UNIVERSITÀT DE VALÈNCIA

INSTITUT UNIVERSITARI D'ESTUDIS DE LA DONA

Doctorado en Estudios de Género y Políticas de Igualdad

TESIS DOCTORAL

Igualdad y prevención de la violencia de género en Angola: una revisión conceptual, normativa y de la formación del profesorado de primaria desde un enfoque crítico y decolonial

Autora: Elsa Ofélia Sequeira Rodrigues

Directora/Tutora: Lucía Gómez Sánchez

Codirectora: Carla Évora Bendrau

Noviembre, 2024

MEDO DE SER

I

Fiz de tudo para deixar de ser quem sou

Aprendi a língua deles com mestria

Mas o linguajar de imitação cai quando estou só

Clareei a pele com pomadas milagrosas

Dias depois voltou a escurecer mais do que antes

Desfrisei os cabelos com ferro quente e soda cáustica

A chuva caiu sobre mim e o cabelo voltou ao mesmo

Não penso. Só repito o que eles dizem

Se penso, a minha ideia deve ser aprovada por eles

Não toco nada da minha herança africana

Espero sempre que me digam o caminho a seguir

Não sonho. Tenho medo de ser repreendido

Não crio nada, imito.

Copio tudo o que fazem

Eles me aceitam bem porque me submeto

E me deixam comer as migalhas das suas mesas

II

Dizem que nada sou. Por isso hoje me rebelo

Por que tenho que imitar o outro eternamente?

Até quando irei sufocar a expressão do meu ser?

Quando deixarei eu de desprezar a mim mesmo?

(Chiziane, 2018: 128).

MIEDO A SER

I

He hecho todo lo posible para dejar de ser quien soy

He aprendido su lenguaje con maestría

Pero el lenguaje de imitación se desvanece cuando estoy solo

He aclarado mi piel con ungüentos milagrosos

Días después estaba más oscura que antes

Me decoloré el pelo con una plancha caliente y sosa cáustica

La lluvia cayó sobre mí y mi pelo volvió a ser el mismo

Yo no pienso. Sólo repito lo que me dicen

Si pienso, mi idea debe ser aprobada por ellos

No toco nada de mi herencia africana

Siempre espero a que me digan qué camino tomar

No sueño. Tengo miedo de que me reprendan

No creo nada, imito.

Copio todo lo que hacen

Me aceptan bien porque me someto

Y me dejan comer las migajas de sus mesas

II

Dicen que no soy nada. Por eso hoy me rebelo

¿Por qué tengo que imitar siempre a los demás?

¿Hasta cuándo reprimiré la expresión de mi ser?

¿Cuándo dejaré de despreciarme?

(Chiziane, 2018: 128).

AGRADECIMIENTOS

A mi madre por enseñarme a creer en la fuerza y en todo el potencial transformador de las mujeres angoleñas.

A todas las profesoras y profesores que sin dudar se dispusieron a participar ofreciendo su valiosa colaboración, y a las direcciones de las escuelas que abrieron sus puertas para que esta investigación se materializara.

A mi directora, Lucía Gómez Sánchez, que me ha inspirado a cuestinar lo hegemónico, a seguir juntas por otros caminos que visibilizan nuestras “otras” realidades.

A Carla Évora Bendrau por el inmenso apoyo y motivación a lo largo de la codireción de esta investigación.

A Óscar Muñoz, las palabras son pocas para expresar mi gratitud por la paciencia (aguantando mi portuñol), las valiosas correcciones e infundirme ánimo para seguir.

A mi siempre verdadero compañero Pablo, por el apoyo incondicional, por alentarme a seguir, a superar el desánimo y frustración, muchas veces presente en el proceso.

Y por ultimo, pero no menos importante, a mis compañeras y compañeros de lucha en procesos de investigación permeados por las innumerables dificultades de nuestro contexto.

RESUMEN

Esta investigación parte de una revisión crítica y decolonial de conceptos como género, violencia de género y coeducación para realizar un análisis documental de la normativa educativa angoleña en relación con el tratamiento educativo de la igualdad y la prevención de la violencia de género. Desde esta perspectiva, se realizó un diagnóstico con el profesorado de primaria de escuelas del municipio de Benguela (Angola), describiendo sus percepciones, prácticas y necesidades formativas en relación con la igualdad y la violencia de género para desarrollar la educación igualitaria como forma de prevención de la violencia de género. Se empleó una metodología cualitativa e intención descriptivo-interpretativa, con la utilización de dos técnicas fundamentales: los grupos focales y las entrevistas en profundidad con el profesorado y con la coordinación pedagógica de las escuelas primarias. Concluimos que a) desde nuestra realidad social situada y sujeta a transformaciones, el análisis crítico y decolonial permitió constatar que el género y la violencia de género no son categorías universales y si multidimensionales co-constituidas por multiplicidades de experiencias, formas de dominación, condiciones sociales específicas de desigualdad e inequidad, lo que implica formas de actuación política basadas en nuestras diferencias e interpretaciones como parte de un proceso de decolonización; b) la política educativa angoleña carece de mecanismos específicos y contextualizados para actuar preventivamente contra la violencia de género; existe una desconexión entre la normativa educativa para lograr la igualdad de género y su operativización en las escuelas, un “vacío” respecto de acciones para la educación en igualdad, una adhesión tácita a los compromisos establecidos internacionalmente (planes auspiciados por el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y otros organismos) que imponen un modelo neoliberal de desarrollo económico recreando lógicas coloniales sin una adecuada articulación a intereses reales y necesidades de

transformación y reinvención de nuestras prácticas educativas para las cuales, c) el profesorado participante manifiesta una subjetividad atravesada por lógicas coloniales y patriarcales que se reflejan en sus prácticas; reconoce una insuficiente formación, tanto inicial como permanente, para abordar la igualdad desde la escuela, al tiempo que admiten de manera unánime la necesidad de que la escuela actúe junto con la familia en la educación para la igualdad como forma de prevenir (en el futuro) la violencia de género contra las niñas y las mujeres.

Palabras clave: formación del profesorado; igualdad de género y violencia; profesorado; decolonialidad.

ABSTRACT

This research is based on a critical and decolonial review of concepts such as gender, gender violence and coeducation in order to carry out a documentary analysis of Angolan educational regulations in relation to the educational treatment of equality and the prevention of gender violence. From this perspective, a diagnosis was carried out with primary school teachers in the municipality of Benguela (Angola), describing their perceptions, practices and training needs in relation to equality and gender-based violence in order to develop egalitarian education as a way of preventing gender-based violence. A qualitative methodology and descriptive-interpretative intention were used, with the use of two fundamental techniques: focus groups and in-depth interviews with teachers and the pedagogical coordination of primary schools. We conclude that a) from our situated social reality and subject to transformations, the critical and decolonial analysis allowed us to confirm that gender and gender violence are not universal categories but multidimensional and co-constituted by multiplicities of experiences, forms of domination, specific social conditions of inequality and inequity, which implies forms of political action based on our differences and interpretations as part of a process of decolonization; b) angolan education policy lacks specific and contextualized mechanisms to act preventively against gender-based violence, there is a disconnection between educational regulations to achieve gender equality and their operationalization in schools, a 'void' with regard to actions for education in equality, a tacit adherence to internationally established commitments (plans sponsored by the World Bank, the International Monetary Fund and other organizations) that impose a neoliberal model of economic development, recreating colonial logics without an adequate articulation of real interests and needs for transformation and reinvention of our educational practices, c) the participating

teachers manifest a subjectivity traversed by colonial and patriarchal logics that are reflected in their practices, recognize insufficient training, both initial and ongoing, to address equality from the school, while unanimously admitting the need for the school to act together with the family in education for equality as a way to prevent (in the future) gender-based violence against girls and women.

Keywords: teacher training; equality and gender violence; teachers; decoloniality.

RESUMO

Esta investigação parte de uma revisão crítica e decolonial de conceitos como género, violência de género e coeducação para realizar uma análise documental da legislação educativa angolana em relação ao tratamento educativo da igualdade e à prevenção da violência de género. Nesta perspetiva, foi realizado um diagnóstico junto da/os professora/es do ensino primário do município de Benguela (Angola), descrevendo as suas percepções, práticas e necessidades de formação em relação à igualdade e à violência de género, de modo a desenvolver uma educação igualitária como forma de prevenção da violência de género. Utilizou-se uma metodologia qualitativa com propósito descritivo-interpretativo, com recurso a duas técnicas fundamentais: grupos focais e entrevistas em profundidade a docentes e à coordenação pedagógica das escolas primárias. Concluímos que a) a partir da nossa realidade social situada e sujeita a transformações, a análise crítica e decolonial permitiu-nos confirmar que o género e a violência de género não são categorias universais, mas multidimensionais e co-constituídas por multiplicidades de experiências, formas de dominação, condições sociais específicas de desigualdade e iniquidade, o que implica formas de ação política baseadas nas nossas diferenças e interpretações como parte de um processo de decolonização; b) a política educativa angolana carece de mecanismos específicos e contextualizados para atuar preventivamente contra a violência de género, há uma desconexão entre as normas educativas para alcançar a igualdade de género e a sua operacionalização nas escolas, um “vazio” no que diz respeito às acções de educação para a igualdade, uma adesão tácita aos compromissos estabelecidos internacionalmente (planos patrocinados pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outras organizações) que impõem um modelo neoliberal de desenvolvimento económico, recriando lógicas coloniais sem uma adequada

articulação dos reais interesses e necessidades de transformação e reinvenção das nossas práticas educativas, c) os/as professores/as participantes manifestam uma subjetividade atravessada por lógicas coloniais e patriarcais que se reflectem nas suas práticas, reconhecem uma insuficiência da sua formação, inicial e contínua, para a abordagem da igualdade a partir da escola, ao mesmo tempo que admitem unanimemente a necessidade de a escola atuar em conjunto com a família na educação para a igualdade como forma de prevenir (no futuro) a violência de género contra as raparigas e mulheres

Palavras-chave: formação de professora/es; igualdade e violência de género; professores/as; decolonialidade.

Índice

Construcción de la pregunta de Investigación 17
La pregunta de investigación 18
Punto de partida y objetivos 28
Sobre el proceso investigativo… 31
Estructura de la Investigación 36
PARTE 1 - REVISIÓN CONCEPTUAL DESDE UNA PERSPECTIVA SITUADA Y DECOLONIAL: GÉNERO, VIOLENCIA DE GÉNERO Y COEDUCACIÓN 39
Capítulo 1: Género, educación y decolonialidad 40
1.1. Introducción 40
1.2. La visión decolonial 41
1.3. El género desde la decolonialidad 47
1.4. Colonización e independencia en Angola: un análisis de género 52
1.5. La necesidad de una pedagogía decolonial 79
1.6. A modo de resumen 87
Capítulo 2: La violencia de género en la escuela: desafíos a la prevención 89
2.1. Introducción 89
2.2. La violencia de género contra las mujeres 91
2.3. La violencia contra las mujeres en Angola: uno de los principales desafíos a los derechos de las mujeres angoleñas 100
2.4. Escuela y violencia de género: la desigualdad de género como factor de violencia 117
2.5. La necesidad de prevenir la violencia de género desde la escuela 120
2.6. A modo de resumen 127
Capítulo 3: La coeducación: una propuesta de prevención de la violencia de género 130
3.1. Introducción 130
3.2. La coeducación como propuesta preventiva de la violencia contra las niñas 132
3.2.1. Pertinencia de la coeducación para educar en igualdad 144
3.2.2. Elementos clave del modelo coeducativo 149
3.2.3. Papel del profesorado en la enseñanza coeducativa 160
3.2.4. La familia en el proceso coeducativo 167
3.3. A modo de resumen 174
PARTE 2 - UNA MIRADA CRÍTICA AL MARCO LEGISLATIVO ANGOLEÑO 176
Capítulo 4: Compromisos de Angola con la igualdad en el ámbito educativo: insuficiencias y ambivalencias del marco legislativo (desde una mirada decolonial) 177

