Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano) iniciada em maio de 2019 com apoio financeiro do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. face ao evento climático que afetou a Beira com o ciclone tropical Idai e posteriormente com o Kenneth nesse mesmo ano.

Com a disponibilidade de fundos internacionais geridos nomeadamente pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., pelo Fundo Global *Education cannot wait* (ECW), pelo Fundo Global para a Educação em Emergência, os fundos bilaterais dos doadores internacionais, entre outros, várias intervenções na área da educação, saúde e reforço alimentar, foram apoiadas e implementadas nas províncias moçambicanas mais afetadas. Um dos projetos apoiados foi o projeto **Somos Moçambique**.

Este projeto dividiu-se em 2 momentos distintos: um primeiro designado de Somos Moçambique I (entre maio de 2019 e março de 2020) e um segundo sob o título Somos Moçambique II (entre fevereiro de 2020 e agosto de 2022). O Somos Moçambique I tinha uma forte componente de reabilitação e apetrecho das escolas que haviam sido identificadas na missão de diagnóstico: a Escola Primária Completa da Manga Mascarenhas (EPCMM) e a Escola Comunitária Santos Inocentes (ECSI). No âmbito deste projeto, foram identificadas uma

<sup>1</sup> Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

<sup>2</sup> Fundação Fé e Cooperação (FEC).

<sup>3</sup> Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano (VIDA).

<sup>4</sup> Desafios e aprendizagens de uma experiência de trabalho conjunto entre 3 ONG portuguesas no âmbito do projeto de Ajuda Humanitária de Emergência Somos Moçambique. Outubro de 2022.

série de necessidades e vulnerabilidades no sistema educativo que iam ao encontro do trabalho e experiência das organizações que compõem o Consórcio Somos Moçambique. Posteriormente, com o projeto Somos Moçambique II pretendeu-se reforçar a resiliência e autossuficiência das famílias do bairro Manga-Mascarenhas através da capacitação das estruturas de educação e do desenvolvimento individual e comunitário.

As atividades implementadas foram pensadas de forma a contribuir para uma comunidade mais resiliente e capacitada ao nível da educação, saúde e geração de rendimentos para fazer face a situações de vulnerabilidade futura, com espaços educativos reabilitados e equipados segundo critérios de resiliência propostos no Cluster de Educação da Beira.

Relativamente à sua origem, este trabalho nasce do desafio lançado pela entidade financiadora - Camões IP às 3 ONG para que trabalhassem em conjunto no seguimento do Ciclone Idai. Este pressuposto colaborativo de base constitui um fator identificador e diferenciador deste projeto relativamente a outros no que diz respeito ao trabalho realizado no âmbito da Ajuda Humanitária de Emergência e até da Cooperação para o Desenvolvimento.

É sobre este trabalho conjunto entre as 3 ONG que pretendemos deixar algumas reflexões, a partir do quadro conceptual trazido pela **Educação para o Desenvolvimento e da Transformação Social e do pressuposto do trabalho colaborativo como condição essencial para a construção da paz**, e que esperamos que possam ser úteis para outras organizações que queiram aprofundar caminho dentro do trabalho colaborativo entre organizações nacionais no âmbito da Ajuda Humanitária de Emergência e da Cooperação para o Desenvolvimento. Estas reflexões dizem respeito a duas vertentes: 1) às aprendizagens realizadas ao nível do trabalho colaborativo entre ONG da área do Desenvolvimento em projetos internacionais; 2) à reflexão que realizámos a partir das atividades desenvolvidas no projeto sob a lente da transformação social.

Trata-se de uma leitura que parte da visão das 3 organizações, procurando explorar a reflexão numa área que nos parece pouco aprofundada em Portugal que diz respeito à colaboração entre ONGD em projetos internacionais. Por esse motivo, o foco neste caso não está no projeto e nas suas atividades concretas, mas antes na forma como o consórcio trabalhou em conjunto neste projeto. No que diz respeito à vertente 2), seria, no entanto, interessante que em futuras abordagens fosse possível envolver o público do projeto e os parceiros locais na reflexão sobre em que medida o projeto contribuiu ou não para a transformação social como ferramenta importante para construção da paz. Trata-se de um primeiro passo nesta reflexão, que temos expectativa de no futuro poder explorar com outra profundidade.

### Como surge este projeto?

A necessidade de resposta urgente a uma situação de emergência e a existência de ONGD portuguesas com trabalho prévio e experiência relevante em Moçambique esteve na base do desafio lançado pelo Camões IP às organizações para trabalharem em conjunto na resposta às necessidades decorrentes do Ciclone Idai. Foram identificadas as ONG com atuação em Moçambique e reunidas por áreas estratégicas e proximidades identitárias e de atuação.

O intuito seria o de beneficiar dos conhecimentos e redes que as organizações já tivessem no terreno, aumentando a eficácia da resposta, e potenciar um conjunto de fundos privados que o Camões IP conseguiu reunir para este efeito. Este apelo ao trabalho conjunto às organizações motivou também um esforço de recolha de fundos pelas organizações parceiras, que foi essencial para que o projeto pudesse financiar aquilo a que se tinha proposto, potenciando a ação.

Havia por isso um conjunto de expectativas do financiador em relação ao trabalho concertado entre organizações, mas também das ONG e, obviamente, por parte dos beneficiários a que este trabalho conjunto deveria dar resposta.

## **1. Trabalhar de forma colaborativa na área da Ajuda Humanitária de Emergência e na Cooperação para o Desenvolvimento: aprendizagens realizadas**

O projeto Somos Moçambique estava estruturado de modo a que todas as organizações envolvidas tivessem um foco de trabalho específico dividido nas áreas da Educação, Saúde e geração de rendimentos. FEC e FGS tiveram a seu cargo o setor da Educação e a VIDA os setores da saúde e geração de rendimentos. A articulação entre 3 organizações com diferentes formas de trabalhar foi um dos principais desafios que tivemos de ir depurando ao longo de todo o processo. Este desafio materializou-se a 3 níveis:

- 1) Ao nível da realização das atividades na Beira;
- 2) Ao nível da articulação entre pontos focais e de gestão das 3 organizações;
- 3) Ao nível da articulação na área da comunicação e financeira das 3 organizações.

### **1) Ao nível da realização das atividades na Beira**

A equipa técnica responsável pela implementação do projeto e presente na Beira representava as 3 organizações e as suas diferentes formas de proceder, pelo que a flexibilidade e capacidade de adaptação da equipa na Beira, e em especial da gestora de projeto, foi fundamental para que o projeto pudesse caminhar no sentido de se constituir enquanto ação uma estruturada e não 3 ações desagregadas. Uma necessidade de tripla articulação que se torna exigente para a gestora de projeto e que implica, da parte das organizações promotoras, um cuidado redobrado de modo a evitar sobrecarga de trabalho e gestão de informação. Os espaços de gestão e coordenação entre os pontos focais das organizações são essenciais para isso e devem ter como preocupação transversal e intencional o acompanhamento e garantia do “bem-estar” da equipa de gestão no projeto no terreno face aos vários interlocutores.

### **2) Ao nível da articulação entre pontos focais e de gestão das 3 organizações**

O espaço de articulação entre os pontos focais e de gestão das 3 organizações foi fundamental para a boa concretização do projeto, tendo sido essencial que esta articulação se tenha materializado num espírito de partilha crítico, construtivo, fraterno e respeitador de todas as organizações que integram o consórcio, bem como na preocupação em promover de forma conjunta a avaliação conjunta de estratégias do projeto.



Não só constituiu um contexto importante de partilha e discussão das atividades lideradas por cada uma das organizações, como também se revelou um espaço importante para gestão de tensões e diferentes ideias e formas de olhar e concretizar o projeto. Esta abordagem permitiu dar unidade ao projeto e tornar cada organização parte integrante das componentes das outras organizações.

Criar intencionalmente estes espaços de diálogo no projeto co-promovidos por mais do que uma organização constitui por isso, e da nossa perspetiva, uma estratégia-chave na gestão e concretização colaborativa de projetos conjuntos e partilhados, onde exista efetivamente uma co-liderança e não apenas o foco na organização que se constitui enquanto líder formal do consórcio. Neste consórcio houve o esforço de dar corpo a essa co-liderança, avaliando-se que teria sido benéfico para o próprio projeto e para as organizações, um ainda maior aprofundamento e multiplicação dos espaços de partilha.

Em projetos futuros será, por isso, importante criar momentos regulares de discussão a nível institucional e técnico, mas também instrumentos que permitam apoiar essa partilha, como instrumentos de planificação, de partilha sistemática de informação e de avaliação. Consideramos que seria benéfico investir logo desde início na identificação dos riscos do trabalho conjunto do consórcio, evitando assim problemas de comunicação, articulação e coordenação entre as organizações do consórcio. O espaço de diálogo e articulação entre pontos focais e de gestão das organizações deverá ainda privilegiar o cuidado com a gestão de informação e acompanhamento da equipa no terreno, garantindo a comunicação fluída e articulada com os elementos da equipa responsáveis pela implementação do projeto em representação das organizações.

Neste espaço de co-liderança, deve, no entanto, salientar-se o papel da organização líder formal do consórcio que deverá ter a preocupação em garantir esse espaço de co-promoção, de definir em conjunto com o consórcio as regras e circuitos de comunicação e decisão, o papel das equipas e de acompanhar e promover a partilha entre as organizações, bem como a gestão mais geral do projeto.

Finalmente, é pertinente investir na sistematização periódica da informação e das decisões e em avaliações regulares do trabalho do consórcio, refletindo, não apenas sobre as atividades, mas também sobre a própria lógica do projeto e os intuitos de transformação social que nos movem. Foi esta ambição que nos fez desenvolver uma linha de reflexão paralela a todo o trabalho na Beira que dissesse respeito à meta reflexão sobre o trabalho desenvolvido, avaliando e debatendo o seu sentido e pertinência, que abordaremos mais à frente. Esta linha de reflexão corresponde a uma das atividades do projeto (“Atividade de sistematização do percurso e aprendizagens resultantes do projeto”) submetida em sede de candidatura, o que permite demonstrar a importância que o consórcio lhe atribuiu desde o início.

### **3) Ao nível da articulação na área da comunicação e financeira das 3 organizações**

Para além dos dois pontos anteriores, também as áreas da comunicação e gestão orçamental e financeira exigiram naturalmente uma articulação permanente. No caso da comunicação, houve um esforço de juntar as 3 pessoas responsáveis pela comunicação nas 3 organizações logo no início do projeto, de modo a articularem e comunicarem de forma concertada os desenvolvimentos do projeto. Este esforço exigiu um trabalho de equipa que posteriormente permitiu responder em coletivo em nome do projeto Somos Moçambique ao desafio trazido pelo Camões IP no que se refere à disseminação do trabalho e resultados de todos os consórcios

selecionados para intervenção na Beira na sequência do Ciclone Idai. A equipa de comunicação foi a que mais rapidamente e facilmente conseguiu efetivar uma lógica de trabalho colaborativo entre as 3 ONGD, mas a sobrecarga de trabalho sobre as equipas de comunicação de cada organização fizeram com que este trabalho tenha ficado aquém do pretendido no final. Acabou por ficar apenas uma das organizações como responsável central e operacional pela comunicação do projeto, ao contrário do inicialmente previsto, o que fragilizou a sua disseminação.

No que diz respeito à gestão geral do projeto, para além da gestão relativa às atividades específicas de cada organização, houve um esforço de debate e discussão coletivo relativamente aos ajustes que foram sendo necessários realizar e que teve lugar também nos espaços de articulação entre os pontos focais e de gestão das 3 organizações. Apesar deste esforço, notamos como relevante para futuro a ideia de criar grupos transversais nestas duas áreas com comunicação regular, que permita aprofundar o sentido de unidade das organizações em relação ao projeto.

*Para além das 3 dimensões anteriores, destacamos ainda uma dimensão transversal, com aspetos que nos parecem relevantes de evidenciar relativamente ao processo de colaboração neste projeto:*

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar a importância do interconhecimento e de tecer laços de confiança entre as organizações para uma comunicação aberta e verdadeira, de modo a que o trabalho desenvolvido possa ser realizado com confiança recíproca (que constitui a chave nos processos colaborativos). Consideramos que o desafio de trabalho conjunto lançado, neste caso, pelo Camões IP às organizações faz todo o sentido, mas é importante salientar que a sua mera junção sem conhecimento prévio e aprofundamento da relação pode ser contraproducente para o próprio projeto. Nesse sentido, é importante que exista uma fase de interconhecimento que seja intencionalmente alimentada, quer pelo financiador, quer por iniciativa das próprias organizações. Esta fase de interconhecimento e relação parece-nos essencial enquanto metodologia de “construção de paz” nos processos nos quais estamos envolvidos. Neste caso, e a partir da experiência deste projeto, também nos parece que a junção de “organizações *likeminded*”, ou seja, com valores de base semelhantes poderá facilitar o processo de trabalho conjunto, não sendo esse um fator inequívoco de viabilidade ou de sucesso.

Terá de estar bem consciente para todos os intervenientes que o desenvolvimento de um projeto em consórcio tem características diferentes de outro que seja desenvolvido de forma individual. Essa opção tem implicações no desenho e desenvolvimento do projeto. Nesta medida, faz também sentido parar para identificar e discutir as mais valias de cada organização do consórcio e refletir sobre como podem ser potenciadas ao longo do projeto.

Em segundo lugar, e como já referimos anteriormente, as organizações têm *modus operandi* diferentes (quer na implementação, quer na monitorização de projetos), o que significa que poderá existir algum “choque” ou “tensão” no momento da implementação das atividades. É, pois, necessário que exista um esforço conjunto de cedências de parte a parte e a definição clara do objetivo e estratégias comuns pelas quais se irá optar. Este passo é fundamental, de modo a não alimentar constrangimentos e relações tensas dentro do consórcio,



mas antes tirar partido da sua riqueza e diversidade, promovendo relações construtoras de paz e não o seu contrário.

Da parte das organizações, vale também a pena parar para refletir antes do início do projeto sobre qual a grande mais-valia de um trabalho cooperativo? O que é que se ganha em ter ONGD portuguesas a trabalhar em conjunto para além dos parceiros locais? Até que ponto o conseguimos fazer? E qual o impacto deste formato de trabalho nos beneficiários do projeto e nas organizações envolvidas.

Da parte do financiador, destacamos como relevante o papel assumido pelo Camões IP neste processo na mobilização de fundos com origem noutros atores que podem reforçar o trabalho na área da Ajuda Humanitária de Emergência e Cooperação para o Desenvolvimento. Questionamos se não poderá ser também papel do financiador o de refletir sobre como incentivar verdadeiramente o trabalho em consórcio e o seu potencial em termos de impacto, e se essa opção poderá ou não ser uma prioridade na aplicação dos valores orçamentais disponíveis, uma vez que os fundos necessários para um projeto em consórcio, implicam necessariamente/ou na sua maioria das vezes maior volume de recursos humanos e financeiros. O financiador poderá por isso ter um papel de promoção de trabalho conjunto, de gestão e de financiador, acompanhando de perto o projeto.

## **Trabalho colaborativo entre organizações na área da Cooperação para o Desenvolvimento?**

### **Lições aprendidas a partir de uma prática<sup>5</sup>:**

#### **1. Ao iniciar o projeto:**

- a) Garantir que as equipas de comunicação articulam a divulgação das atividades de uma forma coerente e concertada, não só no início, mas também no desenvolvimento e fim do projeto.
- b) Garantir que a organização líder do consórcio se revê e promoverá o formato de co-liderança. Para tal deverão, desde logo, ser definidas em conjunto as regras e circuitos de comunicação e decisão, bem como, o papel das equipas.
- c) Clarificar entre as organizações do consórcio os espaços de gestão e coordenação de cada uma.
- d) Identificar e discutir as mais valias de cada organização do consórcio e refletir sobre como podem ser potenciadas ao longo do projeto.
- e) Parar para refletir antes do início do projeto sobre o que é que se ganha em ter ONGD portuguesas a trabalhar em conjunto para além dos parceiros locais. Refletir sobre até que ponto é possível fazê-lo e analisar o impacto deste formato de trabalho nos beneficiários do projeto e nas organizações envolvidas.

#### **2. Durante o projeto:**

- a) Garantir que a gestora/gestor de projeto tem flexibilidade e capacidade de articulação para o diálogo entre diferentes organizações, que, ao mesmo tempo, representa.
- b) Criar momentos regulares de discussão a nível institucional e técnico, mas também instrumentos que permitam apoiar essa partilha, como instrumentos de planificação, de partilha sistemática de informação e de avaliação.
- c) Criar grupos transversais às organizações do consórcio nas áreas da gestão do projeto, comunicação e financeira, de modo a que seja possível assegurar a unidade das organizações em relação ao projeto.

<sup>5</sup> A ordem das aprendizagens aqui apresentadas não se encontra listada por ordem de importância.

- d) Investir na sistematização periódica da informação e das decisões e em avaliações regulares do trabalho do consórcio, refletindo, não apenas sobre as atividades, mas também sobre a própria lógica do projeto e os intuítos de transformação social que o movem.
- e) Promover espaços de interconhecimento e de partilha que permitam tecer laços de confiança entre as organizações para uma comunicação aberta e verdadeira, de modo a que o trabalho desenvolvido possa ser realizado com confiança recíproca.
- f) Analisar os resultados e processos desenvolvidos pelo consórcio, apresentar as conclusões e conquistas aos beneficiários e parceiros, sistematizar as avaliações relativas aos conteúdos do projeto e à metodologia e instrumentos utilizados, promovendo assim a melhoria progressiva das práticas.
- g) Planear com antecedência a fase final do projeto, a nível técnico e financeiro, em conjunto, para melhor integração das diferentes componentes do projeto e potenciação das sinergias.

Tabela 1 - *Trabalho colaborativo entre organizações na área da Cooperação para o Desenvolvimento? Lições aprendidas a partir de uma prática.*

## **2. Olhar o trabalho em Ajuda Humanitária de Emergência e Cooperação para o Desenvolvimento pela lente da transformação social**

Como referimos previamente, o projeto investiu também intencionalmente na reflexão e discussão das atividades desenvolvidas numa perspetiva da Educação para o Desenvolvimento e da Transformação Social. Para tal, socorremo-nos de algumas ferramentas já desenvolvidas por um dos membros do consórcio noutros projetos<sup>6</sup> e procedeu-se a uma avaliação das atividades sob 4 perspetivas:

1. Perspetiva política
2. Perspetiva colaborativa
3. Perspetiva pedagógica
4. Perspetiva ética

O nosso objetivo foi refletir sobre de que modo: 1) a nossa intervenção permitiu desenvolver e potenciar, a nível individual e coletivo, um olhar informado e crítico para uma postura ativa e transformadora das causas estruturais das situações de injustiça e desigualdade existentes no mundo, a nível local e global (dimensão política); 2) a nossa intervenção se constituiu enquanto processo dialógico, construído de forma conjunta e colaborativa com as pessoas envolvidas no projeto (dimensão colaborativa); 3) a nossa intervenção recorreu a processos de aprendizagem e criadores e críticos que partissem da realidade quotidiana das pessoas, nos quais as metodologias e abordagens utilizadas são coerentes com uma aprendizagem que se pretende transformadora (dimensão pedagógica); 4) e a nossa intervenção procurou trabalhar a partir de princípios e valores como a justiça social, a equidade e o Bem Comum (dimensão ética). Este Bem Comum é na verdade o objetivo que nos move enquanto ONGD no trabalho desenvolvido no âmbito da Ajuda Humanitária de Emergência e da Cooperação para o Desenvolvimento e parece-nos um elemento fundamental quando falamos de uma construção da paz que não seja apenas a ausência de guerra bélica. É para esse Bem Comum e Paz que trabalhamos e é por isso que se revelou tão importante para nós parar para refletir em conjunto

---

<sup>6</sup> Reflexão realizada a partir das 4 dimensões identificadas no *Estudo Exploratório – Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar* (2018), disponível em <https://fgs.org.pt/pt/estudo-exploratorio-iniciativas-de-educacao-para-a-cidadania-global-em-meio-escolar/>.

sobre este aspeto. Tratou-se de um primeiro passo e abordagem, uma vez que consistiu de um exercício realizado apenas pelas organizações do consórcio. No futuro, seria de extrema relevância efetuar-lo com o público com quem fomos trabalhando ao longo destes anos na Beira. Apesar de naturalmente parcial, não deixa de constituir um exercício válido e um ponto de partida para futuras reflexões. Partilhamos abaixo as principais conclusões desse exercício a partir do caso e de exemplos concretos do projeto Somos Moçambique:

## 1. Política

Como chave de leitura desta esfera, colocámo-nos a questão: **“De que modo potenciámos, a nível individual e coletivo, um olhar informado e crítico para uma postura ativa e transformadora das causas estruturais das situações/problemas existentes no contexto?”**

A questão política é sempre uma das dimensões mais delicadas de tratar. Confunde-se com frequência o político com partidário e subvaloriza-se a importância e papel que as pessoas concretas e as organizações têm ao nível do seu papel político. Neste projeto procurou-se aprofundar o nível do “ser político” das pessoas com quem fomos trabalhando, mas também das instituições e poderes local. Na verdade, a intervenção implicou o envolvimento intencional de entidades e autoridades públicas a nível local, que tinha por fim promover um sentido de pertença em relação ao trabalho que desenvolvemos, mas também influenciar políticas a partir dos resultados das práticas do próprio projeto. Um exemplo disso foi o envolvimento do Conselho Municipal da Beira. Para além das entidades públicas, foram chamados a tomar parte no processo de identificação famílias/beneficiários(as)/participantes o projeto os/as líderes e sublíderes dos bairros, que têm uma enorme relevância no que diz respeito à influência na comunidade que permita conduzir à transformação de problemas estruturais.

No que diz respeito aos efeitos das atividades específicas realizadas, no setor da geração de rendimentos, a partir da formação em construção resiliente e agroecologia, foram empoderadas as pessoas participantes também na temática do trabalho associativo, o que conduziu a uma transformação estrutural ainda em tempo de vida do projeto: a constituição de uma associação comunitária na área na qual receberam formação, por iniciativa dos formandos e de forma autónoma e independente do projeto.

No que se refere ao eixo da educação, o facto das formações com os atores escolares terem sempre envolvido, não só professores/as, mas também Direções, permitiu que, por um lado, as Direções se tornassem sensíveis às temáticas abordadas e passassem a considerar relevante a transformação da escola e que, por outro, os/as professores/as fossem capacitados/as. Este investimento permitiu que surgissem transformações na utilização do espaço exterior da escola, nos jardins e machambas escolares para as crianças e nas rotinas das escolas.

A própria estruturação da formação transversal partiu de um olhar crítico da realidade e assentou num diagnóstico realizado pelos próprios professores/as. A construção conjunta de um manual para professores/as e a promoção de atividades de intercâmbio e partilha conferiram autoconfiança e autovalorização aos/às professores/as, ao seu trabalho e às suas escolas de pertença. Este processo integrado de capacitação permitiu promover o empoderamento dos/as professores/as, de modo a se sentirem com maior legitimidade para dialogar e propor sugestões a partir das suas ideias.

Outro aspeto ainda relacionado com o âmbito escolar, tem a ver com o facto de atualmente a escola já ser considerada uma referência para o conjunto das escolas circundantes, o que poderá potenciar efeitos multiplicadores noutros contextos escolares. Finalmente, o próprio facto do consórcio ter procurado produzir e entregar a autoridades locais e parceiros do setor documentos com resultados que permitam influenciar políticas públicas ao nível escolar constitui um resultado significativo ao nível da dimensão política que o projeto também assumiu.

## 2. Colaborativa

Como chave de leitura desta esfera, colocámo-nos a questão: **“de que modo promovemos processos dialógicos, construídos de forma conjunta e colaborativa?”**

Consideramos que quando colocamos as pessoas que não se conhecem a trabalhar em conjunto e com um objetivo comum são criados laços de confiança que lhes permitem aspirar a trabalhar em conjunto, fomentando relações sociais mais justas, democráticas e humanas. Esta promoção do encontro e do trabalho em conjunto foi algo intencionalmente desenvolvido no projeto. Estabeleceram-se parcerias e dividiram-se responsabilidades nas atividades desenvolvidas no âmbito da educação, saúde e geração de rendimentos. A comunidade foi envolvida, bem como os parceiros, na preparação e desenvolvimento das atividades do projeto. Para além disso, existiu uma colaboração ativa com os líderes comunitários e partidários, o Conselho Escolar, com as Direção(ões) Distrital(ais) de Educação e Saúde e parceiros locais com os quais foram desenvolvidas atividades específicas e relevantes do projeto com metodologias participadas de implementação.

Finalmente, o próprio facto de termos enveredado pela apresentação de uma proposta conjunta ao Camões IP potenciou, como vimos no ponto anterior, um trabalho conjunto entre 3 ONG portuguesas que se materializou depois também ao longo de todo o projeto.

## 3. Pedagógica

Como chave de leitura desta esfera, colocámo-nos a questão: **“de que modo fomentámos processos educativos criadores e críticos que partem da realidade quotidiana dos aprendentes, nos quais as metodologias e abordagens utilizadas são coerentes com uma aprendizagem que se pretende transformadora?”**

Ao nível pedagógico, as metodologias e abordagens utilizadas foram muito diversificadas. No caso das formações, por exemplo, o ponto de partida foi exatamente as capacidades das pessoas e do coletivo, tentando promover, aprofundar e criar conhecimento em conjunto. Todos os passos foram acompanhados pelos atores envolvidos, o que contribuiu para um sentido de apropriação que foi sendo desenvolvido com o projeto. Para isso, nos processos de aprendizagem desenvolvidos, recorreu-se a diferentes tipos de linguagens como ferramenta pedagógica para chegar ao maior número possível de pessoas e não restringir a aprendizagem a um grupo restrito. Abordagens como ações práticas e participativas, teatro, criação de espaços de convívio e de partilha, acompanhamento próximo nos processos de supervisão foram extremamente importantes no processo de aprendizagem. Podemos mesmo afirmar que em alguns momentos, mais do que os conteúdos da formação, o mais importante na aprendizagem foi o acompanhamento próximo e personalizado. Este tipo de

metodologias permitiu construir e estreitar as relações de confiança e de trabalho conjunto, essenciais para o desenvolvimento do projeto.

Outra opção pedagógica que tomámos foi a da realização de alguns momentos nos quais os diferentes públicos pudessem estar “misturados”, nomeadamente professores/as, diretores/as, conselho escolar, técnicos de saúde, etc. Esta abordagem permitiu promover a horizontalidade e a troca de experiências a partir de diferentes temáticas e perspetivas.

Ao nível conceptual, esta dimensão pedagógica foi trabalhada ao promovermos uma perspetiva crítica a partir das realidades/da experiência das pessoas da Beira com que estávamos a trabalhar (como é o caso das questões climáticas).

Finalmente, a dimensão pedagógica foi também trabalhada em espaços de aprendizagem informal, como são o caso as conversas com as famílias, fora dos tempos de formação e reuniões.

#### 4. Ética

Como chave de leitura desta esfera, colocámo-nos a questão: **“de que modo promovemos princípios e valores basilares, como a justiça social, a equidade e o Bem Comum?”**

Como referimos logo de início, o nosso objetivo enquanto organizações que trabalham na área do desenvolvimento foca-se no Bem Comum e bem-estar comunitário nomeadamente das pessoas com quem trabalhamos nas diferentes geografias.

Por isso, estes temas foram diretamente introduzidos na formação ao nível da formação de professores/as, trazendo para a discussão as questões da igualdade entre homens e mulheres, do ambiente, direitos humanos, direitos das crianças e participação, que vão ao encontro dos princípios éticos de justiça social, equidade e Bem Comum. Nestes espaços formativos dentro da escola, houve também a preocupação e cuidado em fomentar a relação professor/a – aluno/a, que permite trabalhar ou dar alguns primeiros passos para a horizontalidade das relações, que, uma vez mais, conduzem aos princípios éticos de Bem comum, equidade e solidariedade que nos norteiam. Na verdade, consideramos que quando colocamos as pessoas que não se conhecem a trabalhar em conjunto e com um objetivo comum são criados laços de confiança para quererem trabalhar no futuro em conjunto, fomentando relações sociais mais justas, democráticas e humanas. Essa opção é um passo fundamental quando falamos de Bem Comum e de construção da paz.

Trabalhar princípios de Justiça Social é fundamental, mas para isso é necessário existir um cuidado de base e coerência entre forma e conteúdo. Nessa medida, da nossa perspetiva a preocupação simultânea em criarmos um espaço escolar digno com condições e que permita uma aprendizagem segura, inclusiva, em contacto com a natureza, inserido na comunidade, e que se norteie pelos princípios *climate smart* (como é o caso do aproveitamento de águas) foi algo essencial. A reconstrução da Escola Pública Completa da Manga Mascarenhas foi, neste caso, um trabalho simultâneo entre princípios teóricos e a criação das condições práticas para que esses princípios possam ser experimentados e potenciados.

Estes princípios foram também desenvolvidos com a promoção da relação das pessoas com o espaço escolar. As metodologias participativas utilizadas permitiram promover um sentido de apropriação por parte das pessoas envolvidas, de modo a que criassem uma relação de cuidado com o espaço da escola. O lema “escola limpa, linda e organizada” passou a materializar a preocupação dos atores no cuidado com o espaço, agora sentido como espaço comum e comunitário, e no envolvimento de todas as pessoas nesse trabalho. Para além do espaço escolar, também no trabalho comunitário e na vertente agroecológica foram encontradas formas de proceder que promovessem valores de Justiça Social e de Bem Comum, associados ao respeito pela natureza, ecossistemas e biodiversidade na produção alimentar. Por outro lado, na vertente da construção resiliente, destaca-se a opção de que o resultado final das “aulas práticas” consistisse na construção de uma nova habitação resiliente para uma família identificada entre as mais necessitadas do Bairro da Manga Mascarenhas, contribuindo diretamente para reduzir a situação de vulnerabilidade extrema desta família. Ambas as ações promoveram na comunidade (famílias e entidades) abrangida pela ação um movimento de apoio e solidariedade inequívocos.

Finalmente, resta-nos destacar que a opção intencional neste projeto por soluções locais e não internacionais também contribuiu, a nosso ver, para o trabalho nestes princípios de justiça social que norteiam o projeto, uma vez que permitem responder e garantir princípios de sustentabilidade ambiental, social e económica fundamentais para o Bem Comum e para a Justiça Social.

## **Conclusão**

Colocar ONG da área do Desenvolvimento a trabalhar efetivamente em conjunto em projetos internacionais continua a constituir um verdadeiro desafio. Trata-se de um espaço de diálogo e de cooperação que consideramos ainda pouco comum no panorama português, mas cada vez mais necessário, sobretudo se nos detivermos no tema da construção da paz, não apenas enquanto ausência de guerra beligerante, mas como um processo de construção permanente baseado no respeito e valorização da diversidade. Este processo de valorização ganha sempre que se promove o trabalho conjunto e colaborativo entre diferentes atores. A construção da Paz passa por isso também pela capacidade que as organizações vão desenvolvendo em trabalhar em conjunto, compreendendo e respeitando os seus diferentes modos de ver e proceder. Se as ONG que trabalham na área da Cooperação para o Desenvolvimento não conseguem trabalhar em conjunto, que testemunho deixam neste caminho da construção da paz?

O projeto Somos Moçambique constituiu um palco de experimentação desse trabalho colaborativo. No final deste percurso, no qual foram várias as dificuldades sentidas mas também as aprendizagens realizadas, continuamos a questionar-nos sobre como podemos melhorar os processos colaborativos entre ONG, de modo a potenciar e aprofundar trabalho entre organizações com vista a um fim comum.

Por outro lado, e tão importante como as intervenções realizadas, cremos que a meta-reflexão sobre os processos que desenvolvemos na área da Ajuda Humanitária de Emergência e da Cooperação para o Desenvolvimento, parando para refletir sobre o sentido e o rumo do nosso trabalho, é essencial na construção de sociedades mais justas, críticas e conscientes da necessidade de trabalhar globalmente para a transformação social com vista ao Bem Comum global e à própria construção da paz. Uma análise trazida pela

Educação para o Desenvolvimento e que pode ser extremamente útil em processos de Ajuda Humanitária de Emergência e Cooperação para o Desenvolvimento. Neste documento propusemos e apresentámos essa reflexão em 4 categorias de análise: política, ética, pedagógica e colaborativa. Seria interessante que no futuro fosse possível fazer esta reflexão também com os públicos e parceiros locais com quem trabalhamos. Será um potencial passo seguinte neste processo de aprendizagem colaborativo na área do Desenvolvimento.

É esse o desafio que deixamos às organizações que aqui representamos, mas também a todas as outras que em Portugal desenvolvam trabalho no âmbito da Ajuda Humanitária de Emergência e Cooperação para o Desenvolvimento.

[Índice](#)





## A MISSÃO HUMANITÁRIA, UM DESAFIO

Raul Manarte<sup>1</sup>

A minha atividade artística andou sempre de mãos dadas com o exercício de psicologia clínica, quer a nível nacional, quer internacional, ao qual associei o trabalho humanitário. Fiz então várias missões realizadas com os Médicos Sem Fronteiras e em várias partes do mundo, nomeadamente em Moçambique, Bolívia, Brasil, Ucrânia, Guiné-Bissau e Grécia.

Na ilha grega de Lesbos, criei o vídeo "Moria", composto, gravado e filmado na minha segunda missão no campo de refugiados de Mória (já lá tinha estado em missão antes). Este campo de refugiados era conhecido por ser o pior da Europa...

Na realidade, estavam 20 mil pessoas num campo que foi concebido para 3 mil. E o que por lá se passava era, de facto, muito difícil de observar e ficar indiferente. Havia menores esfaqueados quase todos as noites; eram meses e meses de espera para uma entrevista ditar se as pessoas tinham "direito" a estatuto de refugiado ou não. Havia mulheres a dormir de fraldas com medo de irem ao wc à noite e de serem violadas. Na verdade, estava destinado um wc para cada 80 pessoas, sem água quente, sem luz... Enfim...

Havia sempre muitas mortes. A maioria das pessoas dorme em tendas e todos os anos se registam várias mortes devido ao frio. A prevalência de problemas de saúde mental é elevada. Há casos regulares de agressão física e sexual, e há tentativas de suicídio, mesmo em crianças.

A vivência neste campo, neste lugar e nesta hora foi uma experiência avassaladora que procurei registar de forma a poder transmitir não apenas imagens, mas também sentimentos e emoções. "Moria" já foi usado em campanhas de mobilização de ajuda humanitária para os campos de refugiados na Grécia e pode ser visionado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=G5DiofUsP9Q> .

---

<sup>1</sup> Psicólogo, compositor, músico e fotógrafo. Membro dos *be-dom* (grupo performativo cujos instrumentos musicais fazem jus à sustentabilidade), desde a sua fundação, em 1999, e fui compositor, letrista e guitarrista no projeto *Papillon*, de 2016 a 2018.

... onde falha a Humanidade

Onde falhamos todos



[Índice](#)

## ***THE ELEPHANT IN THE ROOM: WHY ARE DEVELOPMENT EDUCATORS AVOIDING THE QUESTION OF NEOLIBERALISM?***

Stephen McCloskey<sup>1</sup>

### **Abstract**

This article reflects on the findings of research commissioned by two Irish international non-governmental organisations, the Centre for Global Education (CGE) and Financial Justice Ireland (FJI), on the extent to which the development education (DE) and the international development (ID) sectors in the island of Ireland are engaging with neoliberalism as the root cause of injustice, inequality and poverty across the world? The research assessed the extent to which the DE and ID sectors incorporate a systemic analysis of global economics as part of their activities and public engagement work. The research findings suggest that both the DE and ID sectors are largely ignoring neoliberalism - the elephant in the room – as the root cause of poverty and inequality. It draws upon the outcomes of two online seminars, organised to share and discuss the research findings, to suggest some of the reasons why the two sectors are not engaging with neoliberalism. It also proposes next steps on how the barriers to engagement with neoliberalism can be overcome.