4.1. Introducción....177
4.2. Las desigualdades en el sistema educativo angoleño....178
4.3. Una mirada crítica al marco legal educativo angoleño....184
4.3.1. Estrategia de Largo Plazo - Angola 2025....186
4.3.2. Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PNIEG)....197
4.3.3. Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE - Educar Angola 2030)..207
4.3.4. Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022....215
4.2.5. Proyecto de Empoderamiento de las niñas y aprendizaje para todos II (PAT II)....219
4.4. A modo de resumen....231
Capítulo 5: Educación primaria y Formación profesional del profesorado en Angola: pasado y presente....234
5.1. Introducción....234
5.2. Breve contextualización socioeconómica de Angola....234
5.3. El sistema educativo colonial....242
5.4. Evolución del sistema educativo angoleño posindependencia....251
5.4.1. La primera reforma educativa (1978)....255
5.4.2. Ley de Bases del Sistema de Educación (LBSE 13/01): La segunda reforma Educativa en Angola (2001)....260
5.5. La educación primaria en Angola: Estructura y desafíos....269
5.6. La formación profesional del profesorado: principales retos....291
5.6.1. La formación docente y sus componentes....292
5.6.2. Formación docente en Angola: 1975-2001....300
5.6.3. Formación docente en la II Reforma educativa (LBSE 2001)....308
5.7. A modo de resumen....320
PARTE 3 – ESTUDIO DIAGNÓSTICO SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL MUNICIPIO DE BENGUELA....324
Capítulo 6: Diseño metodológico y resultados del estudio diagnóstico....325
6.1. Introducción....325
6.2. Objeto de la investigación....326
6.3. Preguntas y Objetivos....329
6.4. Diseño del estudio (carácter cualitativo)....332
6.5. Etapas del estudio....337
6.6. Participantes de la investigación: muestra intencional....339
6.7. Técnicas de producción de la información....343
6.8. Procedimientos de análisis de la información producida....349

6.9. Análisis y discusión de los resultados 352
6.9.1. Creencias, actitudes, sentimientos y comportamientos del profesorado sobre la desigualdad entre hombres y mujeres 353
6.9.2. Actuaciones del profesorado y de la escuela en igualdad 360
6.9.3. Ausencia de profesores en la educación primaria 367
6.8.4. Coeducación / educación en igualdad: la gran desconocida 371
6.9.5. Percepciones del profesorado sobre género, igualdad y violencia de género 376
6.9.6. Necesidades formativas del profesorado en igualdad de género 391
6.10. A modo de resumen 405
PARTE 4 – CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES 408
Capítulo 7: Conclusiones y reflexiones finales 409
7.1. Conclusiones 409
7.1.1. Igualdad, violencia de género y coeducación desde la decolonialidad 410
7.1.2. Desarticulación entre el sistema educativo angoleño y sus compromisos con la igualdad: desvelando códigos coloniales 414
7.1.3. Las necesidades formativas del profesorado de primaria en igualdad y prevención de la violencia de género: una necesidad actual 425
7.2. Reflexiones finales: Limitaciones epistemológicas, materiales y teórico-prácticas 436
Referencias bibliográficas 444
ANEXOS 478
Anexo 1: Modelo de carta a la dirección de la Escuela 479
Anexo 2: Guion de Entrevista a la coordinación pedagógica de la escuela 481
Anexo 3: Guion de los Grupos Focales con el Profesorado 482
Anexo 4: Fichas Técnicas de los Grupos Focales y de las Entrevistas realizadas 485
Anexo 5: Protocolo de consentimiento informado de grupos focales y Entrevistas 491

Índice de Tablas

Tabla 1: Tipos de violencia contra la mujer 98
Tabla 2: Modalidades de violencia contra la mujer 99
Tabla 3: Estructura del Sistema de Educación y Enseñanza en la Primera Reforma Educativa en Angola.....257
Tabla 4: Estructura resumida del actual Sistema Educativo de Angola (LBSE, nº 32/20) 265
Tabla 5: Evolución del subsistema de formación del profesorado a partir de la LBSE 13/01.....312
Tabla 6: Participantes en el estudio diagnóstico 343
Tabla 7. Dimensiones y categorías de análisis de contenido 353

SIGLAS UTILIZADAS

ADRA – Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (Acción para el Desarrollo Rural y Ambiente)

BM – Banco Mundial

CAARE – Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (Comisión de Acompañamiento de las Acciones de la Reforma Educativa)

CNDH – Comisión Nacional de Derechos Humanos

CEDAW - Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (del inglés "*Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women*")

CIERNDH - Comissão Intersectorial para a Elaboração dos Relatórios Nacionais de Direitos Humanos (Comisión Intersectorial para la Elaboración de los Informes Nacionales de Derechos Humanos)

DNDMIEG - Dirección Nacional de Derechos de la Mujer, Igualdad y Equidad de Género

ELP – Estrategia a largo Plazo

EPT – Educación para Todos

FMI – Fondo Monetario Internacional

GA – Gobierno de Angola

IAGA – Informe Analítico de Género en Angola

IDREA – Inquérito de Despesas, Receitas e Emprego em Angola (Encuesta de Gastos, Ingresos y Empleo en Angola)

IIMS – Inquérito de Indicadores Múltiplos de Saúde (Encuesta de Indicadores Múltiples de Salud)

INE – Instituto Nacional de Estadística de Angola

INFQE – Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (Instituto Nacional de Formación de Funcionarios de la Educación)

ISCED – Instituto Superior de Ciencias de la Educación

MASFAMU - Ministerio de la Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer

MED – Ministerio de Educación

MINFAMU - Ministerio de Familia y Promoción de la Mujer

MINFIN – Ministerio de Finanzas

MINJUSDH – Ministerio de Justicia y Derechos Humanos

MINPLAN – Ministerio de Planeamiento

MINSA – Ministerio de Salud

MPDT – Ministerio del Planeamiento y desarrollo del Territorio

ODM - Objetivos de Desarrollo del Milenio

ODS - Objetivos de Desarrollo Sostenible

OMS - Organización Mundial de la Salud

ONU MUJERES - Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (en inglés "*UN Women*")

OPSA – Observatório Político Social de Angola

PAANE – Programa de Apoio aos Actores Não Estatais

PAN-EPT – Plan Nacional de Educación para Todos

PAT – Programa Aprendizaje para Todos

PDN – Plan de Desarrollo Nacional

PNDE – Plan Nacional de Desarrollo Educativo

PNFGPD - Programa Nacional de Formación y Gestión del Personal Docente

PNFQ - Plano Nacional de Formação de Quadros (Plan Nacional de Formación del personal)

PNIEG - Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género

PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

SADC – *Southern African Development Community* (Comunidad de Desarrollo de África Austral)

SEE – Sistema de Educação e Ensino (Sistema de Educación y Enseñanza)

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (del inglés "*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*")

UNFPA - Fondo de Población de las Naciones Unidas (del inglés "*United Nations Fund for Population Activities"*)

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (del inglés *United Nations International Children's Emergency Fund*)

VIH/SIDA – Virus de la Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida

ZIP – Zona de Influencia Pedagógica

Construcción de la pregunta de Investigación

> *A nossa produção do conhecimento tem de ser comprometida com a sociedade, com a libertação das amarras que excluem e inferiorizam pessoas. Por isso, as epistemologias anti, pós e decoloniais podem orientar a articulação de ações de intervenção para a resolução de problemas locais e globais (Karine de Souza Silva, 2020: 14).*

En esta investigación efectuamos un análisis crítico, situado y decolonial de categorías como el género, la violencia de género y la coeducación, así como de las normativas y planes nacionales e internacionales dirigidos al fomento de la igualdad y la prevención de la violencia de género. Un proceso de investigación en el cual reconocemos nuestra posición permeada por la colonialidad del saber. Desde esta perspectiva realizamos un análisis de las necesidades formativas en relación con la formación docente para trabajar la igualdad y la prevención de la violencia de género en las escuelas de educación primaria del municipio de Benguela. Al visibilizar estas necesidades, nuestro propósito es contribuir a modificar y mejorar las acciones docentes en relación con la igualdad y la prevención de la violencia de género en el contexto escolar.

Su relevancia (pertinencia) está ligada a la necesidad de transformación pedagógica y actualización de la escuela a los problemas sociales actuales (por ejemplo, debe responder al problema de la violencia de género vivida en la sociedad) para preparar a niños y niñas en la construcción de sociedades más justas, igualitarias y libres de violencia. A partir de la formación de un profesorado con un pensamiento crítico y reflexivo que asumiendo nuestra experiencia subalterna pueda cuestionar la visión hegemónica del conocimiento histórico y social (Oliveira, 2016) caminando en un

proceso de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje (Giorgi, Daher, Vargens y Melo, 2018; Oliveira, 2016) en sus intervenciones educativas.

La pregunta de investigación

Asumimos que los estudios de género, como señala Colazo (2017), son situados en la medida en que existen espacios, actores y relaciones de poder específicos y socioculturalmente determinados, y en nuestro caso particular, los varios siglos de colonización portuguesa implicaron la esclavitud y una imposición del patrimonio cultural europeo que configuró identidades que permanecen hasta el día de hoy. Abrazamos lo que propone la escritora e investigadora angoleña Dya Kasembe cuando nos invita a restaurar nuestra identidad histórica y cultural basadas en la honestidad cultural, poniendo en duda y contestando lo que consideramos *mal escrito* con la firme intención de que "el mundo sepa lo que fuimos, lo que somos y deduzca lo que seremos o estamos en vías de ser" (2010: 15).

Aunque adoptamos una epistemología crítica y reflexiva, es pertinente reconocer que somos fruto de una construcción académica representacionalista dominada por la colonialidad del conocimiento. Venimos de un lugar donde el conocimiento hegemónico establece un marco de referencia que determina una forma de entender la realidad (Gargallo, 2012), que aún condicionan muchas de nuestras prácticas, los conceptos que asumimos y la forma en la que nos expresamos. Reconocer esta colonialidad es un paso en el largo camino para deconstruirla, y aunque partimos de esta base, nuestra perspectiva aspira a abrir un diálogo con nuestros pares que pueda incitar procesos de desobediencia, resistencia y transformación desde la academia que se extiendan a la sociedad. Por lo tanto, reconocemos nuestras contradicciones porque estamos atravesados por esta perspectiva hegemónica del conocimiento que insiste en emerger. Sin embargo, la asumimos y reflexionamos, tratando siempre de

contrarrestar la colonialidad implícita en nuestro trabajo. Vemos esta investigación como un ejercicio de reflexividad creativa que nos permite abrir puertas a una nueva forma de entender nuestra realidad y experiencias a través del contacto directo con las personas y comprender cómo ven y perciben su realidad (Ríos Everardo, 2012).

Este compromiso con la reflexividad busca visibilizar la conciencia de la autora de esta tesis doctoral como investigadora angoleña, como mujer y profesora, que continúa en un proceso de búsqueda de su lugar de enunciación que le permita reflexionar sobre cuestiones como la igualdad de género y la educación en Angola. Desde esta posición asumida, la autora es consciente de sus propias representaciones (con el poso del saber académico hegemónico a partir de la formación recibida) y de su relación con las experiencias intercambiadas con las personas que participaron en la investigación, la gran mayoría mujeres.

Como país que sufrió durante siglos la colonización portuguesa, somos conscientes de que, del proceso de colonización emergió la colonialidad, que representa un aspecto negativo vinculado al colonialismo (Ndlovu-Gatsheni, 2016). Este autor sudafricano subraya que la colonialidad sobrevive al colonialismo y pasa a existir "como una estructura de poder global que respalda el sistema de poder global asimétrico vigente en la actualidad" (Ndlovu-Gatsheni, 2016: 177).