**Keywords:** *Development Education; International Development; Neoliberalism; Austerity; Inequality; Poverty; Research.*

The global economy is broken and inequality is surging to levels that may exceed those that followed the 2008 financial crisis and the COVID-19 pandemic. People across the world are fearful of an economic recession that has seen inflation spiralling, food costs and energy bills soar, and families forced into the terrible dilemma of choosing between heating their homes and eating (Partington, 2022). The lost decade of austerity – cuts to services, wages and benefits – that followed the 2008 crisis look set to return which will take a terrible toll on the most vulnerable in society: single parents, the disabled, pensioners and workers on low wages (Toynbee and Walker, 2020). A report on the impact of austerity in the UK following the financial crisis by Philip Alston, the former United Nations Rapporteur on Extreme Poverty and Human Rights, found that the policy pursued by the British government was ‘more

---

<sup>1</sup> Director of the Centre for Global Education and Editor of [Policy and Practice: A Development Education Review](#). He is the author of [Global Learning and International Development in the Age of Neoliberalism](#) (Abingdon, Routledge, 2022).

ideological' than driven by economic necessity (Alston, 2019: 1). The ideology driving austerity is neoliberalism, the dominant, de-regulated form of global economics that has been aligned with 'development' since the 1970s. This economic system aims to reduce the role of the state in the ownership of public assets and stewardship of economic policy except in facilitating and accelerating marketisation and deregulation.

The mantra of neoliberalism is growth, growth and more growth. It is obsessed with increasing share prices, Gross Domestic Product (GDP) and maintaining profits at all costs. The main problem with this system is that the profits generated by growth are not used to sustain the general wellbeing and needs of society but to reward shareholders, the so-called one per cent. As Philip Alston found: 'the global economy has doubled since the end of the Cold War, yet half the world lives under \$5.50 a day, primarily because the benefits of growth have largely gone to the wealthiest' (Alston, 2020: 15). The 2022 *World Inequality Report* finds that the poorest half of the global population barely owns any wealth at all, possessing just 2 per cent of the total. In contrast, the world's richest 10 per cent own 76 per cent of all wealth (World Inequality Report 2022: 10). On average, the poorest half of the world's people owns €2,900 per adult, (\$4,100) and the top 10 per cent own €550,900 (or \$771,300) per adult (Ibid).

Neoliberalism, as the journalist George Monbiot (2016) argues, 'is the ideology at the root of all our problems' as it invades every aspect of our lives from the workplace to arts and culture, the environment, utilities, health and education. 'Under neoliberalism', argues Henry Giroux, 'everything is for sale and the only obligation of citizenship is consumerism' (2022: 112). Giroux has been sounding the alarm about the slide to authoritarianism and attacks on critical thinking in the United States spawned by an ideology that 'views government as the enemy of the market, limits society to the realm of the family and individuals, embraces a fixed hedonism and challenges the very idea of the public good' (Ibid). The question posed by this article is to what extent are the development education (DE) and international development (ID) sectors engaging with the systemic source of injustice, inequality and poverty across the world? It shares research commissioned by the Centre for Global Education (CGE) and Financial Justice Ireland (FJI) that investigated the degree to which international non-government organisations (INGOs) in the island of Ireland incorporate a systemic analysis of global economics as part of their activities and public engagement work (Fricke, 2022). The article considers the implications of the research findings and considers some of the reasons why INGOs are avoiding the elephant in the room; neoliberal economics.

### Addressing 'root causes'

It's important at the outset to recall that the DE and ID sectors have as their remit addressing the 'root causes' of poverty. As the Irish Development Education Association (IDEA), suggests, the aim of DE is that of exploring 'the root causes of local and global injustices and inequalities in our interdependent world' (IDEA, 2022: 13). Similarly, the Development Education Group of Dóchas, the Irish Association of Non-Governmental Organisations, says that by 'inviting people to examine the causes of poverty, Irish NGOs help them identify the changes that need to happen to bring about lasting solutions to the problems of global poverty and inequality' (Dóchas, 2012). Given the compelling evidence (Oxfam, 2020; World Inequality Report, 2022) that neoliberalism is the 'root cause' of inequality, poverty and injustice, the corollary of that should be that the DE and ID sectors concentrate their educational and advocacy activities on neoliberalism. The CGE / FJI research investigated whether this is in fact the case.

The research was carried out by experienced DE consultant Harm-Jan Fricke and underpinned by two assumptions: first, that for their work to have a lasting impact, the DE and ID sectors should involve the public in investigations of and responses to the root causes of poverty (Ibid: 5); and, second, that both sectors should address 'structural-systemic (economic) processes and ideologies' (Ibid). It's important to acknowledge the limited scope of the research which focused on the DE and ID sectors in the island of Ireland but also made reference to information publicly available from the European Union, the European Commission and CONCORD (the European confederation of relief and development NGOs). However, the primary focus of the research was on nine leading INGOs selected as a cross-section of both DE and ID organisations well established in the Irish development sector. The research also focused on IDEA, as the national DE network in Ireland, Dóchas, as the national ID network and Irish Aid, the main statutory funder and policy-maker in ID and DE. The methodology included: a literature review on neoliberalism in the DE and ID sectors; a review of web pages and policy documents of the INGOs, networks and policy-making bodies; an online survey of ID and DE practitioners (29 responses from a sample of 200); and two online consultation seminars – one for Irish practitioners and the other for colleagues in other European Union countries – at which the initial findings were shared and discussed.

## Research findings

The literature review revealed that when it comes to the domestic arena, most public engagement work by INGOs is focused on fundraising and advocacy / campaigning but 'education is typically absent' (Ibid: 6). When education is referenced, it's mostly in regard to overseas work rather than public engagement in Ireland. Most significantly, the research found an absence of a systemic policy analysis of the issues addressed by INGOs as part of their work. '[L]ittle consideration seems to be given', finds the research, 'to systematic explorations of global economics or of root causes of poverty, inequality and injustice' (Fricke, 2022: 7). In regard to the policy statements of Irish Aid, the European Union and European Commission, the research found that they 'highlight the issues they want to focus on but do not provide a significant, let alone comprehensive and systemic analysis of reasons for the existence of the issues' (Ibid: 6). While some of the INGOs investigated relate the issues they address as part of their work to 'the core characteristics of neoliberalism' (Ibid), they lack dedicated education programmes that could be used to engage the public with those issues and their root causes. Many of the INGOs examined are not part of Irish development education networks and lack internal DE capacity to support public engagement activities. What emerges from the research are DE and ID sectors that address single issues but not their economic context and origins. For example, the research references the IDEA 'Code of Good Practice for Development Education' which includes the principle of exploring 'the root causes of local and global injustices' (IDEA, n.d.). However, DE projects and resources considered over the past decade, consulted by the research, suggest limited consideration of 'systematic explorations of global economics or of root causes of poverty, inequality and injustice' (Ibid: 7).

Perhaps the most significant research finding emerged from the results of the online survey of INGO practitioners based in Ireland and other parts of the EU, in which an overwhelming majority of respondents said that 'neither the development education or international development sectors give anywhere near adequate attention to explorations with the public of the economic causes of poverty, inequality and injustice' (Ibid). This would suggest that many of those working in DE and ID would like INGOs and development networks to directly address the question of neoliberalism as part of their activities. There is an even greater moral imperative for them to do so given the

deepening spiral of poverty enveloping people across the world as a result of the cost of living crisis, the energy crisis, the climate crisis, and hunger crisis; all crises created by the same economic system and its unsustainable demands made on the planet's finite resources, eco-system and workforce.

### Why are INGOs ignoring the 'elephant in the room'

Of course, the question hovering over the entire report is why are INGOs largely ignoring the elephant in the room; the neoliberal economic model which underpins poverty and inequality? The two online consultation seminars organised by Harm-Jan Fricke to share and discuss his findings inevitably focused on this question. Some of the reasons advanced by participants and included in the report are: the fear of losing funding from donors or government bodies if challenging neoliberal policies; a lack of confidence, knowledge or skills to address economic issues with peers or the public; a lack of political will to face the practical consequences of challenging government policies, particularly in the domestic policy arena, which many INGOs may consider beyond their remit. Yet another reason offered in the seminars was the DE and ID sectors' uncritical focus on the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) as the main global policy platform for international development and development education which fail to address the structural causes of poverty and promote awareness that is 'a mile wide, but only an inch deep' (Ibid: 40). Indeed, a withering critique of the Goals by Philip Alston in 2020 suggested that they are complicit with neoliberalism as they are 'doubling down on an inadequate and increasingly out-of-date approach' reflected in their commitment to achieve 7 per cent GDP in least developed countries by 2030 (Alston, 2020: 13). This target, suggests Alston, is 'at odds with emerging challenges to the traditional growth paradigm' (Ibid). It also contradicts SDG 8 which aims to 'take urgent action to combat climate change and its impact' (UN, 2015).

The ID and DE sectors appear to be extremely unbalanced in their activities. On the one hand, they are completely over-extended in their uncritical support of a failing SDG agenda most unlikely to be delivered by 2030 to, on the other hand, studiously omitting from their work an analysis of neoliberalism as the root cause of the problems that the Goals are trying to fix. Because the Goals fail to problematise the growth paradigm and set out an alternative approach to development that rejects the neoliberal path which has precipitated the climate emergency and inequality crisis, they seem destined to fail. The DE and ID sectors appear to be ignoring the failings of the SDG agenda (Murphy, 2020) and as Selby and Kagawa found a decade ago are either 'falling in with the neoliberal marketplace agenda' or reluctant 'to directly, overtly and critically engage with that agenda' (2011: 15). Until the DE and ID sectors arrest this inertia and start directly addressing the 'root causes' of poverty they risk becoming increasingly irrelevant to, and detached from, those they claim to represent; the poor, marginalised and voiceless.

Back in 2014, CIVICUS, a global network of civil society groups, published 'an open letter to our fellow activists across the globe' which flagged many of the issues raised in CGE / FJI's report. 'We exist to challenge the status quo', said the letter, 'but we trade in incremental change' (CIVICUS, 2014). It went on: 'Our actions are clearly not sufficient to address the mounting anger and demand for systemic political and economic transformation that we see in cities and communities around the world every day' (Ibid). Eight years on and it appears that the open letter fell on deaf ears and the sector remains 'trapped in the internal bureaucracy and the comfort of our brands and organisations' (Ibid).



## Next steps

By way of next steps, the CGE/FJI report recommended an investigation into the factors underpinning the lack of engagement with neoliberalism by consulting and debating with practitioners in the ID and DE sectors on the challenges and barriers to systemic analysis of the root causes of poverty and effective action that addresses those root causes. The report specifically suggested that further research could investigate:

- “How the stated intentions of organisations (for example regarding poverty, inequality and injustice) are or can be addressed through educational approaches that involve the public in explorations of the global economic system;
- And, how the practices of organisations, that are currently often focussed on ‘single’ issues, can incorporate global systems thinking into their work, in particular through approaches that actively include people in a process that enquires into, discusses, reflects on and responds to the dominant global economic system” (Fricke, 2022: 43).

This research is needed to not only identify the main impediments to engagement with neoliberalism but to initiate discussion within both sectors as to how they can be overcome. Such a process could ultimately support INGOs in incorporating neoliberalism into their education activities and advocacy work.

Where once activism on global poverty and inequality may have been optional, it has now become obligatory given the parlous state of the natural environment and the threats to democracy posed by coat-trailing populists profiting from public anger and disconnection from mainstream politics. A sense of alienation is enveloping many post-industrial communities across the world, despairing of assistance from government and hope of finding a decent job, owning a home and escaping poverty. A growing authoritarianism, as we saw in Trump’s America, is attended by the ‘othering’ of black and minority ethnic communities, undocumented immigrants, asylum-seekers and refugees, and people on low pay and benefits (Shapiro, 2020). ‘[N]eoliberalism has waged war on the welfare state, public goods and the social contract’, argues Giroux, ... and ‘elevates unchecked self-interest, self-help, deregulation and privatisation to the governing principles of society’ (Giroux, 2022: 111). The DE and ID sectors need to urgently come to terms with this reality and address the systemic cause of the issues they tackle as part of their work. This requires a deeper commitment to development education both as internal capacity-building and public engagement work. And, where are the academic institutions linking ID and DE to neoliberalism and supporting research on the connection between neoliberalism and the slide to authoritarianism? Where are the doctorate students researching such an obvious gaping hole in DE and ID policy and practice? Has the sector become so de-radicalised that it is willing to ignore the elephant in the room?

‘Poverty is a political choice’, argues Philip Alston (2020: 1). It’s not inevitable that millions of people should be subjected to austerity or that nurses have to use foodbanks because their wages are so pitiful (Gorton, 2022). The DE and ID sectors have a choice of either silent complicity with market orthodoxy or mobilising their considerable resources to agitate for progressive political change and engage the public in education programmes that link poverty to neoliberalism. The choice, dear reader, is yours.

## References

- Alston, P (2019) *Visit to the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights*, New York: UN General Assembly, 23 April.
- Alston, P (2020) *The Parlous State of Poverty Eradication: Report of the Special Rapporteur on Extreme Poverty and Human Rights*, 2 July, Human Rights Council, 44th session, 15 June – 3 July 2020.
- CIVICUS (2014) *An open letter to our fellow activists across the globe: Building from below and beyond borders*, 6 August, available: <https://www.civicus.org/index.php/media-resources/news/blog/2353-an-open-letter-to-our-fellow-activists-across-the-globe-building-from-below-and-beyond-borders> (accessed 28 October 2022).
- Dóchas (2012) *Dóchas Development Education Working Group Terms of Reference*, available: <https://www.dochas.ie/assets/Files/DEG-ToR.pdf> (accessed 27 October 2022).
- Fricke, Harm-Jan (2022) *International Development and Development Education: Challenging the Dominant Economic Paradigm?*, Belfast and Dublin: Centre for Global Education and Financial Justice Ireland, available: <https://www.centreforglobaleducation.com/sites/default/files/CGE%20FJI%20Report%20August%202022%20%28Final%29.pdf> (accessed 27 October 2022).
- Giroux, H A. (2022) 'Resisting Fascism and Winning the Education Wars: How we can Meet the Challenge', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 35, Autumn, pp. 111-126.
- Gorton, S (2022) 'Ministers should be ashamed that NHS staff are having to use food banks, says UNISON', *Unison*, 30 September, available: <https://www.unison.org.uk/news/press-release/2022/09/ministers-should-be-ashamed-that-nhs-staff-are-having-to-use-food-banks-says-unison/> (accessed 31 October 2022).
- Irish Development Education Association (IDEA) (2020) *Vision 2025: Towards a Society of Global Citizens*, available: <https://irp.cdn-website.com/9e15ba29/files/uploaded/IDEA%20Vision%202025%20Final.pdf> (accessed 25 October 2022).
- Irish Development Education Association (IDEA) (n.d.) *Code of Good Practice for Development Education*, Dublin: IDEA.
- Murphy, C (2020) *Let's Talk SDGs: Supporting Critical Perspectives on the Sustainable Development Goals*, October, Belfast: Centre for Global Education.
- Oxfam (2020) *Time to Care: Unpaid and underpaid care work and the global inequality crisis*, Executive Summary, January, Oxford: Oxfam.
- Partington, R. (2022). 'Soaring UK prices force families to cut back on heating and essentials, ONS says'. *The Guardian*, 30 March.
- Selby, D and Kagawa, F (2011) 'Development education and education for sustainable development: Are they striking a Faustian bargain?', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 12, Spring, pp. 15-31.
- Shapiro, A (2020) 'The racist roots of the dog whistle', *The Washington Post*, 21 August, available: <https://www.washingtonpost.com/outlook/2020/08/21/racist-roots-dog-whistle/> (accessed 31 October 2022).
- The World Inequality Report (2022) *Executive Summary*, available: [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D\\_FINAL\\_WIL\\_RIM\\_RAPPORT\\_2303.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf) (accessed 14 October 2022).
- Toynbee, P and Walker, D (2020) 'The lost decade: the hidden story of how austerity broke Britain', *The Guardian*. 3 March.
- United Nations (2015) *Goal 13*, available: <https://sdgs.un.org/goals/goal13> (accessed 27 October 2022).

**Índice**



## DISCURSO DE PAULO FREIRE, LAUREADO DO PRÊMIO UNESCO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ, 1986

Tania Ramalho<sup>1</sup>

Meu querido Paulo,

A questão da paz como tema de época continua a se ressaltar pelas razões usuais — os problemas de dominação e a opressão na humanidade. A nível global, as ameaças presentes provêm de duas nações exageradamente armadas desde a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América e a Rússia. Tecnológica e militarmente, estas são capazes de destruir a vida inteira no planeta a qualquer momento, com suas pilhas de armas nucleares. Recentemente as substituem por outras armas mais dissimuladas, sanções econômicas, não menos letais. Os velhos inimigos continuam instigando uns aos outros. E há novos donos de arsenais nucleares: França, Israel, Coreia do Norte, Índia, Paquistão, e China, cada um com uma justificativa para adotá-las. Israel, um estado vassalo e nuclear, armado com serviços de inteligência e armas, controla as nações vizinhas ricas em petróleo e posições geopolíticas, tanto islâmica como outras, vistas como adversárias.

Em outras palavras, querido Paulo, cenários de inimizade ainda não foram removidos de todo o mundo. Cada um deles estrangula as condições e caminhos requeridos pela sustentabilidade social, política, econômica, e da biosfera. O próprio conceito de sustentabilidade, que descreve o objetivo central das Nações Unidas na atualidade, presume comunicação e a cooperação a nível global, um processo de paz, fundamentalmente dialógico com vistas à compreensão e resolução dos desafios à sobrevivência que enfrentamos em comum.

---

<sup>1</sup> Professora Emerita. State University of New York – Oswego.

Em 1986 você fez um discurso como laureado do Prêmio da Educação para a Paz da UNESCO. O discurso demonstra seu compromisso com a educação, a justiça social, e a paz. Você iniciou pedindo desculpas pelo uso de uma mistura de português e espanhol, preocupado com o sotaque que poderia tornar difícil o trabalho dos intérpretes durante a apresentação. Os brasileiros tendem a usar o “portunhol” (português + espanhol) quando tentando comunicar-se em espanhol, recorrendo a algumas expressões em português. Você se referiu a ter “aprendido a destorcer” a língua espanhola no Chile, um país que você amava e onde vivera depois de escapar da ditadura militar no Brasil que durou 20 anos.

Na UNESCO, seu discurso (1998) entrelaçou conversa informal e espontânea — característica da cultura do Nordeste do Brasil, seu modo de falar preferido — com a leitura de um texto preparado para a ocasião. Começando com conversa, você revelou as emoções contraditórias que sentia naquele momento, descrevendo o quanto era difícil fazer um discurso convencional. Você estava jubilante. Ao mesmo tempo, se sentia embaraçado.