Este proceso de colonización y la posterior colonialidad afectó de manera diferente a hombres y mujeres, creando lo que María Lugones (2008) llama sistema moderno colonial de género. En nuestro contexto es común escuchar en las conversaciones cotidianas entre mujeres angoleñas afirmaciones como "la fulana tiene buen vientre" o "es importante adelantar la raza", alusiones a la necesidad de blanquear la piel de la descendencia como una aproximación a lo blanco, visto como superior. Sin

reconocer que “La tonalidad de la piel, la forma de la nariz y tantas características que se han construido culturalmente para diferenciar lo bello de lo feo han sido consecuencia de la colonización” (De Rosen, 2019: 275). Al mismo tiempo, es cada vez más común entre las chicas y mujeres jóvenes el gasto en productos para blanquear la piel, maquillaje, cirugía estética, compra de pelucas con el pelo liso o el uso de químicos para alisar el cabello, buscando un acercamiento a la cultura occidental, vista como superior. Ejemplos de una colonialidad de género como expresión actual del proyecto político colonial de “deshumanización y subalternización en la organización social, económica, jurídica y política de las sociedades en las que vivimos, así como en las formas de pensar y vivir lo múltiple y lo diverso” (Albuquerque, 2016: 143).

En esta investigación buscamos comprender cómo se construye la indiferencia en relación a la desigualdad y la violencia vivida por las mujeres angoleñas (Lugones, 2008). Hablaremos desde un lugar plural, heterogéneo, donde se entrecruzan género, raza[1], clase, lengua, cultura, y desde donde el feminismo decolonial apunta a la necesidad de transformación social, aunque sin desdeñar la influencia de la visión hegemónica y occidental del conocimiento. Como propone Colazo, iniciar desde el proceso educativo un proyecto político en el que “las diferencias no se conviertan en desigualdades, sino en oportunidades de valorizar la multiculturalidad para favorecer la interculturalidad, y a las mujeres, desde sus raíces y complejidades” (2017: 125). Un contexto donde son escasos los procesos de investigación centrados en las

[1] De manera intencionada, emplearemos el concepto de “raza” tal como defiende Albuquerque (2016) quien menciona que, a pesar de que se reemplazó el proceso de racialización o categorización a través de “raza” por un proceso de etnización/etnicidad - al carecer de apoyo científico y político-, persisten los nuevos racismos. Ejemplo de ello es el hecho de que hasta 2008 en Angola, el *Bilhete de Identidade* (DNI) contaba con el criterio de raza en sus elementos descriptivos de la persona. https://acervo.publico.pt/mundo/noticia/houve-independencia-mas-nao-descolonizacao-das-mentes-1712736 (última visita 10/04/2024).

desigualdades de género y su interseccionalidad con la raza, la clase, la etnia y su impacto en distintos ámbitos sociales como la educación, la salud, la justicia, el mercado laboral, entre otros. Un lugar donde el feminismo, tal y como se concibe en Occidente, tuvo (y tiene) poca o ninguna expresión (Silva, 2021a), siendo bastante común entre las personas la aversión expresa al uso del término o a identificarse como feminista. Para Paredes (2017) las angoleñas se enfrentaban durante la colonización a una doble marginalidad: como mujeres y como colonizadas, y esta condición especifica las llevó a crear otras formas de lucha y solidaridad. Los movimientos de lucha por la independencia subordinaron, según la autora, la emancipación de las mujeres a la liberación nacional invisibilizando su necesidad de igualdad. Asimismo, e incluso siendo participes activas en la lucha de liberación, no se identificaron como feministas y muchas de ellas todavía no lo hacen.

Consideramos útil que, desde nuestro contexto cultural y nuestras condiciones específicas, se proceda a una elaboración del feminismo a través de lo que plantea Silva (2021a: 275): unas “relaciones colectivas con sus grupos de pertenencia en la búsqueda de derechos. Lo que significa comprender que género y raza no pueden ser analizados de la misma forma en todas las sociedades”, a lo cual añadimos la necesidad de decolonización en el sentido de realizar un ejercicio crítico y situado de las desigualdades de género desde nuestro contexto como mujeres angoleñas, y así, cuestionar los criterios epistémicos eurocéntricos/occidentrocéntricos (Restrepo y Rojas, 2010) para la construcción de los conocimientos alternativos de otros lugares (Walsh, 2013). Se asume que existen aportaciones de lugares particulares, aportaciones que desafían el feminismo occidental y que permiten cuestionar visiones hegemónicas (Zirion Landaluze y Idarraga Espel, 2014)

En Angola, según Silva (2021a), no existe un pensamiento crítico feminista debido a que las angoleñas no han ocupado su espacio en el campo de los estudios de género o en los estudios africanos, con una aportación marginal tanto a nivel político como académico. Esta autora brasileña hace un llamamiento a la "necesidad de ampliar el debate, contrastando y interseccionando feminismos" (2021a: 284). Asimismo, esta investigación se propone aportar un conocimiento que, desde el Sur global, contribuya en la problematización de la desigualdad entre hombres y mujeres desde nuestro lugar otro, en el sentido de contribuir en la creación de un pensamiento crítico que nos permita actuar para eliminar las distintas formas de discriminación y opresión a las que se enfrentan las mujeres angoleñas.

A lo largo del camino investigativo, adoptamos una epistemología decolonial que busca contrarrestar el eurocentrismo, el racismo y la colonialidad dentro de las teorías feministas, y "producir y visibilizar de forma amplia nuestra propia interpretación del mundo, como tarea prioritaria para los procesos de descolonización" (Espinosa-Miñoso, 2014: 8). Una apuesta por la decolonialidad como movimiento político y epistemológico de larga duración y que clama por la "liberación de pueblos (ex-)colonizados de la colonialidad global, pero también una forma de pensar, saber y hacer" (Ndlovu-Gatsheni, 2015: 485). Nos adherimos al feminismo decolonial y nos proponemos, como refiere Villarroel Peña (2018), visibilizar las opresiones sociales de forma situada para, desde ahí, proponer prácticas que puedan corresponder a los "problemas, a las condiciones de acceso a los bienes materiales y simbólicos" (Villarroel Peña, 2018: 108-109), todo ello desde nuestro contexto en el que se "esencializan las diferencias para justificar las desigualdades" (Albuquerque, 2016: 136). En todo el proceso de investigación nos nutrimos de las experiencias en relación

a la igualdad de género y la violencia vivenciadas por mujeres angoleñas en los encuentros en que participamos como invitadas.

Como docente desde hace más de 20 años en el municipio de Benguela y vinculada a una institución de educación superior dedicada a la formación de profesorado para los distintos niveles de enseñanza y, por otro lado, como feminista especializada en estudios de género, fue posible constatar la presencia de indicios de que el sistema de educación actual en Angola tiene serias debilidades en el abordaje de temas como la educación para la igualdad y la prevención de la violencia de género. Considerando que el profesorado refleja en sus actuaciones pedagógicas su contexto sociocultural (Alfredo y Tortella, 2014), lo que determina su manera de pensar y actuar en relación a la igualdad entre mujeres y hombres, y puede estar inconscientemente perpetuando estas desigualdades a través del currículo oculto. Todo esto situado en un contexto angoleño permeado por numerosas desigualdades entre hombres y mujeres, donde se naturalizan las asimetrías y se adhiere (pese a las tensiones y malestares de las mujeres) a modelos construidos jerárquicamente basados en la superioridad masculina (Sequeira Rodrigues, 2014).

El proceso de deconstrucción de estos modelos asimétricos de feminidad y masculinidad debe ser asumido por la escuela como un compromiso con la formación de personas responsables y comprometidas con el desarrollo de una Angola más justa e igualitaria. Sin embargo, para tener una educación que permita lograr este objetivo, es crucial una adecuada formación docente (Cardoso, 2012) para abordar estos temas en su praxis pedagógica. Una formación docente que incorpore “los desafíos actuales y futuros de la sociedad” (Cardoso y Quitembo, 2016: 2), creando/modelando un profesional reflexivo y capaz de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje transformando su práctica a través de la adopción de actuaciones docentes que

respondan a estas necesidades sociales de igualdad. De esta forma la formación docente podrá ser la base de la transformación de la educación, una educación que transforma una sociedad (Lucio, 2018; Cardoso y Quitembo, 2016). Un profesional docente capaz de intervenir contra la colonialidad, de “leer el mundo para intervenir en la reinvención de la sociedad” (Walsh, Oliveira y Candau, 2018: 5).

La formación docente en Angola, según la investigación de Oliveira, Silva y Santos (2019: 67), reveló que “solo una minoría tiene las calificaciones mínimas necesarias para el ejercicio de la actividad docente en educación primaria”, a pesar de tener especialización docente, al tiempo que reconocen su falta de preparación para las exigencias de la enseñanza en este nivel. Un aspecto que puede estar relacionado con el proceso de contratación del profesorado en Angola, donde la escasez de docentes, llevó a la admisión de personas sin calificación o especialización para la actividad docente (Alfredo y Tortella, 2014). Más específicamente en relación al municipio de Benguela, la investigación de la angoleña Amália Maiato (2014) concluyó que había una falta de formación específica para la enseñanza por parte del profesorado de primaria, lo que implicaba que el profesorado era incapaz de responder a las necesidades de la escuela. Esto puede tener relación con las elevadas tasas de fracaso y abandono escolar en la educación primaria en Benguela, como revelaba la investigación de Paula Tchifuzela (2016).

Otra investigación realizada por la angoleña Ermelinda Cardoso y el angoleño Alberto Quitembo (2016) en educación primaria en Benguela, señala que la mayoría de los docentes de este nivel contaban solo con educación secundaria, la cual consideraban insuficiente para atender adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado. Lo que es corroborado por Oliveira, Silva y Santos (2019), quienes concluyen en su investigación que el profesorado de educación primaria en Angola reconoce tener falta

de formación específica para trabajar pedagógicamente con aspectos concretos como la diversidad, la diferencia, las particularidades lingüísticas, culturales y religiosas, así como, gestionar y prevenir los conflictos.

Asimismo, y en base a estos antecedentes y de los indicios de formas de discriminación sexista aún presentes en las escuelas de Benguela, así como a la constatación de deficiencias en los planes de estudio de las escuelas de formación del profesorado (tanto secundaria como superior) en aspectos relacionados con la igualdad, consideramos pertinente preguntar:

¿Qué estamos haciendo como docentes para eliminar la desigualdad de género desde la escuela? ¿Cómo actuamos para prevenir la violencia de género desde la educación primaria? ¿Cómo potenciar la acción docente para educar en igualdad y prevenir la violencia de género desde la Educación Primaria?

Esta investigación surge de la necesidad de actuar para hacer de la escuela un motor de cambio (MINPLAN, 2007) que incida en la reducción de las desigualdades de género que se producen en nuestra sociedad. Hacer de la escuela un lugar donde se pueda educar en igualdad y prevenir la violencia de género a edades tempranas y conseguir lo planteado en la *Estrategia Angola, 2025: Un País de Futuro*, en la cual se destaca su aspiración a una enseñanza de calidad, una "(…) calidad no sólo expresada por las condiciones de enseñanza, formación y aprendizaje, sino también expresada por la pertinencia y relevancia social de los resultados" (MINPLAN, 2007: 34).