Para resolver o dilema, você expressou sua apreciação e gratidão “...para reiterar a importância das contribuições, muitas delas anônimas, que foram feitas ao seu trabalho prático e teórico...” (p. 25). Disse: “Estou aceitando primariamente como um tributo ao que consegui alcançar como educador junto com outros homens e mulheres” (p. 27).

No seu desconforto, modéstia e humildade, você desmascarou a falsidade do individualismo. “Seu” trabalho nunca foi seu unicamente, mas resultado de processos sociais coletivos. Você reconheceu muitos pensadores cujos conceitos estão registrados na sua teoria e prática educacional. Reconheceu também, efusivamente, a Elza — como esposa e avó — e pela sua capacidade como professora e aluna, quem possibilitou o recebimento do prêmio.

Você se identificou como educador cujo trabalho deve ser compreendido dentro de circunstâncias sociais, culturais e políticas. Nunca sobrestimando ou subestimando sua contribuição à teoria e prática da educação progressista, foi crítico de sua própria pesquisa e insistiu que aprendia enquanto ensinava. Nunca diferenciando o ensino da aprendizagem, não minimizou o ato de ensinar, mantendo uma “atitude responsável” frente a ele:

*“... significando que o professor deve ter a competência necessária em termos de conhecimentos e métodos, e do alvo do ensino. Só posso conceber o ensino como um complexo totalizante.”* (p. 26).

De estudantes de todo o mundo — camponeses e trabalhadores de várias origens étnicas, incluindo povos indígenas e de áreas rurais e urbanas da América Latina, Caribe, Norte América, Europa, África e Ásia — você recebeu muitos presentes:

*Suas dúvidas, seus medos, suas faltas de certeza, mas também convicções as quais sempre compartilhei, me ajudaram a ver melhor as coisas e compreender mais claramente o que eu pensava e já sabia. O que fiz foi exercitar minha curiosidade em relação às suas convicções e faltas de certeza, suas dúvidas e medos, seus conhecimentos fragmentados do mundo, o que fosse — como tem*

*acontecido através da minha vida consistentemente — refletindo no que estou fazendo para aprender a pensar claramente e trabalhar melhor (p. 27).*

Tendo reconhecido o poder da contribuição do outro para sua vida acadêmica, você falou sobre a paz:

*Dos explorados povos do mundo, sem nome e sem sorte, aprendi acima de tudo que a paz é fundamental, indispensável, pela qual se precisa lutar. A paz é algo criada, construída, transcendendo a realidade dos fatos perversos da vida social. A paz é criada e desenvolvida na construção inacabável da justiça social (p. 27, minha ênfase).*

Esta afirmação me fez parar para pensar, Paulo, enquanto lia suas palavras. Não necessariamente por não estar familiarizada com as ideias, mas pela força de sua realização. Sim, paz é fundamental, essencial e definitiva! Sim, paz é indispensável, requerida e imperativa. Porém, paz não é simplesmente dada — paz é construída socialmente ao sobrepassarmos as realidades opressivas. Reiterando o que você disse: “A paz é criada e desenvolvida na construção inacabável da justiça social.” Este é o refrão: Sem justiça, não há paz. Sem justiça, não há paz. Sem justiça, não há paz.

Educação para a paz que não traga à luz a injustiça, ou que não examine as condições de opressão de suas vítimas, não merece este nome, você admoestou. Somente uma forma de educação progressista, “rigorosa, responsável, essencialmente democrática,” pode encorajar os alunos a aprender, contestar e examinar criticamente as condições de opressão e agir para sobrepassá-las pode representar a verdadeira educação para a paz.” (p. 27).

Paulo, quero contar um pouco sobre o trabalho que tentamos fazer em educação de professores na minha universidade americana, dedicada à educação para a justiça social contra a opressão. Pedimos que os alunos discutam as realidades, imaginem e tentem intervenções apropriadas. Por exemplo, compreender a hegemonia do capitalismo neoliberal e sua cumplicidade com o militarismo, engendrando desigualdade e pobreza em meio à fartura, e impactando a crise ambiental e climática global, para não falar dos próprios bolsos, pois muitos alunos se formam com dívidas para toda a vida. (Sob a ideologia neoliberal, que você detestava pela falta de ética, educação superior é mercadoria, considerada primariamente um bem privado, não público.)

Pedimos que os alunos examinem as raízes patriarcais da história e da cultura nas Américas, e as condições das vidas das mulheres, homens e minorias sexuais informadas pelas regras de gênero e sexualidade historicamente construídas.

Mais além, dialogamos sobre a supremacia branca ocidental e seu racismo e subjugação dos conhecimentos dos outros povos das Américas, particularmente nossas populações indígenas e africanas escravizadas. Pedimos aos futuros professores para considerar o privilégio dos seus alunos portadores de mentes e corpos mais saudáveis, e a aprender a respeitar aqueles com habilidades assim como a dimensão importante da experiência humana que trazem para as salas de aula onde são incluídos.

Mais importante ainda, examinamos as intersecções (Crenshaw, 1994) destas opressões devidas às condições econômicas, de sexo/gênero/sexualidade, “raça”<sup>2</sup> e habilidade que impõem hierarquias de dominação e subordinação muitas vezes não identificadas ou mencionadas. Estas intersecções de opressões, que constituem o sistema denominado por bell hooks (1997) patriarcado capitalista branco-supremacista (e podemos adicionar, heterossexual e pro-capacidades), se refletem no caráter das nações e suas políticas contínuas de agressão que levam à guerra e destruição generalizada. Exigimos dos professores — e de todos os educadores — que considerem o desenvolvimento de atitudes de ternura radical (D’Émilia et al., n.d.) em relação a si e ao Outro, e o apoio sem preconceitos à justiça social, nacional e globalmente.

Trabalho de justiça social—de paz—não é fácil, como você mesmo compreendia ao afirmar no seu discurso que “uma visão menos inocente do mundo não resulta necessariamente num compromisso para transformar o mundo” (p. 27). Como educadores de professores, nós tentamos e não desistimos. Afinal, sem justiça, não há paz.

Paulo, a UNESCO reconheceu você como um educador para a paz do mundo. Na sua perspectiva, o prêmio não deveria ter o “efeito de fossilizar, paralisar ou mumificar” o recipiente e deveria ser encarado como um “aviso e encorajamento” (p. 28). Você admoestou: “Ser laureado não lhe intitula a descansar nos seus lauréis; como vejo, é um incentivo para se tornar digno do tributo” (p. 28).

Merecedor, você continuou a trabalhar com outros pela justiça e a paz até quando nos deixou, sem anúncio, nove anos mais tarde. Agora guardamos você bem perto na nossa memória, quando trabalhamos com a finalidade de construir a paz ao desamarar e liberar os labirintos das relações opressivas, de modo lento, mas com firmeza.

---

<sup>2</sup> Sempre uso “raça” entre aspas para ressaltar a natureza deste conceito construído socialmente. Só existe uma “raça”, homo sapiens, seres humanos.



## Referências

- Crenshaw, K. W. 1994. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: Martha Albertson Fineman & Rixanne Mykitiuk, Eds. *The public nature of private violence*. Routledge, pp. 93-118.
- D'Emilia, D., Andreotti, V. O., & *the Gesturing Towards Decolonial Futures Collective*. (n.d.) Co-sensing with radical tenderness [Co-sentindo com temura radical]. <https://lapubli.online/RadicalTenderness.html?fbclid=IwAR2nLAn4YMjf2HYmZch2f5rqV-4HEmTdwNOHXlqt5Da5OwAlhdmrFFoAhl>.
- Hooks, B. 1997. *Cultural criticism and transformation*. Media Education Foundation. <https://www.mediaed.org/transcripts/Bell-Hooks-Transcript.pdf>.
- Freire, P. 1988. Speech by Professor Paulo Freire. *Laureate of the UNESCO Prize 1986 for Peace Education*. In: UNESCO Prize 1986 and 1987 for Peace Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122930>.

[Índice](#)





## PAULO FREIRE'S SPEECH PROFFERED AS LAUREATE OF THE 1986 UNESCO PRIZE FOR PEACE EDUCATION

Tania Ramalho<sup>1</sup>

My dear Paulo,

Saludos!

The issue of peace as an epochal theme continues to come up for the usual reasons — humankind's troubles with domination and oppression. At the global level, present threats arise most crucially from the two nations strongly armed since WWII, the U.S. and Russia. They have been technologically and militarily capable of destroying the entire planet at a moment's beat with stockpiles of nuclear weapons. A recent underhanded substitute, economic sanctions are the West's weapons-du-jour, no less lethal. The old enemies keep instigating each other. And there are newcomers to nuclear weapons: France, Israel, North Korea, India, Pakistan, and China, each with cases for adopting them. Intelligence and nuclear-armed Israel, a vassal state, is posed to keep in check oil rich and geopolitically vital nations framed as adversaries, Islamic and others.

In other words, dear Paulo, enmity scenarios have not yet been removed worldwide. Each strangles the conditions and paths to social, political, economic, and the biosphere sustainability. The very concept of sustainability, describing a central tenet of the United Nations today, presumes global communication and cooperation, that is, peaceful, fundamentally dialogical, processes that aim at understanding and solving common challenges to survival.

Back in 1986, you delivered a speech as the laureate of UNESCO'S Peace Education Prize. The speech shows your commitment to education, social justice, and peace. You started by apologizing for your use of a

---

<sup>1</sup> Professor Emerita, State University of New York – Oswego.

mix of Portuguese and Spanish languages and was concerned that your accent could make the work of interpreters difficult during the presentation. Brazilians do tend to use “portuñol” (*português + español*) when attempting to communicate in Spanish and resorting to some Portuguese expressions. You referred to “learning to distort” the Spanish language in Chile, a country you loved and where you lived in exile after escaping from the 20-year-long Brazilian military dictatorship.

At UNESCO, your speech (1998) mixed informal and spontaneous talk – a central characteristic of Brazil’s Northeast culture, a mode you preferred – and reading from a text prepared for the occasion. You started by talking, revealing the contradictory emotions you felt now, and conveying how difficult it was to deliver a conventional speech. You felt joyful. At the same time, you felt embarrassed.

To solve this dilemma, you expressed your appreciation and gratitude “...to stress the importance of the contributions, many of them anonymous, which have been made to my practical and theoretical work...” (p. 25). You said, “I am accepting it primarily as a tribute paid to what I have succeeded in accomplishing *in conjunction, as an educator, with other men and women*” (p. 27, my emphasis).

In your discomfort, modesty, and humility, you unmasked the falsehood of individualism. “Your” work had never been yours alone; it resulted from social collective processes. You acknowledged the many thinkers whose concepts had been impressed on your education theory and practice. You acknowledged the many students over the years who were your teachers. Effusively, you also acknowledged Elza – as your wife and a grandmother – for her capacity as a teacher and student who had made possible for you to receive the award.

You identified as an educator whose work must be understood within its historical, social, cultural, and political circumstances. Never overestimating or underestimating your contribution to progressive education theory and practice, you have been critical of your own research, and have insisted on learning as you taught. While never drawing a distinction between teaching and learning, you did not minimize the act of teaching, holding a “responsible attitude” towards it,

*... which means that the teacher must have the necessary competence from the point of view of knowledge and methods, as well as a clear political perception of those at the receiving end of his teaching, and of what that teaching is setting out to achieve. I can only conceive of teaching as a complex whole* (p. 26).

From your students around the globe – peasants and workers from all ethnic backgrounds, including indigenous people, from rural and urban areas in Latin America, the Caribbean, North America, Europe, Africa, and Asia – you received many gifts:

*Their doubts, their fears, their uncertainties, but also their convictions which I have always shared, have helped me to see things better, to understand more clearly what I thought I already knew only too well. What I have done is to exercise my curiosity regarding their conviction and uncertainties, their doubts and fears, their fragmentary knowledge of the world, whenever--as has consistently happened throughout my life – I have reflected on what I am doing in order to learn to think clearly and to work better* (p. 27).

Acknowledging the power of their contribution to your life as a scholar, you moved to talk about peace:

*From the nameless, unfortunate, and exploited people of the world I have learnt, above all, that peace is fundamental, indispensable, but that it must be fought for. Peace is something which is created, built up, transcending reality, the perverse facts of social life. Peace is created and developed in the never-ending construction of social justice (p. 27, my emphasis.).*

This statement stopped me in my tracks, Paulo, as I took in your words, not necessarily because the ideas were unfamiliar but due to the force of its realization. Yes, peace is fundamental, essential, and ultimate. Yes, peace is indispensable, required, and imperative. Peace is not a given, however – it is socially constructed in the overcoming of oppressive realities. Reiterating what you said: “Peace is created and developed in the never-ending construction of social justice.” This intimates, as one of the popular chants shouted by demonstrators in the U.S.: No justice, no peace! No justice, no peace! No justice, no peace!

Peace education that does not bring injustice to light, or examine the conditions that oppress its victims, does not deserve its name, you warned. Only a “rigorous, responsible, essentially democratic” progressive form of education that encourages students to learn, challenge and critically assess oppressive conditions to act to overcome them represents true peace education (p. 27).

Paulo, I want to tell you a little about the work we try to do in teacher education at my university in the United States, dedicated to anti-oppression, social justice education. We ask our students to discuss related concepts and find appropriate interventions. For example, to realize how the hegemony of neoliberal capitalism, complicit with militarism, creates inequality, poverty amidst plenty, and impact global climate and environmental crisis - not to speak of their own pocketbooks, as many graduate with life-long debts. (Under neoliberal ideology, which you despised because of its (un)ethics, higher education is marketized, and considered primarily a private, not a public good.)

We ask our students to examine the patriarchal roots of history and culture in the Americas, and the conditions of women’s, men’s and sexual minorities’ lives as informed by historically constructed rules of gender and sexuality.

We further discuss white, Western-supremacy, and their racism and cognitive subjugation of otherized peoples in the Americas, particularly our Indigenous populations and enslaved Africans. We ask future teachers to disregard privileging able-body and mind future students, and learn to teach with respect to those with diverse (dis)abilities, who bring an important dimension of human experience to inclusive classrooms.

Most important, we look at the intersections (Crenshaw, 1994) of these oppressions due to economic, sex/gender/sexuality, “race,”<sup>2</sup> and ability conditions that enact often unspoken and unacknowledged hierarchies of domination and subordination. These interlocked oppressions that constitute the system bell hooks (1997)

---

<sup>2</sup> I always use “race” in quotation marks to underscore the socially constructed nature of the concept. There is only one “race”, *homo sapiens*, humans.

named *white supremacist capitalist patriarchy* (and we should add, *ableist* and *heterosexist* to this name) are reflected on national characters and their continued politics of aggression leading to war and generalized destruction. We demand of teachers – and all educators – to consider developing attitudes of radical tenderness (D’Emilia *et al.*, n.d.) toward self and Other, and a biased support of social justice, nationally and globally.

Social justice – peace – work is not easy, as you well realized when affirming in your speech that “a less naive view of the world does not necessarily result in a commitment to the struggle to transform the world” (p. 27). As teacher educators, we try, and do not give up. After all, no justice, no peace!

Paulo, UNESCO recognized you as a world peace educator. In your view, the prize should not have the “effect of fossilizing, paralyzing or mummifying” the recipient and it should be regarded as “a warning and an encouragement” (p. 28). You admonished: “Being a laureate does not entitle you to rest on your laurels; as I see it, it is an incentive to be worthy of the tribute” (p. 28).

Worthy, you continued to work with others for justice and peace until you left us, announced, nine years later. We keep your memory close as we work, ultimately, to construct peace as we unite and liberate the maze of oppressive relations slowly but surely.



## References

- Crenshaw, K. W. 1994. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: Martha Albertson Fineman & Rixanne Mykitiuk, Eds. *The public nature of private violence*. Routledge, pp. 93-118.
- D'Emilia, D., Andreotti, V. O., & *the Gesturing Towards Decolonial Futures Collective*. (n.d.) Co-sensing with radical tenderness [Co-sentindo com temura radical]. <https://lapubli.online/RadicalTenderness.html?fbclid=IwAR2nLAn4YMjf2HYmZch2f5rqV-4HEmTdwNOHXlqt5Da5OwAlhdmrFFoAhl>.
- Hooks, B. 1997. *Cultural criticism and transformation*. Media Education Foundation. <https://www.mediaed.org/transcripts/Bell-Hooks-Transcript.pdf>.
- Freire, P. 1988. Speech by Professor Paulo Freire. *Laureate of the UNESCO Prize 1986 for Peace Education*. In: UNESCO Prize 1986 and 1987 for Peace Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122930>.

[Índice](#)





# RECENSÃO CRÍTICA

## RELER MARIA MONTESSORI EM TEMPOS DE AMEAÇA: EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Florentino Maria Lourenço<sup>1</sup>

*[o]estabelecimento de uma paz duradoura é o objeto mesmo da educação, a responsabilidade da política não é mais do que nos preservar da guerra (Montessori, 2014, p.14)*

Nos tempos de crises parece fundamental (re)ler a escrita de Maria Montessori em especial o livro *Educação e Paz* que, ao longo das suas 148 páginas, revela extrema preocupação com a questão da educação para a Paz. A abrir sua abordagem, a primeira parte, designada *Alicerces para a Paz*, é composta pelos capítulos “A Paz”, “Pela Paz” e “Educar para a Paz”. O segundo capítulo *Educar para a Paz* apresenta o texto: Sexto Congresso Internacional Montessori, composto por sete documentos apresentados nas várias conferências: Conferência de abertura do congresso; Pode a educação hoje exercer influência sobre o mundo, e por quê?; Segunda conferência; Para que a educação ajude nosso mundo atual; O necessário acordo universal para que o homem esteja moralmente armado para defender a humanidade; Quinta conferência; Conferência de encerramento do congresso; e, por fim, Meu Método. Numa base dialogante, estabelece-se uma comunicação com o terceiro capítulo “A importância da educação na edificação da Paz”, cujos tópicos são: Primeira conferência; Super natureza e Nação Única e a educação do indivíduo; e, a fechar o livro, Discurso na fraternidade mundial das crenças, com o tópico educar a médica e educadora para a Paz.

O livro reúne textos escritos nas décadas trinta e quarenta do século XX. A sua primeira publicação ocorre quatro anos depois do fim da segunda Guerra Mundial, reunindo desta forma reflexões que a autora proferiu

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/RJ/Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC-FFP/UERJ). Mestre em Pedagogia e Didática pela Universidade Metodista Unida de Moçambique. Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique. [florentinomarialourenco@gmail.com](mailto:florentinomarialourenco@gmail.com).

em conferências a nível mundial sobre a importância da educação para a Paz. No que concerne ao dados bibliográficos, Maria Montessori (1870-1952), nascida em Chiaravalle, Itália, prémio Nobel da Paz em 1949-1950, tornou-se uma das maiores pesquisadoras do século XX no campo da educação, tendo publicado vários textos que dão centralidade à educação e à Paz. Médica italiana, psiquiatra e educadora mundialmente conhecida por ter desenvolvido o método *Casas dei Bambini* que pensa e concebe a educação das crianças enquanto espaço de desenvolvimento da cultura de Paz. Nela a educação para a paz é vista como ciência, arte e cultura que se ensina e apre(e)nde no cotidiano das escolas desde a pequena infância até a sua fase adulta.

Antes de nos aprofundarmos no livro em causa importa registrar o movimento académico e intelectual que atravessa a autora e que, de certo modo, cria bases para a seu pensamento. Ela assiste, em 1919, à criação da Sociedade das Nações, cujo principal objetivo era (re)estabelecer a Paz, prevenir a humanidade dos futuros conflitos, fortalecendo as relações pacifistas entre a humanidade. Todavia, este órgão não foi capaz de desenvolver ações pedagógicas capazes de lutar pela Paz. O “fracasso” deste organismo, em 1923, imperou que se aprovassem medidas que instassem aos governos dos Estados membros a desenvolverem ações que possibilitassem às crianças e jovens tomarem consciência dos seus objetivos. Desta forma são desenvolvidas várias atividades envolvendo professores e cientistas que estimulam trocas e debates nas escolas e, por conseguinte, os conteúdos sobre a Paz ganham maior relevo, fazendo com que em 1926 se constitua a Oficina Internacional de Educação, onde a expressão Educação para a Paz foi amplamente difundida a partir do Instituto Genebrino Jean Jacques Rousseau.

Mas seria Maria Montessori a grande ícone da Educação para a Paz, com o seu projeto pedagógico interdisciplinar direcionado às crianças, cuja missão utópica era desconstruir as memórias de conflitos num período em que se experimentava a quebra da identidade, a ordem nacionalista e conseqüente mergulho em guerras entre povos e Nações. Desta forma, convoca-nos a olharmos para a educação como “salvação”, acredita que “a educação não apenas vai de encontro às leis da ciência, mas ainda é contrária às carências sociais de nossa época” (Montessori, 2014, p.21, *grifos nossos*).

Adentrando no livro, a autora, num diálogo entre Educação e Paz, revela que a visão capitalista fez com que as tensões entre as Nações se agudizassem, afirmando que nenhum Estado investiu tanto na educação como acompanhou a evolução tecnológica na área do armamento e que as políticas esqueceram-se que a prevenção das guerras reside na educação das pessoas, pois ela é

*pedra angular da Paz, não pode apenas consistir em tentar evitar a fascinação das crianças pela guerra. Não basta impedir as crianças de se divertirem com brinquedos representando armas e parar de lhes ensinar a história da humanidade como uma sucessão de grandes feitos de exércitos e de lhes apresentar as vitórias alcançadas nos campos de batalha como uma grande honra. Não basta tampouco lhes inculcar o amor e o respeito a todos os seres vivos e a tudo o que os homens construíram ao longo dos séculos* (Montessori, 2014, p.50).

No século XXI a mensagem de Maria Montessori se atualiza, o seu método desenvolvido inicialmente na *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), onde trabalhou com crianças que tinham sido impedidas de evoluir na

educação “coerciva” formal e nas famílias, se torna um imperativo, visto que a escola é chamada a estar aberta a novas abordagens que ultrapassam a dimensão da educação formal, com vista a captar as potencialidades e as necessidades das crianças para dar a virada do paradigma escolar – onde são analisadas as relações entre os sujeitos numa perspetiva de produção de novos processos de convivência social.

Ao escrever a sua experiência parte de um mundo real, onde observa que para se viver em Paz, os Estados se sentem forçados a negociações e memorandos que são assegurados por trocas de interesses económicos. É desta realidade que a autora pensa na Paz, não como produto de negociação, mas sim de um projeto de construção da Nação, cuja educação é chamada a desenvolver a “Ciência da Paz” (Montessori, 2014), que começa nas mais ínfimas relações entre as pessoas, na família, no quintal, na comunidade, na escola, até atingir a Nação. Seria assim a família um espaço para se começar a conquistar a liberdade e a escola o lugar de aprofundamento das relações sobre o reconhecimento do outro como sujeito igual e digno da sua existência.

A autora afirma que as instituições de ensino se encontram numa crise epistemológica, não conseguem se posicionar com projetos e práticas escolares que concorrem para a transformação dos cidadãos, não preparam “suficientemente o homem para sua vida de cidadão. Não existe nenhuma organização moral das grandes massas humanas. Os homens estão habituados, por sua educação, a se considerar indivíduos isolados, em concorrência uns com os outros para a satisfação de suas necessidades imediatas” (Montessori, 2014, p.19).

Diante deste cenário, procuramos compreender as possíveis pedagogias outras que se podem traçar a partir do pensamento de Maria Montessori, num cenário em que muito se tem falado da necessidade de uma educação transitar da teoria para a prática e discursivamente se tem atribuído a importância de seu caráter interdisciplinar, onde a história, a antropologia, a filosofia e a sociologia se desdobram em incorporar nos seus currículos a componente da paz, numa abordagem holística que, na maioria das vezes, fica no campo teórico e não transita para a práxis escolar.

Para este diálogo, Fazenda (2001) refere que a interdisciplinaridade é a pedagogia que nos ajuda a identificar o vivido e o estudado, permite a construção de um conhecimento a partir das relações de múltiplas e variadas experiências. Nesta aceção, podemos questionar: como as escolas e os currículos se posicionam perante a necessidade da educação para a Paz e interdisciplinar?

A violência cultural e económica movida pela política capitalista neoliberal disfarçada na globalização (Montessori, 2014) servem de alicerces para o surgimento de sistemas educacionais fechados e focados para o mercado. Fazenda (2001) desafia a ampliação do ensino interdisciplinar a fim de abordar novas experiências, nos desafiando a uma indução ao trabalho coletivo entre professores e alunos e, por conseguinte, um esforço em tornar a ação educativa mais produtiva e atuante. Para tal, os currículos, enquanto instrumentos ideológicos e políticos, precisam integrar conteúdos socialmente relevantes.

Montessori (2014) critica a educação interdisciplinar do seu tempo ao referir que não se baseia na assunção da tolerância como principal fundamento da cultura de Paz. Aqui compreendemos a tolerância como atitude de aceitar “forçosamente” o *outro*. Aceitar o *outro* não pode significar apenas uma atitude tolerante, mas a incorporação do espírito de respeito de que o *outro* tem igual dignidade de vida como *eu*. Ainda, aponta que nas escolas, através dos currículos, e os Estados na sua maioria, quando abordam a questão da Cultura de

Paz e sua relação com a educação, recorrem a atos solenes que se traduzem em orações, soltar pombas brancas, danças, mensagens políticas, encenações teatrais, entre outras práticas. No entanto, educar para a Paz remete-nos a atividades e ações pedagógicas que têm como foco a redução das práticas da violência “educação para a Paz é um campo de ensino que pode e precisa ser estudado, devidamente articulado com a Cultura de Paz, para que sejam definidos seus aspectos básicos, devidamente claros e dotados de perspectiva e possibilidades para pensar o universo educacional” (Salles Filho, 2016, p.14).

Montessori nos lembra que é preciso destacar as experiências, uma vez que ocupam um espaço premiado no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para uma formação mais humanizada. Todavia, os currículos atuais se mostram estáticos, focados no mundo neoliberal em grande medida, transformam a escola em um espaço de segregação, de intolerância e competição, alimentando nos alunos o espírito competitivo que toma o *outro* como um alvo por abater. Assim, a autora lança as bases para o que Delors (2003) viria mais tarde designar por *educação para a fraternidade enquanto uma utopia necessária* em todo planeta para transformar a ambição humana em virtude, a competição e exibição em cooperação e incorporação, e também sugere possíveis respostas às inúmeras questões que se colocam no cotidiano escolar: seremos nós capazes de transformar o planeta em um lugar tranquilo e fraterno? Qual é o caminho a seguir?

Uma verdadeira e poderosa organização da humanidade não se improvisa da noite para o dia. Eis aí um fato de grande importância prática. O trabalho de base necessário para tal organização deve começar na infância, no início mesmo da vida. Em resumo, a sociedade só pode se organizar se a educação oferecer ao ser humano uma série de experiências sociais progressivas à medida que passa de um estágio a outro da vida (Montessori, 2014, p.54).

Assim, apontamos que a educação do século XXI precisa construir a ciência da Paz, a escuta ao *outro*, combater a barbárie, através de práticas quotidianas dos professores que conduzem a educação para o diálogo, a escuta e a fraternidade, desenvolvendo a emancipação crítica sobre o ser social no mundo. É preciso virar o paradigma mais do que uma aposta no investimento económico (infra-estruturas, material escolar, apetrechamento institucional). Montessori nos revela outro tipo de investimento na educação, a ética e moral desde a pequena infância.

A construção de um sistema de educação num mundo situado nas margens do capitalismo periférico, em constante processo de mundialização, ocorre sob várias matizes e modelos, no entanto, estas transfigurações não se configuram como possibilidade de incorporação dos valores da Paz, nem do cultivo da ética e da moral. A educação tem sido absorvida pelos sistemas de mercado neoliberais que buscam criar novos seres orientados para o consumo e competição, forçando a noção de uma sociedade universal. A preocupação central da ideia de educação apresentada no livro pressupõe a promoção de debates para tornar a educação um parceiro da Paz. Trata-se de um movimento que define a pedagogia comprometida com a Paz, equilíbrio social e bem-estar da humanidade. Este pressuposto requer sistemas educativos que valorizam as identidades culturais, as convicções políticas, as ideologias dos vários povos reconhecendo a heterogeneidade na globalização, uma vez que “neste período particular da história, a educação assume uma importância considerável. Insistimos assim cada vez mais sobre sua utilidade prática, que podemos resumir em uma frase: a educação é a melhor arma para a Paz” (Montessori, 2014, p.49).



Encontramos em Maria Montessori um grande e esquecido referencial teórico que nos mostrou, a partir de nossa pesquisa, o caminho para encontrar “novas ciências (...), novas disciplinas capazes de evidenciar os novos ideais e de disseminá-los da maneira como as ideologias em conflito fizeram sua propaganda (Montessori, 2014, p.87).

Diante de uma sociedade consumida pelo capitalismo periférico, voltar-se para a escola e atribuir essa perspectiva de construir uma cultura de Paz nestes tempos sombrios de refluxo da pandemia da Covid-19 pode parecer utópico, mas não impossível, porque ela tem a missão transformadora das realidades sociais. A escola posiciona-se como espaço de prevenção e resolução de conflitos, pois nela os conflitos e tensões de um mundo em aberto não podem ser abordados como negativos, mas como momentos de reflexão e de busca de novos caminhos.

Com olhos postos na perspectiva de uma educação para a Paz, a médica e educadora Montessori alerta-nos para a necessidade de uma educação voltada para a reconciliação e consciencialização dos homens, para o cultivo do bem-estar social e antecipa uma crise dos modelos do (re)produtivismo baseados no consumo e egocentrismo. Desafia a educação para não se limitar em narrar as experiências de conquistas advindas dos conflitos militares como feitos heroicos ou bravura, mas como impossibilidades de um diálogo e como consequências das políticas mortíferas dos Estados.

## Referências

- Delors, Jacques (2003). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Fazenda, Ivani (2001). *Conversando Sobre Interdisciplinaridade à Distância*. PUCSP/UNCID.
- Salles Filho, Nei Alberto (2026). *Cultura de Paz e Educação para a Paz: Olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin*. [Tese de doutorado] Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Montessori, Maria (2014). *Educação e a Paz*. Sônia Maria Alvarenga Braga [Trad.]. Capinas: Papyrus.

[Índice](#)



# DOCUMENTO-CHAVE

## THE EUROPEAN DECLARATION ON GLOBAL EDUCATION TO 2050

**Responsability:** Global Education Network Europe

**Authors:** Collective

**Language:** English

**Publication date:** November 2022

**Pages:** 11

**Access:** <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>

### Presentation

The new European Declaration has forged a common vision for Global Education to 2050.

### Why does it matter?

GENE, in cooperation with member states, has facilitated a new declaration which takes a long-term view on Global Education to 2050. Over 18 months, a common vision and commitments were forged that enable policymakers to move Global Education from the margins towards the centre of policy and strategy and seek to ensure that all people in Europe - in solidarity with peoples globally - have access to quality Global Education.

### How did it take place?

The consultation process began in June 2021 with GENE carrying out consultations with several stakeholders.

The preparatory process took place through a number of virtual and face-to-face meetings in March, June and September 2022; involving the Drafting Committee, policymakers, international partners and stakeholders. The final Declaration was adopted on 4 November at the [#GE2050 Congress](#).

## Who is involved?

GENE consulted with Ministries and Agencies, of Foreign Affairs and Education, from across Europe, with youth organisations, civil society organisations, local governments and international organisations, along with researchers in the field, as well as global critical friends from Africa, Asia-Pacific and the Americas, to ensure a strong and visionary declaration.

## What are the highlights?

The process of creating the new declaration has brought together a diversity of actors using different concepts and strands of learning for global solidarity, social justice, peace, human rights and sustainability that reflects:

- the importance of partnerships and cooperation between key actors at national, European and global levels;
- curriculum reform and whole school approaches;
- the role of educators;
- the need for adequate funding levels and suitable funding mechanisms;
- an appreciation for the leadership role played by civil society and young people in driving change;
- and the continued desire to cooperate for policy coherence and integration of global learning in all education.

[Índice](#)

# PUBLICAÇÕES RECENTES

## EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL EM CONTEXTO PORTUGUÊS: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico digital

**Responsabilidade:** Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Autoras/es:** Mónica Lourenço (org.), Ana Catarina Cintrão, Ana Costa, Ana Isabel Andrade, Ana Raquel Simões, Ana Rita Vaz, Bruna Batista, Clara Pires, Elisa Andreia Carvalho, Filomena Martins, Francisco Silva, Salomé Costa, Sara Rocha e Tatiana Oliveira

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Novembro 2022

**Número de páginas:** 170

**Acesso:** <https://ria.ua.pt/handle/10773/35386>

### Apresentação

Nesta publicação partilham-se um conjunto de propostas pedagógico-didáticas de educação para a cidadania global (ECG) integradas no currículo escolar português (desde a educação pré-escolar ao ensino secundário) e que resultam de trabalhos desenvolvidos por estudantes da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados em Educação e em Ensino do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro nos últimos sete anos.

A publicação organiza-se em seis capítulos que são antecidos por um breve enquadramento e fundamentação, no qual se apresenta e discute o conceito de ECG, se revisita o seu percurso em contexto português, e se reflete sobre o seu espaço no currículo. Cada capítulo encontra-se organizado de forma similar, sendo composto por: (i) uma breve introdução, na qual se contextualiza a proposta e alguns dos temas e

conceitos inerentes ao seu conteúdo; (ii) uma síntese das atividades e seus objetivos; (iii) uma descrição detalhada de cada sessão em quatro momentos – motivação, descoberta, sistematização e atividades de extensão; (iv) as referências bibliográficas e/ou obras trabalhadas. Os recursos necessários para a realização das atividades propostas apresentam-se nos anexos.

O primeiro capítulo, intitulado “Nós, tu e o mundo”, da autoria de Ana Rita Vaz, Sara Rocha e Filomena Martins, apresenta um projeto de ECG destinado a crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos), que tem como principais objetivos sensibilizar à diversidade linguística e cultural e desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro. Assente em atividades lúdicas e na exploração de obras relevantes da literatura infantil nacional e internacional, a proposta explora os valores da amizade, do respeito pelo Outro e da entreatajuda e incentiva à reflexão sobre o direito à educação e ao brincar para todas as crianças do mundo.

O capítulo 2, “O Príncipezinho somos todas!”, partilha uma proposta de educação para a cidadania global e para o desenvolvimento sustentável, destinada a crianças do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e foi concebida por Bruna Batista, Francisco Silva e Ana Isabel Andrade. A obra *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry, explorada em diferentes formatos, suportes e línguas, serve de mote às 10 sessões do projeto, ao longo das quais as crianças realizam diversas atividades que visam consciencializá-las acerca do seu papel e responsabilidades enquanto cidadãos de um mundo global e biocultural.

No capítulo 3, com o título “Juntas, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!”, Ana Catarina Cintrão e Filomena Martins apresentam uma proposta para crianças do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB que articula questões globais (como o comércio justo e o trabalho infantil) com conteúdos curriculares. Utilizando estratégias de sensibilização à diversidade linguística, a proposta explora o tema da produção de cacau como ponto de partida para uma reflexão sobre as línguas, as suas semelhanças e diferenças, bem como sobre as causas e consequências de determinados problemas globais. O objetivo é sensibilizar as crianças para os problemas que afetam o mundo e para a importância de agirem de forma consciente, pensando sobre as suas atitudes e escolhas.

No capítulo 4, partilha-se o projeto “Na minha mala cabe o mundo”, desenvolvido por Ana Raquel Simões, Ana Costa, Salomé Costa e Tatiana Oliveira com crianças do 4.º ano de escolaridade. Tendo como fio condutor a ideia de uma mala, símbolo de conhecimento e bagagem cultural, neste projeto as crianças descobrem a diversidade linguística e cultural existente no mundo, exploram as assimetrias e desigualdades entre países e pessoas e compreendem o que é ser um/a cidadão/ã global, parte integrante de uma manta tecida com muitas cores e padrões.