Procuramos con esta investigación potenciar algunos de los objetivos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE - Educar Angola 2030), pero, por otra parte, también someterlos a revisión crítica. Un plan en el que se definen las

proyecciones futuras de la educación en Angola, que consta de 13 programas y que hace referencia a la necesidad de un abordaje integrado de las “cuestiones de género” (MED, 2017). Sin embargo, en ninguno de los programas detallados en el Plan se establecen acciones o estrategias sectoriales en relación a la igualdad de género y su tratamiento en el sistema educativo. Pensamos que existe un vacío que debe ser abordado una vez que la desigualdad de género y limitaciones en el tratamiento de la igualdad en el sistema educativo vienen recogidas en el Informe en relación al “Examen Nacional de la Educación para Todos” del Ministerio de Educación (MED, 2014). En éste, entre otras cuestiones, se subraya la necesidad de realizar esfuerzos para reducir las disparidades de género, especialmente en las provincias. El Plan Nacional de Desarrollo Educativo tiene entre sus prioridades el aumento de la escolaridad, de la calidad de los aprendizajes y la eliminación del analfabetismo (MED, 2017), aspectos que afectan más a las niñas y mujeres.

Somos conscientes de que el sistema educativo angoleño es un sistema centralizado, en el que las directrices vienen establecidas por órganos superiores del gobierno y deben cumplirse en todo el territorio. Cualquier transformación educativa debe ser aceptada y aprobada antes de su implementación. Por lo tanto, no existe (o como poco, no se fomenta) un proceso de creación/transformación/reinvención de actuaciones pedagógicas diferenciadas sin la previa autorización del Ministerio de Educación. Ahora bien, dado el aumento de casos de violencia contra niñas y mujeres que se registran y se notician continuamente, es urgente realizar desde la escuela un trabajo pedagógico para educar en igualdad desde una edad temprana como forma de prevenir la aparición de este terrible fenómeno. Pretendemos con esta investigación contribuir a la visibilización de la necesidad a nivel educativo, y de acuerdo a los planes y estrategias gubernamentales diseñados, introducir acciones

específicas en los planes de formación continua del profesorado para que sean capaces de trabajar la igualdad con el alumnado de educación primaria y lograr una prevención primaria (y secundaria) de la violencia de género.

El proceso de investigación se vio animado por el conocimiento y acceso facilitado a las escuelas en el municipio de Benguela (y por la necesidad de delimitar la investigación), y porque se trata de un municipio donde existen varias escuelas para la formación del profesorado de primaria y actualmente imparten las primeras promociones de master en esta área. Además, las dificultades para abordar la igualdad en el aula son más pronunciadas en las provincias que en la capital del país (MED, 2014), de ahí la pertinencia de realizar esta investigación en el contexto del municipio de Benguela.

La provincia de Benguela está ubicada en la costa central de Angola, con una superficie total de 39.826,83 km2. Según el Censo de población de 2014, la provincia contaba con 2.238.521 habitantes (8,7% del total de habitantes de Angola), la tercera provincia más poblada del país, con una densidad de población de 70,2 hab/km2 (INE, 2016a). Su capital es la ciudad y municipio de Benguela. Al igual que en el resto del país, la población de la provincia de Benguela es mayoritariamente joven, con altas tasas de fecundidad (5,2 hijos según INE, 2016a) y una incidencia de pobreza de 42,2. Esta provincia del punto de vista sociodemográfico es una representación del resto del país.

En cuanto a la educación primaria, según el INE (2022a), en la provincia de Benguela existía en 2018 un total de 498.493 matriculados (249.293 niñas y 249.200 niños), 11.746 profesores/as de primaria y 1.145 escuelas.

El municipio de Benguela tenía una población de 563.572 habitantes en 2014 (según proyecciones del INE en 2020-2022 tendría una población en torno a los 657.391) y una extensión territorial de 2.100 km², siendo el más poblado municipio de la provincia y el décimo más poblado del país (INE, 2016b).

La red escolar del municipio de Benguela, según datos de la Secretaría Provincial de Educación de Benguela (2021), está compuesta por 149 escuelas: 86 públicas, 23 público-privadas y 40 privadas. El alumnado hace un total de 228.289 y el profesorado un total de 7.429.

En cuanto a la violencia, la provincia de Benguela registró un total de 377 casos de violencia infantil en 2019 (199 contra niñas y 178 contra niños). Específicamente en violencia doméstica[2], se reportaron 130 casos, en su mayoría infligidos a mujeres (86 frente a 44 a hombres) (INE, 2022a).

Punto de partida y objetivos

La experiencia de la investigadora, con más de 20 años como formadora de profesores y profesoras para los distintos niveles de enseñanza, fue útil y crucial en la identificación de indicios de que entre el profesorado en formación (en su mayoría ya ejerciendo la función docente) existían limitaciones para abordar la igualdad de género desde su actividad docente. Por otra parte, el conocimiento de las dificultades que permean el sistema educativo angoleño (y más concretamente en el municipio de Benguela) y las informaciones de casos de violencia en las escuelas refuerzan la idea de la necesidad de fomentar procesos de formación docente que proporcionen herramientas para que el profesorado sea sensibilizado y formado, y puedan asumirse

[2] Designación adoptada en Angola para tipificar la violencia de género.

como agentes socializadores para desarrollar un proceso educativo en aras de una ciudadanía sin prejuicios sexistas (Sánchez Torrejón y Barea Villalba, 2019).

Esta investigación parte de la idea de que para lograr la igualdad entre niñas y niños y prevenir la violencia de género se debe adoptar un modelo coeducativo de formación docente, de forma que el profesorado pueda, desde su acción pedagógica, fomentar la igualdad desde una perspectiva pedagógica decolonial. Bajo esta perspectiva el profesorado pasaría a actuar socialmente en un sentido de politizar la acción pedagógica, discutiendo sobre lo aprendido, desaprendiendo y cuestionando la colonialidad implícita en nuestras praxis educativas (Walsh, Oliveira y Candau, 2018) abriendo paso a valorar nuestras experiencias y conocimientos contextualizados. Se pretende, favorecer la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, y lograr una prevención de la violencia de género, a través de actuaciones conscientes e intencionadas del profesorado (Sánchez Torrejón y Barea Villalba, 2019) en una escuela que es capaz de cambiar para responder a las necesidades actuales de la infancia, principalmente de las niñas y mujeres, e incluir en sus actuaciones la libertad, igualdad y el necesario respeto entre las personas (Delgado Ballesteros, 2015).

El tratamiento de la igualdad de género desde la escuela en Angola, con un contexto educativo atravesado por innumerables dificultades, es un tema novedoso y aún no representa una prioridad para su tratamiento. Si bien los compromisos asumidos por el gobierno de Angola enfatizan su necesidad, pocas (o ningunas) acciones se desarrollan en este sentido. Por lo tanto, esta investigación representa un primer paso en el largo proceso de integración de esta temática y las correspondientes acciones en el sistema educativo angoleño y una contribución para la realización de una educación más igualitaria y una ciudadanía más justa, igualitaria y libre de violencia de género.

Así, partiendo de la premisa de, por un lado, someter a revisión crítica y decolonial conceptos como el género, violencia de género, así como las normativas existentes en el estado angoleño en relación al tratamiento educativo de la igualdad y prevención de la violencia de género, y, por otro, cómo potenciar la actuación docente para educar en igualdad y prevenir la violencia de género desde la Educación Primaria, establecemos los siguientes objetivos para esta investigación:

- Revisar conceptos como igualdad, violencia de género y coeducación desde una perspectiva decolonial y situada en el contexto angoleño asumiendo las contradicciones que genera la colonialidad del saber en la posición de la investigadora;
- Analizar desde una perspectiva crítica los documentos institucionales en relación al tratamiento educativo de la igualdad y prevención de la violencia de género;
- Identificar las necesidades formativas del profesorado de primaria para trabajar pedagógicamente la igualdad y la prevención de la violencia de género en la escuela.

Por tanto, en esta investigación y como docente, se asume un compromiso con la promoción de la igualdad y equidad en la enseñanza. Todo ello partiendo del compromiso de transformación de una realidad particular y localizada en la que se entrelazan aspectos vinculados a la colonialidad, el género, la raza y la clase, categorías que marcan la enseñanza actual y que merecen un análisis para repensar nuestras praxis pedagógicas desde una perspectiva decolonial y con potencial transformador de las desiguales relaciones entre niñas y niños. Desde un modelo pedagógico decolonial, cuestionar los actuales modelos educativos basados en la

colonialidad y que determinan patrones de poder sustentados en el conocimiento eurocéntrico (Walsh, 2009) y que ignoran realidades otras.

Sobre el proceso investigativo…

Como docente, y con el compromiso educativo/formativo asumido en la academia y con instituciones educativas y situada en el Sur Global, este trabajo de investigación parte de los planteamientos propios del giro decolonial. De un conocimiento situado desde la diferencia colonial como un paradigma "otro", en la búsqueda de una pluriversalidad[3], como una invitación a posicionarnos desde este "nuestro lugar" (Restrepo y Rojas, 2010), visibilizando nuestra realidad concreta. Queríamos alejarnos de la racionalidad occidental eurocéntrica que consideramos colonial cuando pretende «leer» e interpretar todas las sociedades y culturas del mundo e imponer una "cosmovisión específica como racionalidad universal" y, como consecuencia, subalternizar otras formas de pensamiento (Bambirra, Nothaft y Lisboa, 2019: 162). En cambio, asumimos un proceso basado en la reflexividad metodológica y un pensar decolonial con una actitud de atención epistemológica sobre nuestros enunciados, desde nuestra localización epistémica (Valiente, 2020: 166). Desde esta posición consideramos crucial dialogar con lo que Castro-Gómez y Grosfoguel (2007: 21) llaman de "formas no occidentales de conocimiento (…)" lo que nos permitirá visibilizar otros lugares "desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados".

Un diálogo que no deja de lado otras perspectivas relevantes, en un proceso donde pretendemos compartir con "otras lógicas de conocer, sentir y hacer, valorando otras posibilidades de existir y vivir" (Mouján, Silva Carvalho y Ramos Júnior, 2020: 19). Una perspectiva decolonial en la cual, más de que la localización geográfica de quien

[3] Según Restrepo y Rojas (2010) la pluriversalidad es la igualdad-en-la-diferencia, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos.

produce el conocimiento nos apoyamos en conocimientos producidos que cuestionen la visión hegemónica y ocidentocentrica, independientemente de su origen geográfica. Lo importante era que fueran aportaciones que contribuyeran a ampliar nuestras formas de entender la pluralidad de lugares y de formas de existir y resistir. Un diálogo entre "distintas subjetividades, experiencias, saberes, miradas e interpretaciones culturales de modo que se lleva a cabo un proceso desontologizador, más histórico y contingente" (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013: 410-411).

Desde esta lógica, pretendemos pensar la educación en igualdad desde lógicas "otras": una escuela que no tenga por finalidad acumular saber, sino encarar la formación pedagógica como una herramienta de intervención para crear otros caminos para la "(re)construcción de nuevos saberes y (re)conocimientos" tanto dentro como fuera del aula (Tranier, 2020: 14). Adoptar una pedagogía en clave decolonial que implique "la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial". (Díaz, 2010: 217). Se asume una perspectiva pedagógica decolonial que pretende sumarse a los esfuerzos por revalorizar y también (re)pensar la praxis educativa desde una lógica en la que la escuela enseña y demuestra la existencia de diferentes puntos de vista y múltiples verdades (Tranier, 2017).

Consideramos que la escuela tiene una misión transformadora (Lucio, 2018; Cardoso y Quitembo, 2016). La escuela asume "la formación de una ciudadanía crítica capaz de valorar la calidad de su mundo en la medida en la que todas y todos vivamos y convivamos mejor" (Chisvert-Tarazona, 2015: 182). Y al mismo tiempo, el proceso coeducativo permite replantear los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Delgado Ballesteros, 2015). A partir del modelo

coeducativo, se busca incidir en la formación del profesorado y cuestionar las prácticas actuales que tienden a confundir la igualdad en el acceso a la educación con la igualdad de oportunidades (Chisvert-Tarazona, 2015). La coeducación permite una mirada crítica a los hechos socio-históricos, de tal modo que puede generar nuevas praxis pedagógicas e impedir la reproducción de las desigualdades de género en la escuela (Bejarano Franco, Martínez Martín y Blanco García, 2019). Implementar la coeducación en la práctica educativa permitirá al profesorado reconocer las potencialidades del alumnado independientemente de su sexo y construir espacios de aprendizaje más igualitarios y libres de violencia. Así, la escuela se convierte en un elemento central en la promoción de la igualdad de género (Simón, 2018) a partir de la formación del profesorado, permitiéndoles crear una conciencia crítica sobre cuestiones de género (Chisvert-Tarazona, 2015; Louro, 2003), y, consecuentemente, actuar de forma consciente en la eliminación de cualquier forma de discriminación sexista.