O capítulo 5, da autoria de Clara Pires, Ana Isabel Andrade e Ana Raquel Simões, apresenta uma proposta pedagógico-didática para a aula de língua inglesa no 1.º CEB que tem como título “Picture the world!”. O título é uma alusão aos álbuns ilustrados (*picturebooks*) que servem de suporte às quatro sessões do projeto e que exploram temas que se relacionam com a sustentabilidade do planeta, o respeito e a valorização da diversidade. A partir da leitura dos livros, cujas temáticas se articulam com conteúdos do programa de língua

inglesa, as crianças desenvolvem o gosto pela leitura e realizam aprendizagens significativas ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores próprios de uma cidadania global.

Finalmente, no capítulo 6, Elisa Andreia Carvalho e Mónica Lourenço apresentam o projeto “Act to be”, desenvolvido na aula de língua inglesa com alunas e alunos do 11.º ano de escolaridade. Organizado em torno das quatro dimensões da competência global (investigar o mundo, reconhecer perspetivas, comunicar ideias e agir), o projeto foca questões como a pobreza, o trabalho infantil, o comércio justo e o direito das meninas à educação, com o objetivo de promover uma maior compreensão do mundo em que vivemos e despertar nas alunas e nos alunos a vontade de agir para, em conjunto, encontrarem soluções para os desafios deste mundo globalizado.

O conjunto de seis propostas não esgota, contudo, os temas, as abordagens, as atividades e os recursos possíveis para abordar a ECG em contexto formal com crianças e jovens. Os caminhos para concretizar projetos mais alinhados com a construção de uma cidadania participativa e crítica passam por um trabalho colaborativo e interdisciplinar, que envolva escolas, família e comunidades em diálogo, e por uma vontade de “fazer diferente” para “fazer melhor”, caminhando numa atitude de aprendizagem permanente. Espera-se que esta publicação possa contribuir para motivar, inspirar e apoiar educadoras e educadores, no sentido lato do termo, na integração da ECG nas suas práticas e nas suas escolas, de forma mais holística, intencional e articulada com o currículo.

[Índice](#)





# DENTRO E FORA DA CAIXA: ONG E ESCOLAS JUNTAS NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – CAMINHOS E INSPIRAÇÕES

**Tipologia de publicação:** Documento de partilha de experiências e reflexões a partir da prática

**Responsabilidade:** Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) e Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa no Porto

**Autores/as:** Filipe Martins (CEDH), Jorge Cardoso (FGS), Sandra Fernandes (FGS) e Sandra Machado (FGS)

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Agosto de 2022

**Número de páginas:** 64

**Acesso:** <https://fgs.org.pt/pt/dentro-e-fora-da-caixa-2/>

## Apresentação

Esta publicação apresenta e reflete o caminho realizado no âmbito do projeto-piloto “[Educação para a Cidadania](#)”, que se desenrolou entre março de 2019 e agosto de 2022 e envolveu um conjunto alargado de intervenientes, destacando-se os três consórcios ONG-Escola que implementaram planos de Educação para a Cidadania entre os anos letivos 2019/20, 2020/21 e 2021/22, em três territórios distintos (Damaia, Gondifelos e Porto Santo). Estes consórcios foram constituídos por uma ONG e uma escola/agrupamento de escolas, envolvendo as seguintes instituições: Fundação Fé e Cooperação (FEC) e Agrupamento de Escolas da Damaia (Damaia); YUPI – Associação para o Desenvolvimento Local, Associação Famalicão em Transição e Agrupamento de Escolas de Gondifelos (Gondifelos/Famalicão); e AIDGLOBAL e Escola Básica e Secundária Prof. Doutor Francisco de Freitas Branco (Porto Santo, Região Autónoma da Madeira).

Nesta publicação, partilham-se aprendizagens, processos, reflexões, sistematizações, atividades inspiradoras, instrumentos de avaliação e sistematização, bem como recomendações para diferentes atores

políticos, tendo por base o que foi construído a partir da experiência deste projeto e que se espera que possam ser inspiradoras e motivadoras das práticas em Educação para a Cidadania noutras escolas e territórios.

Como complemento a esta publicação, e nas suas páginas iniciais, encontrará um código QR para o vídeo “[ONG e Escolas juntas na Educação para a Cidadania | projeto ‘Educação para a Cidadania’](#)”, onde poderá ficar a conhecer melhor algumas das pessoas intervenientes neste processo e as suas perspetivas.

A publicação conta com seis capítulos: 1) O projeto “Educação para a Cidadania”; 2) A relação entre escolas e ONG na Educação para a Cidadania; 3) Desenvolvimento e avaliação de competências em Educação para a Cidadania; 4) Práticas inspiradoras; 5) Mudanças rumo a uma cultura de escola cidadã; e 6) Recomendações. Tem, ainda, um conjunto de materiais anexos – modelos de relatório reflexivo, questionário e grelha de avaliação de competências dos alunos e das alunas e atividades inspiradoras – que poderão ser utilizados e/ou adaptados a outros contextos.

O projeto “Educação para a Cidadania”, do qual emana esta publicação, foi implementado pela Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), em consórcio com o Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa no Porto (CEDH-UCP) e contou com o apoio de uma entidade externa internacional (*The European Wergeland Centre*) enquanto entidade avaliadora e amiga crítica. Uma iniciativa do Programa Cidadãos Ativ@s, financiada pelos EEA Grants e promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, em consórcio com a Fundação Bissaya Barreto, que procurou dar um contributo sistémico para a Educação para a Cidadania em Portugal, em contexto escolar, na sequência e em concordância com os objetivos e as preocupações da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

[Índice](#)

# EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E A CIDADANIA GLOBAL EM TEMPOS DE MUDANÇA

**Tipologia de publicação:** Revista Digital - Edição nº 25 da Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD

**Responsabilidade:** Plataforma Portuguesa das ONGD

**Autoras/es:** Alexandra Silva, Ana Isabel Castanheira, Carlota Quintão, Eliana Madeira, Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global da Plataforma Portuguesa das ONGD, Joana Marques, La Salette Coelho, Luísa Teotónio Pereira, Miguel Carvalho da Silva, Mónica Frechaut, Mónica Lourenço, Mónica Santos Silva, Sérgio Xavier e Teresa Alvarez

**Língua:** Português

**Número:** 25

**Data de publicação:** Novembro de 2022

**Número de páginas:** 38

**Acesso:** <https://www.plataformaongd.pt/revista/educacao-para-o-desenvolvimento-e-a-cidadania-global-em-tempos-de-mudanca>

## Apresentação

A edição nº 25 da revista da Plataforma Portuguesa das ONGD explora o tema “Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global em Tempos de Mudança”, apresentando perspetivas que nos ajudam a problematizar o contexto económico, político, social e ambiental, e que apresentam a EDCG como uma abordagem para a interpretação e transformação do mundo em que vivemos.

Abrimos esta edição com o artigo “ENED - 15 anos de construção e implementação de um enquadramento estratégico para a ED em Portugal” de La Salette Coelho, do Centro de Estudos Africanos da Universidade do

Porto e Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e de Mónica Lourenço, da Universidade de Aveiro, no qual as autoras apresentam o enquadramento da EDCG em Portugal ao nível das políticas públicas, nomeadamente no que se refere ao processo de elaboração e implementação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022.

Sérgio Xavier, Investigador Júnior/Doutorando - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Educador, traz-nos uma reflexão sobre o pensamento crítico dentro e fora dos espaços escolares e a necessidade de um “pensamento radical” que permita imaginar um mundo melhor.

O artigo de Ana Isabel Castanheira e Mónica Santos Silva, IMVF- Instituto Marquês Valle Flôr, reflete sobre a importância da abordagem multidisciplinar e holística da EDCG para a interpretação das causas e consequência das alterações climáticas.

“Lentes de EDCG para enfrentar as desigualdades globais: dos consensos aos dissensos” é o título do artigo de Carlota Quintão e Joana Marques, da Associação A3S, que nos dá a conhecer o trabalho em torno do estudo “A urgência de ler o mundo: Pobreza e Desigualdades”, e que lança questões sobre “como fazer” justiça social – nomeadamente através de reconhecimento dos limites das nossas linguagens e formas de pensar, e do abrir espaço para outras escutas e outros saberes.

O artigo de Monica Frechaut do Conselho Português para os Refugiados (CPR), aborda o papel da EDCG nas questões das Migrações Forçadas, defendendo a necessidade de “colocar tanta ênfase na compreensão (dos fenómenos) quanto na resposta”, e de promover uma educação de qualidade com o objetivo de criar uma cultura de paz e de solidariedade.

“Igualdade entre mulheres e homens, raparigas e rapazes: um princípio e um fim da ECG?”, artigo de Alexandra Silva (PpDM), Eliana Madeira (Graal), La Salette Coelho (ESE – IPVC); e Teresa Alvarez (CIG), aborda ED/ECG enquanto contexto privilegiado para a problematização da situação de desvantagem das mulheres e das raparigas no mundo, e sublinha a importância de incluir a Igualdade entre mulheres e homens como princípio das ações da ED/ECG.

Miguel Carvalho da Silva, do Programa Educação Global - Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, traz-nos uma reflexão em torno do lugar e da relevância da Educação Global, enquanto promotora de competências necessárias para uma cidadania informada, crítica e consciente, num cenário internacional cada vez mais volátil e interdependente.

Para a secção de entrevista desta edição, conversámos com Luísa Teotónio Pereira sobre a importância e força política da EDCG no panorama europeu e nacional, e sobre como a mesma pode contribuir para alterar os paradigmas existentes, rumo a uma educação mais holística, que contribua para uma verdadeira mudança sistémica.

A Plataforma Portuguesa das ONGD pretende com esta edição contribuir para a reflexão em torno da EDCG enquanto um processo de aprendizagem e transformação orientada para a justiça social e o bem comum.

[Índice](#)





# A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO: DIAGNÓSTICO E CAPACITAÇÃO

**Tipologia de publicação:** Relatório em formato digital

**Responsabilidade:** ARIPESE - Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação

**Autores/as:** Carlos Teixeira, Joana Costa, La Salete Coelho e Tiago Barbosa

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Setembro de 2022

**Número de páginas:** 88

**Acesso:** [https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt\\_1675679410.pdf](https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt_1675679410.pdf)

## Apresentação

O presente relatório apresenta o levantamento sobre Educação para o Desenvolvimento (ED) e Educação para a Cidadania Global (ECG) realizado nas 14 Escolas Superiores de Educação (ESE) associadas da Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (ARIPESE).

De âmbito nacional, o levantamento teve como principal objetivo mapear as ações realizadas no âmbito da ED/ECG nas ESE. Foram objetos de análise os seguintes domínios: (i) caracterização pessoal dos/as participantes e dos papéis que desempenham no sistema escolar; (ii) diagnóstico das práticas educativas em ED/ECG implementadas e (iii) identificação das necessidades e constrangimentos no que diz respeito à ED/ECG, a nível pessoal e institucional.

O relatório está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo – Contexto e Enquadramento – contextualizam-se a temática e a pertinência do levantamento assim como se apresenta um enquadramento mais detalhado do projeto e do mecanismo de apoio no qual este se insere.

No segundo capítulo – Metodologia – apresentam-se a metodologia usada e o instrumento de recolha dos dados elaborado e aplicado.

No terceiro capítulo – Participantes – procede-se à análise e descrição dos/das participantes envolvidos/as no levantamento realizado.

No quarto capítulo – Resultados – analisam-se e interpretam-se os dados recolhidos, inicialmente em termos gerais e, em seguida, por entidade.

Por fim, acrescentar com base na análise de dados recolhidos, apresentam-se as Conclusões e Recomendações.

Este relatório foi desenvolvido na esfera do projeto *A Educação para o Desenvolvimento nas ESE: Diagnóstico e Capacitação* que decorreu entre novembro de 2021 e setembro de 2022 e foi promovido pela ARIPese e suas associadas em conjunto com a ONGD Fundação Gonçalo da Silveira (FGS). Contou com o cofinanciamento do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL) no âmbito do Mecanismo de Apoio a Iniciativas 2021 (MAI 2021) da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED 2018-22).

[Índice](#)

## O QUE É A EDCG?

**Tipologia de publicação:** Vídeo informativo

**Responsabilidade:** Coordenado pela ADRA Portugal em parceria com AIDGLOBAL, Associação Par – Respostas Sociais, Fundação Cidade de Lisboa, Fundação Gonçalo da Silveira, Instituto Marquês de Valle Flôr, Mundo a Sorrir e Rosto Solidário

**Produção:** Carlos Soares

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Janeiro de 2022

**Duração:** 3:50

**Acesso:** <https://youtu.be/cXka0Ov-bhA>

### Apresentação

O Desenvolvimento e a Cidadania Global precisam de cidadãos e cidadãs envolvidos/as, que promovam o pensamento crítico e uma participação cívica ativa, baseada na cooperação e solidariedade. Para que esse envolvimento seja maior e melhor o projeto ED-Comunicar - do conhecimento à mobilização procura: aumentar a visibilidade, o conhecimento e o reconhecimento da EDCG, em Portugal, criando espaços de apropriação por parte de todos os atores do Desenvolvimento.

Por esta razão foi produzido o vídeo "O que é a EDCG?", com o propósito de potenciar os resultados deste processo colaborativo entre 8 ONGD (ADRA, AIDGLOBAL, Associação Par – Respostas Sociais, Fundação Cidade de Lisboa, Fundação Gonçalo da Silveira, Instituto Marquês de Valle-Flôr, Mundo a Sorrir e Rosto Solidário).

O vídeo tem como base a Narrativa de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, desenvolvida no âmbito do Grupo de Trabalho de EDCG da Plataforma Portuguesa das ONGD, bem como dos principais elementos da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED 2018).

[Índice](#)

# A URGÊNCIA DE LER O MUNDO: POBREZA E DESIGUALDADES

**Tipologia de publicação:** Estudo

**Responsabilidade:** Coordenado pela ADRA Portugal em parceria com AIDGLOBAL, Associação Par – Respostas Sociais, Fundação Cidade de Lisboa, Fundação Gonçalo da Silveira, Instituto Marquês de Valle Flôr, Mundo a Sorrir e Rosto Solidário

**Autoras:** Carlota Quintão e Joana Marques

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Julho de 2022

**Número de páginas:** 60

**Acesso:** [https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/AF\\_pobreza\\_desigualdades\\_est\\_formativo.pdf](https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/AF_pobreza_desigualdades_est_formativo.pdf)

## Apresentação

Com o objetivo de aumentar a visibilidade e reconhecimento da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) na sociedade portuguesa, este estudo procura trazer uma nova lente para observar a Pobreza e Desigualdades. Numa versão digital e interativa, o estudo propõe às leitoras e leitores uma viagem por vários desafios de reflexão, com particular enfoque na forma como cada indivíduo pode ter diferentes perceções sobre os fenómenos e agir em prol de um mundo mais justo e sustentável.

O estudo começa por explorar o que significa viver em pobreza a partir de diferentes perspetivas, a começar pela das próprias pessoas que vivenciam estas situações. Convida, de seguida, a um olhar informado sobre evidências que temos hoje sobre a magnitude dos problemas, desde a escala local à escala planetária, assinalando paradoxos e linhas vermelhas perante a incapacidade que a humanidade revelou de travar esta

injustiça. Mais do que analisar dados, este tudo propõe um olhar crítico perante as causas estruturais e as diferentes estratégias de ação que têm sido implementadas, para concluir com uma proposta de roteiro EDCG para transformar modos de pensar, agir sentir, ser e poder.

Pobreza e Desigualdades é o primeiro de uma coleção de seis estudos de EDCG, intitulada 'A urgência de ler o mundo – Estudos Formativos'. Os seis temas derivam do Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Interdependências e Globalização; Paz; Desenvolvimento; Cidadania Global), documento orientador e de enquadramento da intervenção pedagógica da EDCG no ensino escolar oficial.

[Índice](#)

## POBREZA E DESIGUALDADES

**Tipologia de publicação:** Vídeo informativo; Infografia; Ficha (In)Formativa

**Responsabilidade:** Coordenado pela ADRA Portugal em parceria com AIDGLOBAL, Associação Par – Respostas Sociais, Fundação Cidade de Lisboa, Fundação Gonçalo da Silveira, Instituto Marquês de Valle Flôr, Mundo a Sorrir e Rosto Solidário

**Design Gráfico/Produção:** Carlos Soares, Inês Silva e Rita Mendes Sadio

**Língua:** Português

**Data de publicação:** 2022/2023

**Acesso:** <https://youtu.be/jLUQl6fj4qQ>, <https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/Infografia-Estudo-1-EDCG.pdf>, [https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/ficha\\_informativa1.pdf](https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/ficha_informativa1.pdf).

### Apresentação

Num contexto onde tanto se fala em pobreza e desigualdades, quer seja pelas notícias que nos chegam de lugares distantes do globo, como aquelas que vivenciamos no nosso dia-a-dia, desafiamos a questionar-se sobre o seu significado. Será que existe uma outra forma de olhar para estes temas? Experimentemos colocar as gotas do Bem comum e da Visão Crítica para lermos o mundo de forma plena.

Apresenta-se um vídeo informativo sobre a Pobreza e Desigualdade, produzido por Carlos Soares em 2023. Com duração aproximada 3 minutos o vídeo está disponível em <https://youtu.be/jLUQl6fj4qQ>.

Através de alguns dados e testemunhos reais, a infografia “A urgência de ler o mundo: Pobreza e Desigualdades” questiona-nos de forma breve qual a visão que cada cidadão e cidadã têm sobre os temas. Porque é que para uma cidadania plena e ativa é tão importante levarmos estas questões em conta? Descubramos na infografia, produzida por Inês Silva (2022) em <https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/Infografia-Estudo-1-EDCG.pdf>.



Apresenta-se ainda uma ficha (in)formativa do estudo “A Urgência de ler o mundo: Pobreza e Desigualdades”. Este recurso, que pretende informar e formar, leva-nos numa breve viagem de como o estudo trata este tema, aguçando o apetite para uma leitura mais atenta. A ficha (in)formativa encontra-se acessível em [https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/ficha\\_informativa1.pdf](https://adra.org.pt/wp-content/uploads/2021/12/ficha_informativa1.pdf).

[Índice](#)

# RESUMOS DE TESES

**Título da tese:** Ampliar a Interculturalidade: a Educação Artística na promoção da Cidadania

**Autora:** Sílvia Barbosa

**Orientador:** Pedro Pereira

**Natureza do estudo:** Dissertação de Mestrado

**Instituição:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Ano:** 2022

**Disponível em:** <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2763>

## Resumo

Este estudo procura debruçar-se sobre o cruzamento entre a arte e a cidadania. Através da Educação Artística, em particular através do cinema, procuram-se as abordagens pedagógicas ao domínio da Interculturalidade, afeto à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo. Como forma de leitura e de interpretação de filmes, propomos ainda uma abordagem teatral exploratória, assente em processos colaborativos e participativos, evidenciando, pelo jogo, a natureza intercultural que as relações pedagógicas podem alcançar.

Com o intuito de providenciar as pistas de atuação provenientes do cruzamento entre a arte a cidadania, recorreremos aos procedimentos metodológicos da entrevista e da observação que efetuamos junto de docentes de Cidadania e Desenvolvimento. Os elementos recolhidos destes procedimentos metodológicos, forneceram-nos o diagnóstico útil para a construção de *amplia* - Interculturalidade, ciclo de cinema, projeto de investigação-ação, desenvolvido junto de futuros docentes de Cidadania e Desenvolvimento.

Este projeto de investigação tornou evidente, desde logo, as fragilidades no desenvolvimento de estratégias pedagógicas relativas à interculturalidade na unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento, justificando a pertinência e atualidade do presente trabalho. Particularmente através de estratégias metodológicas de investigação-ação, privilegiando dinâmicas pedagógicas performativas e reflexivas, este projeto permitiu concluir que a Educação Artística se pode constituir como uma dimensão formativa fundamental para *ampliar*

a *Interculturalidade*, tornando-se imprescindível a sua presença na formação de professores de Cidadania e Desenvolvimento.

**Palavras-chave:** *Educação Artística; Educação para o Desenvolvimento e Cidadania; Interculturalidade; Cinema; Oficina Performativa.*

### **Abstract**

This study focuses on the intersection of Art and Citizenship. Thus, through Arts Education, in particular through cinema, pedagogical approaches to interculturality are sought, affecting the curriculum of Citizenship and Development. As a way of interpreting films, we also advocate an exploratory theatrical approach, based on collaborative and participatory processes, evidencing, through the *game*, the intercultural nature that pedagogical relations can accomplish.

In order to provide the clues of action from the intersection between art and citizenship, we use interviews and observation as methodological procedures, which we materialize in collaboration with teachers of Citizenship and Development. The elements collected from these methodological procedures provided us with a useful diagnosis for the construction of *amplia* - Interculturalidade, an action research project, developed with soon-to-be teachers of Citizenship and Development.

From the outset, this research project made clear the weaknesses in the development of pedagogical strategies related to interculturality in Citizenship and Development, justifying the relevance and timeliness of the present work. Particularly through methodological strategies of action-research, favoring performative and reflective pedagogical dynamics, this project allowed us to conclude that Arts Education can constitute a fundamental formative dimension to *expand interculturality*, making its presence essential in the education of teachers of Citizenship and Development.

**Keywords:** *Art Education; Education for Development and Citizenship; Interculturality; Cinema; Performative Workshop.*

[Índice](#)

**Título da tese:** Educar cidadãos globais para um mundo mais sustentável: um projeto em aula de língua inglesa no 1.º CEB

**Autora:** Diana Lourenço Oliveira Lopes

**Orientadora:** Mónica Lourenço

**Natureza do estudo:** Dissertação de Relatório de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Instituição:** Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia

**Ano:** 2022

**Disponível em:** <https://ria.ua.pt/handle/10773/34871>

## Resumo

Vivemos num mundo de constantes mudanças, um mundo que necessita de ser respeitado e do qual devemos cuidar. Para tal é necessário que todos se juntem e caminhem na mesma direção por forma a conseguir unir forças e tornar este mundo um mundo melhor para se viver. É neste sentido que se tem vindo a falar da necessidade de educar cidadãos globais para um mundo mais sustentável. É na educação que se centra a responsabilidade de sensibilizar e educar as crianças para respeitarem o mundo e os seres que nele habitam, não esquecendo o respeito pelo Outro. Nesta linha, este estudo, realizado a partir de um projeto de intervenção didática desenvolvido com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como objetivo nuclear compreender como podemos educar cidadãos globais, conscientes e respeitadores do meio ambiente, em aula de língua inglesa. Para o efeito, foram recolhidos dados de natureza diversa e recorrendo a vários tipos de instrumentos, nomeadamente, inquéritos por questionário, gravações vídeo e áudio das sessões do projeto de intervenção e fichas de autoavaliação. Os dados foram analisados através de análise estatística e/ou de conteúdo. A análise dos dados permitiu concluir que as crianças desenvolveram conhecimentos, capacidades e atitudes promotores do respeito pelo Outro e pelo mundo. Em particular, as crianças desenvolveram conhecimentos sobre os problemas ambientais e sobre a forma como podem contribuir para a preservação do meio ambiente, tanto a nível global como a nível local/regional. No que se refere às

capacidades, desenvolveram a competência comunicativa em língua inglesa, bem como capacidades de reflexão sobre os problemas ambientais existentes no mundo e na sua região. Por fim, mostraram que desenvolveram atitudes de respeito face ao meio ambiente e aos seres que nele habitam, e acima de tudo, uma maior predisposição e compromisso para elas próprias contribuírem para a preservação do planeta.

**Palavras-chave:** *Educação para a Cidadania Global; Cidadão Global; Educação Ambiental para a Sustentabilidade; Língua Inglesa; 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

### **Abstract**

We live in a world of constant change, a world that needs to be respected and which we must take care of. For this to happen it is necessary for everyone to come together and walk in the same direction, joining forces to make this world a better place to live in. It is in this sense that the need to educate global citizens for a more sustainable world has been addressed. In education lies the responsibility of sensitizing and educating young people to respect the world and its living creatures, without forgetting the respect for the Other. Thus, this study, sustained on a didactic intervention project developed with a group of 4<sup>th</sup> grade children in primary school, had as its core objective to understand how we can educate global citizens, conscious and respectful of the environment, in an English language class. For this purpose, data of a different nature were collected using various types of instruments, namely, questionnaires, video and audio recordings of the intervention project sessions, and self-assessment forms. Data were analysed using statistical and/or content analysis. Data analysis allowed us to conclude that the children developed new knowledge, skills, and attitudes conducive to respect for the Other and for the world. In particular, the children developed knowledge about environmental problems and how they can contribute to the preservation of the environment, both globally and locally/regionally. Regarding skills, they developed communication skills in the English language, as well as reflection skills on environmental problems that exist in the world and in their region. Finally, they showed that they developed respectful attitudes towards the environment and its inhabitants and, above all, a greater predisposition and commitment to contribute to the preservation of the planet.

**Keywords:** *Education for Global Citizenship; Global Citizen; Environmental Education for Sustainability; English Language; Primary Education.*

[Índice](#)

**Título da tese:** Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da escrita: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Autora:** Beatriz de Sá Barros

**Orientadora:** Cristina Manuela Sá

**Natureza do estudo:** Relatório de estágio – Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

**Instituição:** Universidade de Aveiro

**Ano:** 2022

**Disponível em:** <http://hdl.handle.net/10773/36325>

## Resumo

O presente estudo pretendia explorar temas relacionados com a educação para a sustentabilidade e desenvolver competências em expressão/produção escrita em alunos a frequentar o 2.º ano de escolaridade.

Com a realização deste projeto, queríamos obter resposta para as seguintes questões de investigação: *Como é que as atividades de escrita podem: Educar para o desenvolvimento sustentável? Contribuir para a promoção da cidadania global? Promover o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Tínhamos ainda os seguintes objetivos de investigação: *Levar alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico a: explorar conceitos e conhecimentos associados ao Desenvolvimento Sustentável; desenvolver competências de cidadania global; desenvolver competências em expressão/produção escrita a partir da realização de atividades sobre o Desenvolvimento Sustentável.*

Assim, concebemos e implementamos uma intervenção didática, em que recorreremos à exploração de temas relacionados com a educação para a sustentabilidade para envolver os alunos em situações em que teriam de recorrer à expressão/produção escrita.

Recorrendo a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, baseada no estudo de caso, recolhemos dados relativos ao desempenho dos alunos em atividades de expressão/produção escrita envolvendo a exploração de temas relacionados com a sustentabilidade.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que os alunos tinham efetivamente desenvolvido competências em expressão/produção escrita e revelavam maior consciência da importância de respeitar as espécies animais para as preservar contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável.

**Palavras-chave:** *Escrita; Educação para a sustentabilidade; Ensino da língua materna; 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

### **Abstract**

This study aimed to explore topics related to education for sustainability and to develop competencies in writing in pupils attending the 2<sup>nd</sup> grade.

The project was supposed to find answers for the following research questions: *How can activities focused on writing contribute to promote an education for sustainable development? To promote an education for global citizenship? To develop competencies in writing in children attending primary school?* The research objectives were the following ones: *To make pupils attending primary school explore concepts and knowledge related to sustainable development; to develop competencies related to global citizenship; to develop competencies in writing through activities focused on sustainable development.*

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention in which we discussed topics related to sustainable development in order to involve the pupils in situations of written expression.

Using a qualitative research methodology, based on case study, we collected data concerning the pupils' performance in situations of written expression related to the discussion of issues concerning education for sustainability.

The content analysis of these data revealed that the pupils had really developed competencies in writing and were more aware of the importance of respecting the animal species in order to preserve them and thus contribute to the sustainable development.

**Keywords:** *Writing; Education for sustainability; Teaching the mother tongue; 2<sup>nd</sup> grade.*

[Índice](#)



**Título da tese:** Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da oralidade: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Autora:** Sara Nunes Oliveira

**Orientadora:** Cristina Manuela Sá

**Natureza do estudo:** Relatório de estágio – Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

**Instituição:** Universidade de Aveiro

**Ano:** 2022

**Disponível em:** <http://hdl.handle.net/10773/36374>

## Resumo

O presente estudo pretendia explorar temas relacionados com a educação para a sustentabilidade e desenvolver competências em comunicação oral em alunos a frequentar o 2.º ano de escolaridade.

Com a realização deste projeto, pretendíamos obter resposta para as seguintes questões de investigação: *Será possível através de atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto levar crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico a tomar consciência da importância social dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)? E a desenvolver competências em comunicação oral?* Tínhamos ainda os seguintes objetivos de investigação: *Explorar conceitos e conhecimentos sobre o desenvolvimento sustentável; Desenvolver em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico a consciência da importância social dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e competências em comunicação oral.*

Assim, concebemos e implementamos uma intervenção didática, em que recorreremos à exploração de temas relacionados com a sustentabilidade (nomeadamente animais em vias de extinção) para envolver os alunos em situações de comunicação oral.

Recorrendo a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, baseada no estudo de caso, recolhemos dados relativos ao desempenho dos alunos em atividades de comunicação oral envolvendo a exploração de temas relacionados com a sustentabilidade.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que os alunos tinham efetivamente desenvolvido competências em comunicação oral e revelavam maior consciência da importância social dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

**Palavras-chave:** *Comunicação oral; Educação para a sustentabilidade; Ensino da língua materna; 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

### **Abstract**

This study aimed to explore topics related to education for sustainability and to develop competencies in writing in pupils attending the 2<sup>nd</sup> grade.

The project was supposed to find answers for the following research questions: *How can activities focused on writing contribute to promote an education for sustainable development? To promote an education for global citizenship? To develop competencies in writing in children attending primary school?* The research objectives were the following ones: *To make pupils attending primary school explore concepts and knowledge related to sustainable development; to develop competencies related to global citizenship; to develop competencies in writing through activities focused on sustainable development.*

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention in which we discussed topics related to sustainable development in order to involve the pupils in situations of written expression.

Using a qualitative research methodology, based on case study, we collected data concerning the pupils' performance in situations of written expression related to the discussion of issues concerning education for sustainability.

The content analysis of these data revealed that the pupils had really developed competencies in writing and were more aware of the importance of respecting the animal species in order to preserve them and thus contribute to the sustainable development.

**Keywords:** *Writing; Education for sustainability; Teaching the mother tongue; 2<sup>nd</sup> grade.*

[Índice](#)

**Título da tese:** Educação para a cidadania global e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade

**Autora:** Ana Catarina Caldeira Cintrão

**Orientadora:** Filomena Rosinda de Oliveira Martins

**Natureza do estudo:** Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Instituição:** Universidade de Aveiro

**Ano:** 2019

**Disponível em:** <https://ria.ua.pt/handle/10773/26865>

## Resumo

Este estudo visou compreender de que forma se pode desenvolver um projeto em contexto educativo articulando dimensões da Educação Global (comércio justo e diversidade linguística), conteúdos curriculares e estratégias de sensibilização à diversidade linguística e perceber quais os seus contributos para o desenvolvimento dos alunos e do percurso pessoal e profissional da professora em formação.

Neste sentido, foi concebido e implementado o projeto de intervenção didática intitulado “*Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!*”. O projeto teve a duração de seis sessões e decorreu numa escola do distrito de Aveiro, numa turma do 4.º ano de escolaridade.

A metodologia utilizada é de cariz qualitativo, com características de tipo investigação-ação, pelo que os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e participante, a videogravação e a transcrição das interações ocorridas durante as sessões, bem como, as fichas de final de sessão dos alunos. Os dados recolhidos foram analisados e submetidos a uma análise de conteúdo.

A análise dos dados permite concluir que o projeto teve efeitos significativos ao nível do desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos nas diversas áreas que compõem o currículo, assim como, sobre diversas questões globais como o caso do comércio justo, o trabalho infantil, as desigualdades sociais e a diversidade linguística. O projeto propiciou aos alunos momentos de reflexão, questionamento, curiosidade e desenvolvimento do sentir empático em relação aos Outros, às suas línguas e ao próprio mundo. Os resultados permitem-nos inferir que as atividades promovidas despertaram as crianças para uma nova visão do mundo (global e interdependente) compreendendo que as suas ações podem ajudar à resolução de alguns problemas globais. Para além disso, os dados indiciam nos alunos uma atitude de maior abertura às línguas e o desenvolvimento da sua cultura linguística.

**Palavras-chave:** *Educação global; Cidadania Global; Sensibilização à Diversidade Linguística; Competência Comunicativa; Comércio Justo.*

## **Abstract**

This study aims to understand how people can develop a project within an educational context by joining together global issues (fair trade and linguistic diversity), curricular contents and strategies to raise awareness towards linguistic diversity as well as to notice its contribution not only concerning the pupils' development but also the personal and professional path of the teacher who is under training. Having this in mind, we have conceived and implemented the educational intervention project called "Together we learn and teach how to see our world." The project lasted six sessions and took place in a school in the district of Aveiro. The used methodology is of qualitative nature assuming features of the research-action kind. That's why the data collection tools were direct and participating observation, video recording and transcription of the interactions that occurred during the sessions as well as worksheets filled in by the students at the end of the lesson. The collected data was analysed and subjected to content analysis. The data analysis led us to the conclusion that the project had significant effects regarding the development of pupils' knowledge among the several fields that make part of the curriculum as well as upon several global issues such as fair trade, child labour, social inequalities and upon the involved languages. The project favoured the pupils with moments of reflection, questioning, curiosity and development concerning the feeling of empathy towards the Others, towards their languages and towards the world itself. The results allow us to infer that the promoted activities have awoken the children to a new vision of the world (global and independent), helping them to understand that their actions can help solve some of the global problems. Besides that, the data show that pupils have become much more open-minded towards languages and the development of their own linguistic culture. development.

**Keywords:** *Global Education; Global Citizenship; Awakening to Languages; Communicative Competence; Fair Trade.*

[Índice](#)

**Michael Ogunnusi & Momodou Sallah**

## **A Local-Global Approach to Critical Peace Consciousness and Mobilisation as Disruptive Counter-Narratives**

### **Resumo**

Este artigo examina as oportunidades para a paz, como uma dicotomia entre o estado real e o estado re-imaginado do mundo, usando uma estrutura de Educação Crítica para a Paz (ECP) e uma abordagem pedagógica do Trabalho Juvenil Global (TJG). Baseando-se em constructos semelhantes e partilhados apresentados pela ECP e TJG, tais como desenvolver direitos humanos locais e cidadania participativa, ensinar conscientização dentro e fora das escolas, e examinar como a teoria e a aplicação de ECP e TJG podem influenciar a violência estrutural e cultural, este artigo afirma a necessidade de se reconectar com as raízes mais radicais da ECP e TJG como tendo potencial para novas histórias em estudos sobre a paz e em educação para a paz que resistem ao *status quo*, usando conhecimento e ação. Os autores estão empenhados em quebrar as representações simplificadas de paz, e a uniformidade do que se entende por paz na teoria e na prática da ECP e TJG, e as implicações que isso tem tanto para a reprodução social da desigualdade, quanto para jovens trabalhadores e outros jovens. Em segundo lugar, o artigo abordará como a paz pode ser entendida e posta em prática como um diálogo crítico com os jovens para desvendar e transformar experiências, promovendo a sua participação. Este artigo contribuirá para uma maior compreensão para re-imaginar a paz na vida quotidiana e a relação entre paz e prática, como parte de uma abordagem pós-crítica descolonizadora, apoiada em exemplos de como jovens trabalhadores e outros jovens trabalharam ativamente em busca de oportunidades para a paz na dualidade das suas *praxis* e maior consciência nas suas vidas quotidianas.

**Palavras-chave:** *Conscientização; Diálogo; Trabalho Juvenil Global; Educação Crítica para a Paz; Educação Global; Desenvolvimento Africano; Descolonização.*

### **Resumen**

Este documento examina las oportunidades para la paz, como una dicotomía entre el estado real y el reimaginado del mundo, utilizando un marco de Educación Crítica para la Paz (CPE) y un enfoque pedagógico de Trabajo Juvenil Global (TJG). A partir de constructos similares y compartidos presentados por CPE y TJG, como el desarrollo de los derechos humanos locales y la ciudadanía participativa, la enseñanza de la concienciación dentro y fuera de las escuelas, y el examen de cómo la teoría y la aplicación de CPE y TJG pueden influir en la violencia estructural y cultural, este artículo afirma la necesidad de volver a comprometerse con las raíces más radicales de CPE y TJG, ya que tienen potencial para nuevas historias en los estudios sobre la paz y la educación para la paz que resisten al *statu quo*, utilizando el conocimiento y la acción. Los autores están dispuestos a cuestionar las representaciones simplificadas de la paz y la uniformidad de lo que se entiende por paz en la teoría y la práctica de CPE y TJG, y las implicaciones que esto tiene tanto para la

reproducción social de la desigualdad como para los trabajadores juveniles y los jóvenes. En segundo lugar, el artículo abordará cómo se puede entender y actuar sobre la paz como un diálogo crítico con los jóvenes para descifrar y transformar experiencias para promover la participación. Este artículo contribuirá a una mayor comprensión de la reimaginación de la paz en la vida cotidiana, y la relación entre la paz y la práctica, como parte de un enfoque poscrítico descolonizado, respaldado por ejemplos de cómo los trabajadores juveniles y los jóvenes han trabajado activamente para lograr oportunidades por la paz, en la dualidad de la *praxis* y la conciencia en sus vidas cotidianas.