Así, desde una visión crítica en la cual se cuestiona conceptos hegemónicos sobre género, violencia, coeducación, y con el previo análisis de la normativa educativa existente, interactuamos con el cuerpo docente de las escuelas primarias del municipio de Benguela. De manera conjunta, analizamos sus necesidades formativas en relación a la igualdad y prevención de la violencia de género, de cara a visibilizar la necesidad de que las entidades gubernativas aprueben/generen políticas educativas que respondan a las necesidades reales de las/os angoleñas/os y no meras repeticiones importadas de organismos externos sin la debida contextualización y en total desarticulación con los problemas específicos de nuestro sistema educativo. De ahí la pertinencia de ver el conocimiento como situado (Haraway, 1995), defendido por las epistemologías feministas.

Desde una epistemología feminista decolonial, nuestra investigación tuvo un diseño cualitativo y un propósito descriptivo-interpretativo. Asumimos que el conocimiento es siempre situado y contrario a la imparcialidad; por lo tanto, nos posicionamos contra la "objetividad y la neutralidad característica de la ciencia positivista androcéntrica" (Keller, 1985; Harding, 1986 *cit in* Narvaz y Koller 2006: 651). Asumimos la propuesta decolonial una vez que, y siguiendo a Ochy Curiel, nos "propone un desprendimiento de la colonialidad del poder, del saber y del ser que justifica la retórica de la modernidad" (2014a: 56-57). Un desprendimiento que según esta autora envuelve "el reconocimiento y la legitimación de saberes subalternizados «otros»". La utilización de la metodología cualitativa facilitó el acercamiento a estes saberes permitiendo una interacción con las/os participantes marcada por la horizontalidad y el reconocimiento de su papel como sujetos de la investigación, proporcionando la producción de información y su análisis reflexivo.

Así, nos comprometimos con la búsqueda de transformaciones y cambios en nuestro sistema educativo desde un proceso de análisis y reflexión crítica. Un proceso que implicó una revisión situada y decolonial de conceptos como género y violencia de género, así como un análisis crítico de la legislación educativa angoleña y de los aspectos que contiene en relación con la introducción de la igualdad y los mecanismos de prevención de la violencia de género. Y en la misma línea realizamos un diagnóstico con el profesorado sobre la igualdad y prevención de la violencia de género en la educación primaria. Abrazamos un enfoque que permitió percibir las diferentes interacciones docentes en nuestro contexto y que son "constituidas y constituyen los sujetos" (Rodrigues y Menezes, 2013: 5).

Un diagnóstico que se realizó sobre las necesidades formativas del profesorado de educación primaria en materia de igualdad, con el fin de determinar las carencias en

el abordaje de la igualdad de género en sus clases, su formación previa y los mecanismos que consideraban adecuados para colmatar eventuales insuficiencias en relación con la igualdad y prevención de la violencia de género. Desde una reflexión crítica y decolonial y de la pluralidad metodológica se emplearon métodos y técnicas para incrementar nuestras posibilidades de comprensión y garantizar una mayor credibilidad de los hallazgos y conclusiones (Rodrigues y Menezes, 2013). Se pretendió una comprensión de nuestra realidad desde una perspectiva crítica y decolonial de conceptos y normativas educativas y también el punto de vista de sus actores sociales. Como investigadora se hizo una inmersión no solo en el análisis de conceptos y normativas educativas existentes sino también en el contexto de los/as participantes para lograr una descripción, análisis e interpretación de representaciones y prácticas (Barragán Solís, 2011).

Para la realización de este trabajo se ha consultado la amplia bibliografía (nacional e internacional) existente sobre la materia y documentos legislativos sobre la educación en Angola. A lo largo de la investigación se asistió y participó en congresos, seminarios y ponencias especializadas sobre el tema que permitieron importantes aportaciones a la investigación. En este trabajo también se ha tenido en cuenta la experiencia de la investigadora como docente de didáctica y de prácticas docentes del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela, una facultad dedicada a la formación de docentes de primaria y secundaria.

El diagnóstico realizado para la identificación de las necesidades formativas en materia de igualdad y violencia de género con el profesorado de primaria consistió en la realización de 11 grupos focales con docentes de primaria y 5 entrevistas en profundidad con la coordinación pedagógica de las escuelas participantes. La muestra estuvo compuesta por personal docente y no docente de 6 instituciones de educación

primaria: 2 escuelas públicas, 2 escuelas privadas y 2 escuelas público-privadas (concertadas) del municipio de Benguela. Las escuelas fueron seleccionadas en función de su localización (zona urbana y periurbana), tipología (pública, privada y concertada) y que voluntariamente quisieran participar en la investigación. Para su selección se analizó su ubicación en la red de escuelas del municipio y posteriormente se realizó un contacto telefónico. De las 8 escuelas contactadas, 6 participaron.

Todas/os las/los participantes en la investigación firmaran un protocolo de consentimiento informado, aceptando voluntariamente su participación en el proceso de investigación y garantizándose su anonimato en el tratamiento de la información.

La realización del diagnóstico estuvo basada en un diálogo horizontal, donde se estableció una buena conexión entre participantes (Izcara Palacios, 2014), una relación de apertura y confianza que fomentó la participación activa del profesorado y coordinadoras/es pedagógicos.

Estructura de la Investigación

Nuestra investigación contiene tres partes implícitamente relacionadas: una revisión conceptual crítica, situada y decolonial de conceptos como género, violencia de género y coeducación (parte 1); un análisis crítico al marco legislativo angoleño en materia de igualdad y prevención de la violencia de género (parte 2), y los resultados del estudio diagnóstico sobre las necesidades formativas del profesorado en igualdad y prevención de la violencia de género (parte 3).

En la primera parte, correspondiente a la revisión conceptual situada y decolonial, comenzamos realizando una incursión sobre el concepto género desde una perspectiva decolonial, para seguir con una revisión histórica de las relaciones de género y a las múltiples discriminaciones generadas en Angola desde la etapa de

colonización hasta su independencia. Vinculamos la educación desarrollada en este contexto y planteamos la necesidad de transformar las prácticas educativas con la adopción de una pedagogía decolonial, en el sentido de pensar y repensar nuestra acción como profesionales de la educación y crear nuevas formas de actuar más críticas y emancipadoras (capítulo 1).

En el capítulo 2 realizamos una descripción de la violencia contra las mujeres en Angola, para continuar con una reflexión sobre la violencia de género en la escuela, sus manifestaciones y sus consecuencias. Estos aspectos visibilizan la necesidad de incidir sobre su prevención, principalmente en el nivel de la escuela, al ser ésta un importante núcleo de socialización de niñas y niños, y con capacidad para trabajar educativamente y formar una ciudadanía más justa e igualitaria.

En el capítulo 3, vinculado a la necesidad de prevención de la violencia de género, describimos el modelo coeducativo como un elemento clave en esta prevención. Se propone la adopción del modelo coeducativo contextualizado a la realidad angoleña como forma de prevención de la violencia de género. Un modelo que involucre a toda la comunidad escolar. Finalizamos este capítulo refiriéndonos a la importancia del profesorado y de la familia en su implementación.

En la segunda parte de la tesis doctoral realizamos un análisis crítico del marco legislativo educativo angoleño desde una perspectiva decolonial. Empezamos en el Capítulo 4 por un análisis crítico de las desigualdades existentes en nuestro sistema educativo y las vinculamos con los compromisos asumidos por el gobierno angoleño en relación al alcance de la igualdad a nivel educativo. El análisis citado descansa en la revisión documental de las políticas educativas y de la legislación subyacente,

focalizándonos en la introducción de acciones para alcanzar la igualdad de género a través de la educación.

En el siguiente capítulo (capítulo 5), y dentro de ese análisis crítico del marco legislativo, fijamos la atención en la educación primaria en Angola y en la formación profesional del profesorado. De tal forma que partimos con una breve contextualización socioeconómica del país, y continuamos con una descripción del sistema educativo colonial y su consiguiente evolución en la etapa post-independencia. Tras estos dos apartados nos adentramos en el análisis de la primera y segunda reforma educativa angoleña, para cerrar el capítulo con el abordaje de la formación profesional del profesorado a lo largo de estas dos reformas, centrándonos en su estructura, sus objetivos y los principales retos para transformar la realidad educativa actual.

Ya en la tercera y última parte presentamos el estudio diagnóstico realizado en las seis escuelas del municipio de Benguela. Formado por un único capítulo (capítulo 6), incluye el diseño metodológico, el objeto, las preguntas y los objetivos, así como la descripción de procedimientos, etapas, participantes, el análisis de la información producida, para concluir con la discusión de los resultados del estudio diagnóstico.

PARTE 1 - REVISIÓN CONCEPTUAL DESDE UNA PERSPECTIVA SITUADA Y DECOLONIAL: GÉNERO, VIOLENCIA DE GÉNERO Y COEDUCACIÓN

Capítulo 1: Género, educación y decolonialidad

"La duda decolonial es parte fundamental de la de-colonización." (Maldonado-Torres, 2007: 159)

1.1. Introducción

En este primer apartado de la tesis buscamos acercarnos al contexto/marco conceptual de nuestra investigación, desde una perspectiva crítica y decolonial, realizándolo a partir de una revisión bibliográfica. Desde un ejercicio de reflexividad/conciencia autocrítica visitamos conceptos como el género, la igualdad, la violencia de género y la coeducación, en aras de delimitar, encuadrar, concretar y dar significado a nuestras preguntas de investigación (Izcara Palacios, 2014).

En este capítulo abordamos el género y la educación en Angola en un contexto de decolonialidad, apoyada en las ideas de autores/as como Oyeronke Oyěwùmí, Dya Kasembe, Silvia Rivera Cusicanqui, Ochy Curiel, Aura Cumes, Catherine Walsh, María Lugones, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo, Eduardo Restrepo, entre otras/os. Sus aportaciones nos brindan otras coordenadas para comprender las relaciones de género y la evolución de la educación en el contexto angoleño a lo largo de la historia.

Consideramos importante asumir una perspectiva que tome la realidad de "otra" manera, contribuyendo a una visión más plural y a la comprensión de otros contextos que escapan al pensamiento colonial y ocidentocentrico[4]/eurocéntrico todavía presente.

[4] Término que va más allá que "eurocéntrico" para incluir a los Estados Unidos. En el original "*Westocentricity*" (Oyěwùmí, 2017).

Esta visión permite posicionarnos en nuestro contexto, como país colonizado, y realizar un análisis adecuado de lo que representó - y aún representa - el colonialismo impuesto y cómo se construyeron las relaciones de género a raíz de este proceso. Se analiza también la educación en su evolución desde la llegada de los portugueses a Angola y se concluye con la fundamentación de la necesidad de una pedagogía decolonial, como apuesta epistémica.

1.2. La visión decolonial

La visión decolonial es una herramienta para entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento, llevándonos a encontrar nuevos conceptos, un nuevo lenguaje que permite dar cuenta de la "complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007: 17).