**Palabras clave:** *Concientización; Diálogo; Trabajo Juvenil Global; Educación Crítica para la Paz; Educación Global; Desarrollo Africano; Descolonización.*

[Índice](#)

**Leon Miller**

## **Applying the Principles of Peace Education toward Realizing the Goal Human Social Action Aims to Achieve**

### **Resumo**

Em contextos onde os socialmente desfavorecidos, as minorias étnicas e os grupos culturais indígenas lutam por direitos humanos, maior autodeterminação e/ou autonomia, muitas vezes há algum tipo de relação de confronto com o governo e as autoridades públicas, envolvendo geralmente questões de políticas públicas. Este artigo explica um modelo para tentar obviar o conflito e promover a construção da paz, implementando uma estratégia de educação para a paz de forma a alinhar o objetivo das atividades e práticas de governo local com as da sociedade civil.

O artigo argumenta que os problemas podem ser resolvidos de forma compatível com os valores culturais ao nível micro e de forma alinhada com os objetivos do governo local, regional e nacional, integrando as metas de desenvolvimento humano, social e sustentável (que é compartilhado por todos os setores sociais interessados) com uma estratégia fundamentada para atingir o objetivo que a ação social humana visa alcançar.

**Palavras-chave:** *Educação para a Paz; Autodeterminação; Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Social; Governança.*

### **Resumen**

En contextos donde las personas socialmente desfavorecidas, las minorías étnicas y los grupos culturales indígenas luchan por los derechos humanos, una mayor autodeterminación y/o autonomía, a menudo existe algún tipo de relación de confrontación con el gobierno y las autoridades públicas, que también suele implicar cuestiones de políticas públicas. Este artículo explica un modelo para intentar resolver el conflicto y promover la consolidación de la paz mediante la implementación de una estrategia de educación para la paz para alinear el objetivo de las actividades y prácticas de gobierno local con las de la sociedad civil.

El artículo argumenta que los problemas pueden resolverse de una manera compatible con los valores culturales a nivel micro y de una manera que se alinee con los objetivos del gobierno local, regional y nacional, al integrar la meta del desarrollo humano, social y sostenible (que es compartida por todos los actores sociales) con una estrategia razonada para la realización de la meta que la acción social humana pretende alcanzar.

**Palabras clave:** *Educación para la Paz; Autodeterminación; Desarrollo Humano; Desarrollo Social; Gobernanza.*

[Índice](#)



**Daniela Hernández Silva**

## **Entre Estructuras - Mediación Creativa en escuelas multigrado de la Colombia rural**

### **Resumo**

"Entre Estructuras" apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica qualitativa que analisou a confluência entre o desenho e a implementação do modelo de sala de aula multisseriada nas áreas rurais de Cundinamarca, Colômbia. O conceito de *Mediação Criativa* foi utilizado como lente para compreender a recontextualização desse modelo por meio da prática docente e da construção de pontes entre a política e a realidade local. Evidenciou-se que a capacidade criadora dos professores se materializa em ações de *Dar, Improvisar, Aceitar, Empatizar e Esperar*, que integram a política nacional em sala de aula e promovem espaços de proteção e paz diante da violência local.

**Palavras-chave:** *Educação Rural; Salas de Aula Multisseriadas; Nova Escola; Escolas de Professores da Unidade; Educação para a Paz; Mediação Criativa.*

### **Abstract**

"In-between Structures" exposes the results of a qualitative ethnographic research that analyzed the contrast between the design and implementation of the multigrade classroom model in the rural areas of Cundinamarca, Colombia. The concept of *Creative Mediation* was used as a lens to understand the recontextualization of said model through teaching practice and the construction of bridges between politics and local reality. It was evidenced that the creative capacity of teachers is materialized in actions of *Giving, Improvising, Accepting, Empathizing and Waiting*, which embed the national policy in the classroom and promote spaces of protection and peace in the face of local violence.

**Keywords:** *Rural Education; Multigrade Classrooms; New School; Unitary Teacher Schools; Education for Peace; Creative Mediation.*

[Índice](#)

## **The Somaliland Anomaly: Customary Institutions as Building Block for State Building**

### **Resumo**

O objectivo deste documento é analisar o caminho pouco comum da Somalilândia para a construção da paz. A queda do domínio de Siad Barre tinha resultado no colapso das instituições do Estado central em toda a Somália. Teoristas de contratos sociais como Hobbes e outros estudiosos do Estado centrados no Estado equacionam frequentemente essa ausência de instituições do Estado central com o caos total. O documento, com a ajuda de uma análise intensiva da literatura e de uma abordagem de raciocínio discursivo, desafia contudo tal noção Hobbesiana de estado da natureza - marcada por "uma guerra de todos os homens contra todos os homens" que se pensa ser uma consequência lógica com a falta de um Leviatã - um forte aparelho do estado central que reivindica o monopólio exclusivo da violência, com referência à experiência da Somalilândia. A presença de instituições habituais como o Guurti (conselho de anciãos) que está ancorado no sistema do clã, a Somalilândia escapou às tragédias de estado da natureza. Além disso, a sua negociação eficaz das instituições consuetudinárias com o aparelho de estado "moderno" tornou a sua viagem uma verdadeira anomalia. Teria muito a dizer contra as teorias e experiências eurocêntricas, particularmente no que diz respeito à construção da paz liberal e à condição de Estado. Ao contrário da República da Somália no sul, um Estado dominado por um conflito contínuo, a Somalilândia, com a instrumentalização das instituições consuetudinárias como um bloco de construção, conseguiu manter uma paz relativa, fundando uma estrutura estatal rudimentar mas funcional. Desde 1991, os Guurt lideraram consecutivas conferências destinadas à paz e à construção do Estado. A conferência de Boroma obteve uma relevância comparativa neste estudo por ter fundado um sistema de governação híbrido, também conhecido como "beel", com uma sincronização eficaz das instituições consuetudinárias com a moderna. O seu sistema, argumenta o documento, explicaria o enigma da razão pela qual a Somalilândia se torna um bolso de segurança e estabilidade desprovido de reconhecimento formal a nível internacional.

**Palavras-chave:** *Somalilândia; Guurti; Beel.*

### **Resumen**

El propósito de este documento es analizar el camino inusual de Somalilandia hacia la consolidación de la paz. La caída del gobierno de Siad Barre había resultado en el colapso de las instituciones estatales centrales en toda Somalia. Los teóricos del contrato social como Hobbes y otros estudiosos del estado centrados en el estado a menudo equiparan esta ausencia de instituciones estatales centrales con el caos total. El documento, con la ayuda de una revisión intensiva de la literatura y un enfoque de razonamiento discursivo, sin embargo desafía tal noción hobbesiana del estado de naturaleza -marcado por "una guerra de todos los hombres contra todos los hombres" que se piensa que es una consecuencia lógica con la falta de un Leviatán, un fuerte aparato estatal central que reclama el monopolio exclusivo de la violencia, con referencia a la experiencia de Somalilandia. La presencia de instituciones consuetudinarias como el Guurti (consejo de ancianos) que está anclado en el sistema de clanes, Somalilandia ha escapado a las tragedias del estado de naturaleza. Además, su efectiva negociación de las instituciones consuetudinarias con el aparato estatal "moderno" hizo de su viaje una verdadera anomalía. Tendría mucho que decir en contra de las teorías y experiencias eurocéntricas, en particular con respecto a la construcción de la paz y la estatalidad liberales. A diferencia de la República de Somalia en el sur, un estado dominado por un conflicto continuo, Somalilandia, con la instrumentalización de las instituciones consuetudinarias como piedra angular, logró mantener una paz relativa, fundando una estructura estatal rudimentaria pero funcional. Desde 1991, Guurt ha liderado conferencias consecutivas dirigidas a la paz y la construcción del estado. La conferencia de Boroma ganó relevancia comparativa en este estudio por haber fundado un sistema de gobernanza híbrido, también conocido como "beel", con una

sincronización efectiva de las instituciones consuetudinarias con las modernas. Su sistema, argumenta el documento, explicaría el enigma de por qué Somalilandia se convierte en un foco de seguridad y estabilidad sin reconocimiento formal a nivel internacional.

**Palabras clave:** *Somalilandia; Guurti; Beel.*

[Índice](#)

## Karla Del Carpio

### Educación intercultural bilingüe: El pueblo tsotsil en Chiapas, México

#### Resumo

Esta revisão documental sublinha a urgência e a importância de retomar o verdadeiro rumo do sistema educativo e da escola e de repensar os papéis dos professores. Tudo isso com o objetivo de implementar uma educação que dignifique cada aluno e abarque seu acervo de conhecimentos, ou seja, sua história, seu idioma, cultura, família, local de origem e tudo que contribua para sua identidade. Hoje, mais do que nunca, precisamos nos unir para garantir que crianças, jovens e adultos recebam uma educação que respeite e promova seus direitos humanos, especialmente os direitos dos alunos de comunidades historicamente marginalizadas e discriminadas; realidade conhecida pelos povos indígenas do México, por exemplo, pelo povo tsotsil no estado de Chiapas, no sudeste mexicano. Nesta população vamos focar a atenção deste manuscrito, uma vez que é esta comunidade indígena que inspirou vários estudos etnográficos qualitativos realizados em escolas primárias bilíngues em espanhol e na língua indígena tsotsil em Chiapas, México (Del Carpio, 2012, 2016 & 2017). Esses estudos tiveram como objetivo analisar a situação atual da língua indígena Tzotzil e como através da escola bilíngue sua preservação tem sido promovida ou dificultada. Os resultados mostram que o tipo de educação bilíngue que as crianças tsotsil recebem é deficiente, pois não promovem a língua e a cultura tsotsil, mas o espanhol e a cultura dos mestiços; a sociedade dominante (Del Carpio, 2012, 2016 e 2017). Em outras palavras, as crianças tsotsil receberam um tipo subtrativo de educação bilíngue; processo no qual a língua indígena da criança só foi utilizada durante o aprendizado do espanhol e então essa língua (espanhol) substituiu a língua materna. Isso confirma que a educação bilíngue não é simplesmente ensinar conteúdos em duas línguas, ou seja, esse tipo de programa está vinculado a movimentos políticos relacionados a direitos civis, igualdade educacional, políticas de integração e assimilação. Da mesma forma, a educação bilíngue é um componente que faz parte de um quadro social, econômico, educacional, cultural e político. Por este motivo, é de extrema importância reconhecer o estatuto das línguas envolvidas neste tipo de programa, uma vez que fatores econômicos, sociais e políticos influenciam a sua situação. Este manuscrito reflete sobre o sistema educacional, a escola e os papéis dos professores com o objetivo de propor caminhos que contribuam para uma educação humanizada que garanta os direitos humanos dos alunos, especialmente dos povos indígenas. Só assim poderemos transformar paulatinamente o setor educativo e a escola em verdadeiros instrumentos de equidade, dignidade, inclusão, liberdade e paz. Enfatiza-se que a educação intercultural bilíngue deve promover a paz para acolher e promover a diversidade em todas as suas formas, por exemplo, a diversidade linguística e cultural dos povos nativos. Da mesma forma, é necessário enfatizar que a educação intercultural bilíngue deve buscar erradicar inclinações racistas e discriminatórias de crianças, jovens e adultos para evitar a violência e criar sociedades harmoniosas onde cada indivíduo, por exemplo, a criança indígena, seja cuidado, respeitado e até amado por seus professores (Del Carpio, 2012). Precisamos de uma educação bilíngue intercultural que ofereça técnicas interpessoais para tratar as pessoas com respeito no dia a dia e ensinar as crianças a manter a paz interior e contribuir para a paz da sociedade a que pertencem.

**Palavras-chave:** *Chiapas; Direitos humanos; Educação; Língua; México; Crianças indígenas; Paz.*

#### Abstract

This documentary review underlines the urgency and importance of returning to the true direction of the educational system and the school and of rethinking the roles of teachers. All of this with the aim of implementing an education that dignifies each student and encompasses their body of knowledge, that is, their history, language, culture, family, place of origin and everything that contributes to their identity. Today, more than ever, we need to unite to ensure that children, youth and adults receive an education that respects and promotes their human rights, especially the rights of students from historically marginalized and discriminated

communities; reality known by the indigenous peoples of Mexico, for example, by the Tzotzil people in the state of Chiapas, in southeastern Mexico. In this population we will focus the attention of this manuscript, since it is this indigenous community that inspired several qualitative ethnographic studies carried out in primary schools bilingual in Spanish and in the indigenous Tzotzil language in Chiapas, Mexico (Del Carpio, 2012, 2016 & 2017). These studies aimed to analyze the current situation of the Tzotzil indigenous language and how, through the bilingual school, its preservation has been promoted or hindered. The results show that the type of bilingual education that Tzotzil children receive is deficient, as they do not promote the Tzotzil language and culture, but Spanish and the culture of the mestizos; the dominant society (Del Carpio, 2012, 2016 and 2017). In other words, Tzotzil children received a subtractive kind of bilingual education; process in which the child's indigenous language was only used during the learning of Spanish and then this language (Spanish) replaces the mother tongue. This confirms that bilingual education is not simply teaching content in two languages, that is, this type of program is linked to political movements related to civil rights, educational equality, integration and assimilation policies. Likewise, bilingual education is a component that forms part of a social, economic, educational, cultural and political framework. For this reason, it is extremely important to recognize the status of the languages involved in this type of program, since economic, social and political factors influence their situation. This manuscript reflects on the educational system, the school and the roles of teachers with the aim of proposing ways that contribute to a humanized education that guarantees the human rights of students, especially indigenous peoples. Only then will we be able to gradually transform the educational sector and the school into true instruments of equity, dignity, inclusion, freedom and peace. It is emphasized that bilingual intercultural education must promote peace to welcome and promote diversity in all its forms, for example, the linguistic and cultural diversity of native peoples. Likewise, it is necessary to emphasize that bilingual intercultural education must seek to eradicate racist and discriminatory inclinations of children, young people and adults to avoid violence and create harmonious societies where each individual, for example, the indigenous child, is cared for, respected and even loved by their teachers (Del Carpio, 2012). We need an intercultural bilingual education that offers interpersonal techniques to treat people with respect in everyday life and teach children to maintain inner peace and contribute to the peace of the society to which they belong.

**Keywords:** *Chiapas; Human rights; Education; Language; Mexico; Indigenous children; Peace.*

[Índice](#)

## Prefácio

## Editorial

### Caderno Temático

Michael Ogunnusi & Momodou Sallah - *A Local-Global Approach to Critical Peace Consciousness and Mobilisation as Disruptive Counter-Narratives*

Leon Miller - *Applying the Principles of Peace Education toward Realizing the Goal Human Social Action Aims to Achieve*

Daniela Hernandez Silva - *Entre Estructuras - Mediación Creativa en escuelas multigrado de la Colombia rural*

Biruk Shewadeg - *The Somaliland Anomaly: Customary Institutions as Building Block for State Building*

Karla Del Carpio - *Educación intercultural bilingüe: El pueblo tsotsil en Chiapas, México*

### Práticas

Mário Montez - *Laurindinha... e uma janela para a Paz: uma prática de animação na educação para a Paz*

Vanusa Paiva de Lima - *Afetos em educação: valores humanos, cultura de paz e(m) cidadania*

María Vilellas & Cécile Barbeito - *Analogías para una seguridad feminista*

Sandra Fernandes, Teresa Paiva Couceiro, Ana Barbosa de Melo, Hannah Danzinger, Manuel Martins, Ana Gaspar, Ana Margarida Vaz, Patrícia, Maridalho & Marta Monteiro - *Colaborar e refletir como estratégia de paz e de Transformação Social | Desafios e aprendizagens de uma experiência de trabalho conjunto entre 3 ONG portuguesas no âmbito do projeto de Ajuda Humanitária de Emergência Somos Moçambique*

Raul Manarte - *A missão humanitária, um desafio*

### Debate

Stephen McCloskey - *The Elephant in the Room: Why are Development Educators Avoiding the Question of Neoliberalism?*

Tania Ramalho - *Discurso de Paulo Freire, laureado do Prémio UNESCO da Educação para a Paz, 1986 (PT)*

Tania Ramalho - *Paulo Freire's speech proffered as laureate of the 1986 UNESCO Prize for Peace Education (EN)*

### Recensão Crítica

Florentino Maria Lourenço - *Reler Maria Montessori em tempos de ameaça: educação para a paz*

### Documento-chave

*The European Declaration on Global Education to 2050*

### Publicações Recentes

*Educação para a cidadania global em contexto português: possibilidades de integração curricular*

*Dentro e fora da caixa: ONG e Escolas juntas na Educação para a Cidadania – caminhos e inspirações*

*Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global em tempos de mudança*

*A Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação: Diagnóstico e Capacitação*

*A Urgência de Ler o Mundo: Pobreza e Desigualdades*

*Pobreza e Desigualdades*

*O que é a EDCG?*

### Resumos de Teses

*Ampliar a Interculturalidade: a Educação Artística na promoção da Cidadania.* Sílvia Barbosa. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

*Educar cidadãos globais para um mundo mais sustentável: um projeto em aula de língua inglesa no 1º CEB.* Diana Lourenço Oliveira Lopes. Universidade de Aveiro.

*Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da escrita: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Beatriz de Sá Barros. Universidade de Aveiro.

*Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da oralidade: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Sara Nunes Oliveira. Universidade de Aveiro.

*Educação para a cidadania global e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade.* Ana Catarina Caldeira Cintrão. Universidade de Aveiro.

### Resumos dos Artigos

Uma iniciativa



Apoio