Partiendo de que existe una diversidad epistémica, Maldonado-Torres (2007) explica que el concepto de decolonialidad no debe verse como una imposición, sino como una invitación al diálogo. Para el autor, la decolonización busca una ruptura con la lógica monológica de la modernidad y se dispone a producir cambios a través de un proceso de diálogo. En este diálogo se invita "a pensar la modernidad/colonialidad de forma crítica" desde nuestros lugares y basándonos en nuestras variadas experiencias "de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser" (Maldonado-Torres, 2007: 162).

Descolonialidad y decolonialidad

Empezamos este punto explicitando la diferencia entre descolonización y decolonialidad. Según Restrepo y Rojas (2010), la descolonización hace referencia a un proceso de superación del colonialismo, habitualmente asociado a las luchas anticoloniales en el marco de estados concretos, mientras que la decolonialidad va más allá y busca trascender históricamente la colonialidad. La decolonialidad es un proceso que implica una postura de resistencia (Díaz, 2010) y cuestionamiento de la colonialidad resultante de procesos de colonización. Restrepo y Rojas (2010) consideran, la decolonialidad un proyecto más profundo y debería constituir un trabajo urgente en nuestro presente. En la misma línea, Catherine Walsh señala que lo decolonial denota "un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar «lugares» de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas" (2013: 25). No fue suficiente poner fin al colonialismo, hay que subvertir el modelo colonial de poder que aún pervive (Restrepo y Rojas, 2010).

La decolonialidad representa para Maldonado-Torres (2020: 563) "la producción de un mundo nuevo y de una noción y práctica de lo humano nueva", una visión que permite ir más allá de los límites del concepto hegemónico occidental de lo humano (Fanon, *cit in* Maldonado-Torres, 2020).

Por tanto, la decolonialidad transciende el proceso de descolonización, no finaliza con la independencia de los estados colonizados. Conlleva un posicionamiento continuo de resistencia a la colonialidad del ser, del poder y del saber que persisten en la actualidad. Consideramos que adoptar un proyecto decolonial implica cuestionar la occidentalización del conocimiento, y, teniendo en cuenta lo colonial de nuestra historia, asumir un paradigma otro que emerja de la diferencia colonial, tal como nos propone el giro decolonial. Siendo así, somos conscientes de que la colonialidad sigue

presente y que debe ser deconstruida a partir de un proceso continuo de reflexión y análisis de nuestras prácticas.

El Giro decolonial

Lo que hoy llamamos giro decolonial empezó como “proyecto de investigación modernidad/colonialidad” a principios de los años 90. Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Sylvia Wynter abordaron el significado de la colonialidad vinculado con la dominación cultural europea y la producción e imposición de un paradigma de la racionalidad moderna occidental (Maldonado-Torres, 2020).

A mediados de los 90 se crea el *Coloniality Working Group* (Grupo de trabajo sobre la colonialidad) en la Universidad de Binghamton, sumando teóricos/as como Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, María Lugones, Maldonado-Torres, entre otros/as. En 2005, Maldonado-Torres organiza en Berkeley el congreso “*Mapping the Decolonial Turn*” donde se propone el término “giro decolonial” para referirse a la gama de expresiones teóricas y filosóficas que abordan el problema de la colonización y el proyecto de la descolonización de forma fundamental (Maldonado-Torres, 2020). El congreso contó con la presencia de teóricos/as como Chela Sandoval, María Lugones, Sylvia Wynter, Eduardo Mendieta, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Lewis Gordon, entre otras y otros. “Era un «mapeo» del giro decolonial desde las Américas y mirando hacia el sur global en su totalidad” (Maldonado-Torres 2020: 569).

El giro epistémico decolonial es, para Mignolo (2007: 28), “una consecuencia de la formación e instauración de la matriz colonial de poder”. Con él se introduce la idea de que las personas colonizadas se deben asumir como agentes que plantean problemas, una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad en el que el colonizado aparece como un problema (Maldonado-Torres, 2020). Por lo tanto, el

giro decolonial implica un movimiento contra la colonialidad del saber y la transformación de espacios, subjetividades e instituciones que mantienen relaciones de dominación (Sánchez Mojica, 2007). La adopción del proyecto de decolonización del giro decolonial involucra, por un lado, la ruptura con las relaciones de colonización, y por otro, una oposición a la producción de la colonialidad (del poder, del saber y del ser) a través de un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento donde la duda decolonial es parte fundamental de la decolonización (Maldonado-Torres, 2007).

Los/as impulsores/as del giro decolonial cuestionan los criterios epistémicos de elaboración del conocimiento académico que siguen vinculados al eurocentrismo y a la modernidad, al tiempo que abogan por la consolidación de conocimientos no eurocéntricos provenientes de un paradigma otro que emerja desde la diferencia colonial (Restrepo y Rojas, 2010).

Para Segato (2013) el giro decolonial retoma un camino bloqueado y recupera los pasos abandonados hacia una historia diferente. Así, el giro decolonial incorpora dos reposicionamientos:

> "(1) el cambio de actitud, que lleva a lxs colonizadxs a relacionarse de forma positiva entre ellxs mismxs y ver a la colonización moderna y a la modernidad occidental, en vez de a ellxs mismos, como problema, y (2) a la manera de compromiso, que lxs lleva a concebir a la descolonización (…) como proyecto colectivo en el que estar envueltxs (Maldonado-Torres, 2020: 562).

La crítica al eurocentrismo desde el giro decolonial pasa por asumir que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente. Se incita a cuestionar "la pretensión eurocéntrica de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, como «la mirada de dios», descorporalizado y deslocalizado (…)" (Restrepo y Rojas, 2010: 20).

Con el giro decolonial se propone la adopción de un conocimiento situado desde la diferencia colonial como un paradigma “otro”. Se busca no la universalidad (eurocentrada) sino la pluriversalidad, entendida como una apuesta por la visibilización “otra”, sea de conocimientos, formas de ser, de posicionarse, de mirar los fenómenos y procesos o sus aspiraciones sobre el mundo (Restrepo y Rojas, 2010). En suma, el proyecto decolonial, busca “desaprender para reaprender” (Costa, 2014: 930), nos impulsa a construir nuestros propios conocimientos localizados, desde nuestros lugares, y tomar consciencia y resistir a la colonialidad del ser, del poder y del saber que persisten en nuestros contextos. Involucra una actitud crítica y de resistencia permanente frente a la colonialidad, nos lleva a cuestionar y deslegitimar conocimientos, prácticas y significados de nuestra experiencia (Díaz, 2010).

Colonialidad y colonialismo

El fundamento colonial, como bien explica la boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010) se basa en la condición no-humana del otro, en la internalización de los valores del opresor, que deben hoy ser objeto de lo que esta autora llama “prácticas descolonizadoras” (Rivera Cusicanqui, 2010: 62). El colonialismo hace referencia a:

> “estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial” (Quijano, 2007: 93).

La colonialidad se basa en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial y opera en dimensiones materiales y subjetivas a escala mundial (Quijano, 2007). A pesar de entenderse vinculados colonialidad y colonialismo, estos son conceptos diferentes. La colonialidad se refiere a:

> “un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo” (Maldonado-Torres, 2007: 130).

El colonialismo engendró la colonialidad, permitiendo la imposición de la visión eurocéntrica del mundo, pero la colonialidad se reveló más profunda y duradera (Quijano, 2007). Según Maldonado-Torres (2007: 131), respiramos la colonialidad cotidianamente, y ésta se mantiene viva

> “en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna”.

Por lo tanto, persisten tres formas de colonialidad: la colonialidad del poder (Quijano, 2000), del saber (Lander, 2000) y del ser (Maldonado-Torres, 2007):

> “La colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado-Torres, 2007: 130).

La colonialidad permite entender la continuidad de las relaciones de tipo colonial después de las independencias como una matriz colonial distinta al mero colonialismo. La colonialidad, según Maldonado-Torres (2020), fue creada por la dominación colonial y racial, una colonialidad que se redefinió en los actuales estados-nación y en los que se evidencian rasgos coloniales.

Entendemos, pues, que la colonialidad es:

> "un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a una forma de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación (…)" (Restrepo y Rojas, 2010: 15).

Es un fruto de la colonización como un proceso integral destinado "a dominar cuerpos, mentes, espacios y territorios físicos y simbólicos" (Souza Silva, 2020: 12). Los colonizadores trajeron e impusieron su narrativa de ocupación que sobredimensionó una historia contada por los vencedores (Souza Silva, 2020).

1.3. El género desde la decolonialidad

El género se refiere a los significados culturales atribuidos a los cuerpos masculinos y femeninos (Prado, Di Giorgi y Ribeiro, 2015). Resulta de lo que Segato llama "biologización de una jerarquía", que atribuye posiciones desiguales obedeciendo a un orden patriarcal (Segato, 2013: 22). Los atributos de género están social e históricamente condicionados, y así, cada cultura "a su tiempo y según sus códigos de valores, significa e interpreta lo que es masculino o femenino de diferentes maneras" (Prado, Di Giorgi y Ribeiro, 2015: 73). Como uno de los elementos de organización social, el género determina los roles sociales a asumir por mujeres y hombres en función de su sexo. En la línea de lo que señala Joan Scott (1990 *cit in* Sequeira Rodrigues, 2014) quien considera que el género, al igual que la clase o la raza, es interpretado como una variable que determina un sistema de relaciones binario y segregado, y sirve para mantener una posición dominante, la del hombre, frente a la mujer, en una posición dominada. Se da así una creación social sobre los roles apropiados para mujeres y hombres, asumiendo dos aspectos fundamentales:

por un lado, es un elemento que constituye las relaciones sociales y por otro, representa una forma de relaciones de poder (Scott, 1990).

Para analizar cómo históricamente se dio la formación del género en el sistema moderno/colonial de género, según Lugones (2014), es importante entender cómo se organizó esta categoría en su intersección con la raza. Esta autora señala que el dimorfismo biológico, la heterosexualidad y el patriarcado son aspectos visibles de la ordenación colonial/moderna del género.

Tomamos el género en la perspectiva de Rita Segato (2018: 26), como "una categoría analítica que pretende dar cuenta de cómo representaciones dominantes, hegemónicas, organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad". Una categoría analítica que, según esta autora, debe tener como función permitir un mapeo de los comportamientos, identificando las normas que se siguen socialmente y no verla simplemente como un tema de relaciones entre hombres y mujeres. Con esta categoría puede analizarse la forma en la que esas relaciones se engendran en determinado contexto socio-histórico (Segato, 2018; Louro, 2003). En este sentido, Françoise Vergès afirma que "el género no existe por sí mismo" y debe ser visto como un elemento que histórica y culturalmente evoluciona en el tiempo, y, por lo tanto "no puede concebirse del mismo modo en la metrópoli y en la colonia, ni en las distintas colonias, ni en el seno de una misma colonia" (2022: 53).

El planteamiento de que el género se construye socialmente y no en hechos biológicos, condujo a la oposición construccionismo social/determinismo biológico, cuando, en realidad, según Oyěwùmí (2017), lo social y lo biológico se retroalimentan. Por lo tanto, esta imbricación entre lo biológico y lo social que constituye el género, fue histórica y socialmente jerarquizada en relaciones de poder desiguales (Oyěwùmí,

2017; Prado, Di Giorgi y Ribeiro, 2015; Segato, 2013; Scott,1990) que, lejos de ser fijas/estables, son situadas y cambiantes. La definición de “mujer” como un grupo homogéneo “no refleja el hecho de que las relaciones de género son relaciones sociales y, por lo tanto, establecidas históricamente y delimitadas culturalmente” (Oyěwùmí, 2017: 51). Se apunta aquí la construcción del género condicionada social y temporalmente por múltiples contextos y personas, y se apela a la desunificación de la categoría “mujer” para reconocer la diversidad femenina y las especificidades de las historias de las “otras” mujeres (Macedo, 2015).

Asimismo, tomamos el concepto género como categoría: a) que establece cultural e históricamente los atributos normativos sobre ser hombre y mujer, b) variable y dinámica, fruto de la evolución histórica en un determinado contexto, y c) interseccesionado con otros elementos como la raza, clase, religión, sexualidad entre otros. En nuestro caso, como país que sufrió una larga colonización, el género debe analizarse desde una perspectiva decolonial.

Apoyadas por autoras/es que abrazaron esta visión decolonial (Maria Lugones, Oyèrónké Oyěwùmí, Walter Mignolo, entre otras/os), abordaremos el concepto género como un sistema de género colonial/ moderno (Lugones, 2008).

Con el colonialismo europeo se impuso la clasificación social en términos raza, esta noción de raza (superior/inferior) se constituye hoy “la forma más efectiva de la dominación social tanto material como intersubjetiva” (Lugones, 2014: 18). Para la nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2004), el género y las categorías raciales surgieron en la modernidad como dos aspectos básicos sobre los cuales se explotaron y discriminaron a las personas. Esta autora refiere que la modernidad está marcada por la superioridad euroamericana, destacándose una racialización del conocimiento, con Europa como fuente del conocimiento. Oyěwùmí (2004) parte de su experiencia y de

epistemologías culturales africanas para cuestionar el género y conceptos afines. Desde el feminismo occidental, el género fue adoptado como modelo interpretativo para comprender la subordinación y opresión de todas las mujeres. No obstante, la construcción sociocultural del género nos conduce a repensar otras categorías que también inciden en el proceso de subordinación y opresión y al rechazo de la idea unificada/universal de "mujer", un aspecto *negligenciado* en el feminismo occidental (André y Silva, 2020; Oyěwùmí, 2017; Macedo, 2015; Cardoso, 2014; Bakare-Yusuf, 2003). Así lo entiende Oyěwùmí (2004: 3), quien expone que "el género se construye socialmente, la categoría social 'mujer' no es universal, y otras formas de opresión e igualdad están presentes en la sociedad". Realiza un llamamiento a la evaluación crítica de la idea del género, como categoría universal y atemporal.

La organización de la sociedad colonial implicó un proceso de racialización y sexualización en la que la mujer fue objeto de dominación (Rodríguez Reyes, 2016). Un proceso en que las mujeres negras e indígenas fueron racializadas, inferiorizadas y jerárquicamente biologizadas (Meneses, 2020; Segato, 2013) y, al mismo tiempo, como refiere Cláudia Costa (2014: 930-931), las mujeres fueron reinventadas "por la misión civilizadora, como mujer a través de los códigos de género occidentales".

En un intento de hacer visible lo instrumental del sistema de género colonial/moderno, Lugones (2014: 16) nos invita a situarnos en una posición que permita "convocarnos a rechazar este sistema de género mientras llevamos a cabo una transformación de las relaciones (…)". María Lugones (2014) citando a Aníbal Quijano, concibe la intersección de raza y género en el patrón de poder capitalista eurocentrado y global que les confiere significado, y defiende que la colonización introdujo el sistema patriarcal y las categorías de raza y género. Este proceso llevó a que las mujeres pasaran a estar:

> “(…) despojadas de muchas maneras; su exclusión de la educación y el empleo fue profunda y con el tiempo demostró ser devastadora. Los hombres llevaban la ventaja, no únicamente en número sino porque la educación y los valores occidentales se volvieron característicos de muchas sociedades africanas” (Oyěwùmí, 2017: 228).

La colonialidad de género (Lugones, 2008) cuestiona como el sistema colonial redujo el género a lo privado y controló tanto el sexo como sus recursos y productos. Con la colonialidad del género se subraya la necesidad de: a) un análisis sobre la intersección de la raza, clase y género de las mujeres colonizadas, b) centrar la atención en la triple dimensión “en cuanto a su raza es invisibilizada, explotada en cuanto a su clase, y como mujer era inferior, según el estereotipo del mundo moderno occidental” (Rodríguez Reyes, 2016: 150), y c) instar a que desde la investigación feminista se incorpore la otredad y se tenga en cuenta la diferenciación colonial (Curiel, 2015 *cit in* Rodríguez Reyes, 2016).

Existe, por tanto, la necesidad de someter la categoría "mujer" a un análisis más profundo y privilegiar las categorías e interpretaciones de las sociedades africanas, prestando atención a los contextos culturales y locales específicos (Oyěwùmí, 2014). En la misma línea, Sónia André y Lúcia Silva (2020) parten de la crítica a la asunción hegemónica del concepto género y exhortan a buscar un entendimiento de los conceptos de género o mujer como elementos cambiantes, que pueden variar de acuerdo con cada país, dentro de un mismo país o, incluso, en diferentes zonas de un territorio en el que se encuentran las personas. Nuestro análisis del género se apoya en la intersección de las categorías raza y género pues entendemos, tal como afirma Lugones (2014) que separarlas encubre los fenómenos sociales que existen en la intersección. Creemos que “solo al percibir género y raza como entretramados o

fusionados indisolublemente" (Lugones, 2014: 22), podemos realmente ver a las mujeres angoleñas.

En suma, tomamos el género como una categoría que se sitúa como un elemento marcado por el colonialismo y sus implicaciones, que actualmente determinan una subordinación de la mujer en un sistema patriarcal. Este sistema, "naturalizado", justifica la privación de derechos a la mujer. Deconstruir esta noción colonial de género implica rechazar la visión actual, transformar las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, y reconstruir la noción de igualdad entre personas, prestando atención tanto a los contextos culturales, locales y específicos, como a las prácticas ancestrales contrarias a esta colonialidad.

1.4. Colonización e independencia en Angola: un análisis de género

La historia de la Angola precolonial, como muchas en el continente africano, es poco conocida y reconocida. Se entiende que no hubo historia hasta la llegada de los portugueses. A este respecto, Oyěwùmí (2017) distingue tres formas de ver la historia: a) como una experiencia vivida; b) como el registro de la experiencia vivida codificada en las tradiciones orales, y c) la historia escrita. La historia escrita de Angola se documentó a lo largo de la colonización portuguesa, marcada por los intereses colonialistas y la visión eurocéntrica de la sociedad. Lo que llevó a la angoleña Dya Kasembe a afirmar que "los propios angoleños nunca tuvieron la oportunidad de contar y escribir su verdadera historia, sin que les fueran impuestos pensadores europeos" (2010: 15). Por lo tanto, se puede decir que ha predominado una perspectiva sesgada de la historia en la cual se impuso la visión de los colonizadores en los relatos de la realidad histórica bajo una concepción de supremacía cultural (Álvarez Costa, 2011).

Antes de proceder y analizar las relaciones de género en el período colonial angoleño, es importante mencionar, por una parte, que “las historias de colonizados y colonizadores se han escrito desde el punto de vista masculino –las mujeres son periféricas, si acaso aparecen” (Oyěwùmí, 2017: 208); por otra, la escasez de trabajos de investigación en Angola enfocados en esta área de manera específica. Esta limitación nos llevó al análisis de documentos e investigaciones que acometen su abordaje de manera transversal.

La historia en el período colonial está marcada por un “proceso de invención y *engeneramiento*[5] de las tradiciones” (Oyěwùmí, 2017: 153). En esta etapa se establecieron las categorías sociales de hombres y mujeres, con predominio de los actores masculinos. Una historia que se asienta en una visión sesgada, androcéntrica y que invisibiliza a la mujer, marginalizando su contribución en la historia, a pesar de que hayan sido participes en las distintas etapas de transformación de la historia angoleña (Batsîkama, 2016). Faltan protagonistas femeninos, y en los momentos en los que se reconocen, se les consideran como excepciones a la regla general, como “rara avis” (Oyěwùmí, 2017). Tal y como enfatizó Fanon (1968: 38), “el colono hace la historia y sabe que la hace”. En nuestro caso, podemos pensar en un proceso de colonización portuguesa en el que se dictaron patrones de comportamiento y de relaciones “civilizadas” y, al unísono, una negación de las propias raíces identitarias (André y Silva, 2020).

Debemos partir del análisis de la situación colonial desde la existencia de cuatro categorías jerárquicas: los hombres (europeos), las mujeres (europeas), los nativos

[5]Engenerizar es para María Lugones (2014) la acción realizada por el colonialismo que permitió conformar un sistema de géneros en el cual las mujeres (hembras colonizadas) pasaron a estar subordinadas en todos los aspectos.

(hombres africanos) y lo Otro (las mujeres africanas). Las colonizadas ocupaban “la categoría residual y sin especificación de lo Otro” (Oyěwùmí (2017: 209).

El primer contacto entre los pueblos que habitaban el territorio que hoy se conoce como Angola y los portugueses tuvo lugar alrededor de 1482-1483[6]. Diogo Cão llega a la desembocadura del río Zaire y establece contacto con el rey del Kongo (Zau, 2005). Con la llegada de los portugueses, se inició un proceso de colonización y sometimiento de cerca de 90 a 100 etnias que habitaban el territorio que hoy se conoce como Angola (Wheeler y Pélissier, 2009).

En su llegada, se encontraron poblaciones que sabían trabajar el hierro: producían azadas, puntas de lanza, etc. y la producción artesanal estaba desarrollada:

> “(…) hombres y mujeres practicaban la agricultura, pero las mujeres realizaban el trabajo principal. Los hombres estaban limpiando y arando la tierra por primera vez, pero eran las mujeres quienes cultivaban y cosechaban durante el resto del año, además de la responsabilidad de cuidar el hogar y los niños. (…)” (Ki-zerbo, 1979; Miller, 1976 *cit in* Pacheco, Costa y Tavares, 2018: 85).

Podemos pensar que existía un reparto de tareas sin que existiera propiamente una división sexual del trabajo. Asumiendo que uno de los principios de organización de las sociedades africanas era la *senioridad* (antigüedad) y la clase social (Oyěwùmí, 2017), merece la pena valorar la necesidad de profundizar en el análisis de los hechos socioculturales del conocimiento histórico de la dominación masculina en Angola antes de la colonización portuguesa, una vez que las mujeres ocupan un lugar secundario en la historia a pesar de su protagonismo (Batsîkama, 2020).

Para la angoleña Maria Neto (2017), las mujeres angoleñas fueron las grandes responsables de la introducción, aclimatación y expansión exitosa de nuevos cultivos

[6] 1483 según Ndlovu-Gatsheni, 2016; 1482 según Wheeler y Pélissier, 2009.

(maíz, yuca y otros) traídos de las Américas en el período de la trata de esclavos, incluso antes de la ocupación colonial. La autora señala la existencia de omisiones en la historiografía del trabajo en las colonias africanas, especialmente en relación a las mujeres:

> “No se trata de una agricultura de subsistencia o de un pequeño comercio informal, que también existió, sino de una producción agropecuaria integrada a los circuitos principales de la economía colonial. Esta población trabajadora rural femenina aún no ha recibido mucha atención por parte de los historiadores” (Neto, 2017: 124).

La llegada de los portugueses a Angola representó la entrada del cristianismo y la conversión de su población a esta religión. A nivel de las relaciones de género esto representó la adopción de la Biblia y sus mandamientos, que culpa a Eva de la existencia del pecado, al tiempo que fomenta el sexismo, el machismo y la sumisión de la mujer al poder de los hombres (Silva, Morais y Rocha, 2017). El cristianismo traído por la colonización fue recibido por la población angoleña como una mezcla de espanto y fascinación implícitas en sus nociones fundamentales de salvación y redención (Mbembe, 2018).

La cristianización de la población angoleña llevó a la supresión de muchos rituales por las políticas coloniales y la Iglesia Católica (Silva y Carvalho, 2009), en una tentativa de “aniquilar las culturas de las comunidades, consideradas «atrasadas» o moralmente ofensivas” (Vieira, 2018: 9). Un proceso de continua sumisión de la población nativa angoleña e imposición de un modo de vida “civilizado” europeo.

El reino del Kongo, según Ndlovu-Gatsheni (2016: 185) representó:

> “una de las primeras formas de gobierno africanas destruidas por su encuentro con Portugal en el siglo XV. La conversión al cristianismo por parte de los líderes del Kongo, inclusive el cambio de nombres africanos por nombres

> europeos y la europeización de sus cortes, no protegió a sus súbditos de la esclavitud por parte de los portugueses".

Para Calueio (2020) citando a Mbembe (2018) esta aniquilación de los poderes y direcciones locales era el único propósito de todo imperialismo. Se buscaba criar nuevas relaciones sociales que posibilitaran el mantenimiento de la sumisión del colonizado y la dominación del colonizador. La colonia pasa a ser un lugar donde no es permitido al colonizado hablar por sí mismo (Mbembe, 2018).

Así, en el proceso de colonización, las relaciones sociales de género y las preferencias sexuales pasan a estar reguladas por el patriarcado, que determina qué se puede/debe conocer, y quiénes pueden y deben saber (Mignolo, 2014). Para conseguir tal fin en el contexto africano, los cristianos portugueses:

> "introdujeron el concepto de 'mujer' y esto sirvió para reorganizar lo femenino y lo masculino (…) según la función de los roles sociales de la cristiandad, forzando la reorganización de los roles sociales en las distintas regiones donde misioneros y/o funcionarios estatales llegaban con la misión de evangelizar y reglamentar la vida en las colonias" (Mignolo, 2014:11-12).

A este respecto, André y Silva (2020) apuntan que, en las sociedades africanas, y desde el punto de vista del colonizador, la mujer es sinónimo de mantenedora de la especie humana, cuidadora y educadora de las criaturas, persona disponible para satisfacer las necesidades biológicas, situándola como un ser inferior al hombre. Este, a su vez, es visto como el proveedor, cabeza de casa, cabeza de familia, con voz incuestionable. Esta visión colonial introducida en nuestro contexto es hoy (con algunos matices) la mayoritaria. Importa referir que esta no era la dinámica de relaciones que existía en las sociedades pre coloniales, tal como refiere Oyěwùmí (2017: 156), quien expone que: "El acceso al poder, el ejercicio de la autoridad y la afiliación a los oficios derivaban completamente del linaje, el cual estuvo regulado

internamente por la edad, no por el sexo". Tradicionalmente, las mujeres africanas eran las responsables de la economía familiar, poseían poder económico e influencia política, pero el colonialismo impuso la pérdida de su estatus, con repercusiones en la actualidad, aunque existen muestras de acciones incipientes efectuadas por las mujeres para su restauración (Silva y Carvalho, 2009).

La escritora angoleña Dya Kasembe (2010) en su libro "As mulheres honradas e insubmissas de Angola" describe la situación de la mujer en lo que ella llama los Estados de Kisama (vasta región ubicada en la costa sur y central de Angola) de la Angola pre colonial. La autora basó su estudio en la tradición oral, ya que estos estados fueron "simplemente borrados de la historia de Angola y los historiadores angoleños no tienen una base de investigación" (Kasembe, 2010: 24). En estos estados, la mujer era definida como la esencia de la vida. Por citar un ejemplo, durante el embarazo eran protegidas y cuidadas por toda la comunidad, y el trabajo en la agricultura era interrumpido[7]. Las niñas eran educadas, desde temprana edad, por las abuelas (consideradas sabias) y preparadas para su papel de madres y esposas. Recibían una educación sexual para dar y obtener placer en las relaciones sexuales. Como afirma Kasembe (2010: 42), "el sexo nunca fue un tabú, antes de la llegada de la religión". Las mujeres eran instruidas[8] para obtener el placer sexual y no ser participantes pasivas en el acto sexual.

Cuando llegan los portugueses a lo que es hoy el territorio angoleño (siglo XV), los pueblos que tenían una organización política centralizada eran los reinos del Kongo y

[7] Esta autora llama la atención de que la imagen común de mujeres angoleñas embarazadas con fardos en la cabeza o sobre su dorso, se refieren en muchos casos a la época de la esclavitud en que los hombres eran capturados y la mujer obligada a asumir sola el mantenimiento del hogar (Kasembe, 2010).

[8] Kasembe (2010) refiere el aprendizaje de prácticas en el Kongo, país vecino de Angola, de masajear para desarrollar el clítoris como principal forma de obtener y dar placer.

del Ndongo[9]. Ambos despertaron su interés, al querer acceder a la explotación de metales preciosos, esclavos y otros productos. Y fue en estos dos importantes reinos donde destacaban dos liderazgos femeninos: la reina Njinga Mbandi Ngola (Ndongo) y Ñsîmba Vita (Kongo). No pretendemos, como señala Oyěwùmí (2017), destacar la historia de estas mujeres como "excepciones a la regla", sino como una forma de ejemplificar la agencia/autonomía de dos mujeres angoleñas, en el contexto del inicio de la colonización, y cómo su autoridad fue reconocida por el pueblo angoleño (y posteriormente anulada por la fuerza colonizadora portuguesa). Destacar los hechos históricos de estas dos mujeres es un camino para que se pueda reflexionar sobre el papel que las mujeres tuvieron como sujetos sociales, el lugar que han ocupado y pueden ocupar. Se expone claramente como las identidades y formas de vida son elementos que se "construyen histórica y culturalmente, por lo que mantener las diferencias entre los sujetos sociales e históricos depende de cada uno de nosotros" (Maio, Oliveira y Peixoto, 2020: 70). Cabe la posibilidad de la existencia de otras mujeres que también asumieron un papel protagónico en la historia colonial sin ser reconocidas, debido a la visión eurocéntrica del conocimiento y a la escasez de estudios de esta naturaleza en Angola.

Njinga (o Nzinga) Mbandi Ngola (1582-1663), Reina de Matamba y Angola en los siglos XVI y XVII, fue una de las mujeres o heroínas africanas cuya memoria ha despertado el interés de historiadoras/os y antropólogas/os para profundizar en la comprensión de su momento histórico. Un interés consecuencia de la destreza política de esta reina, una de las primeras mujeres en liderar un movimiento contra la

[9] La palabra "Ndongo" significa Canoa según el Fraile Bernardo Cannecattin, la expresión era utilizada debido al hecho de que la canoa era el medio de desplazamiento más usado para las distintas actividades tales como: pesca, caza, recogida de sal y de "*nzimbos"* (pequeña concha utilizada como moneda), o porque la configuración geográfica del reino se asemejaba a una canoa (Delgado, s.d., v.I: 148).

ocupación de los portugueses y contra la esclavitud. Según Cavazzi (1965), Njinga Mbandi nace alrededor del año 1582 en el Ndongo oriental, hija de Jinga Mbandi Ngola Kiluanji, rey del Ndongo y de Guenguela Cacombe, una esclava.

Su hermano mayor fue el sucesor después de la muerte de su padre en 1617. Njinga asume el poder en 1623, después de la muerte de su hermano el rey, asumiendo las insignias reales (Pavão, 2007). El hecho de que una mujer asumiera el poder podría haber generado algunas contradicciones, en parte fomentadas por los colonizadores, quienes rechazaban las ideas anticolonialistas de Njinga y pretendían situar a un rey favorable a sus propósitos (Heintze, 1988; Thornton, 2004).

Njinga recibió entrenamiento militar, reconocida y temida por su destreza y sus estrategias militares (Pavão, 2007). Fue preparada durante toda su infancia para la posibilidad de ascender al trono y gobernar. La estructura y organización del reino del Ndongo, su organización comunitaria, conformaba una organización social y unas representaciones culturales distintas del sistema portugués. La posibilidad del poder femenino en el reino del Ndongo contrariaba la dicotomía de género patriarcal europea, llevando los portugueses a crear y difundir la teoría que Njinga habría usurpado el poder en un claro intento de colocar en el trono a un rey favorable a sus intereses (Batsîkama, 2020).

Una vez en el poder, Njinga opone resistencia a la colonización portuguesa, alienta a los siervos a escaparse y unirse a ella contra los portugueses, y así, fortalecer su ejército. Se niega a prestar vasallaje a Portugal y consigue el apoyo de varias sobas[10] descontentos con los portugueses (Brásio, 1952). Esta reina fue capaz de organizar una estructura propia de poder, reuniendo cuantos apoyos pudiera (esclavos,

[10] Nombre de la autoridad tradicional de una región en Angola. Título que se mantiene hasta hoy.

extranjeros, personas sin vínculos familiares), situación que se veía favorecida por el sentimiento anti-portugués. Estos ingredientes favorecieron su éxito a partir de las articulaciones necesarias para consolidar su poder (Pavão, 2007; Heintze, 1988).

A lo largo de su reinado pudo organizar un poderoso ejército que infligió varias derrotas a los portugueses. Estableció alianzas estratégicas para el mantenimiento de su reinado y la lucha contra la dominación portuguesa: tanto con los pueblos guerreros de Angola (los Jagas), como con el ejército holandés que pretendía conquistar la capital de Angola (Pavão, 2007). Durante casi cuatro décadas, Njinga Mbandi resistió e impidió la sumisión del reino de Ndongo a la Corona portuguesa. Pero la continuación de las campañas militares acabó por llevar al reino al colapso total (Zau, 2005). Con su reinado obligó a los portugueses a firmar un acuerdo de paz en el que se la reconocía como reina, sin la obligación de prestar lealtad a Portugal ni pagar impuestos. Su única concesión fue la conversión al catolicismo (Meuwese, 2011; Sousa, 2008; Cardonega, 1972).

El poder conquistado por Njinga garantizó el respeto de colonizadores y de su pueblo. Como refiere Suzana Pavão (2007: 166) “habrá que admirar la grandeza y el coraje de Njinga, que no solo se hizo respetar sino también temer por los portugueses”. Sus cualidades como soberana y sus habilidades políticas y militares transformaron incuestionablemente las concepciones de género vigentes. Esto influyó en la construcción de sistemas simbólicos relevantes para la transformación de la organización social del reino. Fue una líder que simbolizó el primer movimiento de resistencia a la colonización portuguesa, y representa un ejemplo del compromiso total con la liberación y el nacionalismo angoleño (Pavão, 2007).

En suma, esta reina derrumbó el mito de la "debilidad del sexo femenino" y del "arquetipo viril masculino", y permitió crear una tradición y unos hechos que legitimaron la transformación del modelo de género, al tiempo que posibilitó (o al menos, contribuyó) la incorporación de nuevas representaciones de feminidad. Su historia y contribuciones sientan los precedentes para que sus descendientes pudieran acceder al poder sin cuestionamientos referentes a su sexo. En la actualidad, es una figura conocida de manera general por la sociedad angoleña, pero sus hechos como mujer guerrera y activa en la lucha por la libertad es casi desconocida por la nueva generación. Su abordaje en los planes curriculares de las escuelas es superficial, lo que poco contribuye a la creación de nuevos modelos de feminidad más igualitarios.

Otro de los reinos importantes, y con el que los portugueses establecieron el primer contacto, fue el reino del Kongo. En este reino destacaremos otra figura histórica femenina (invisibilizada en nuestra historia): Ñsîmba Vita o Kimpa Vita. Ñsîmba Vita nació alrededor de 1684 en el reino de Kongo. Bautizada Doña Beatrice por misioneros católicos, la vida de Ñsîmba Vita ejemplifica la resistencia a la invasión y colonización de Angola por parte de los europeos en el siglo XVII (Batsîkama, 2021).

Creó lo que se conoce como movimiento "antonino[11]", asumiéndose como una santa que encarnaba a Santo Antonio. El movimiento creado por Ñsîmba Vita representaba una lectura bantú del mensaje cristiano[12]. A pesar de aceptar la acción pedagógica de

[11]Ñsîmba Vita tenía entre 18 y 20 años cuando, hacia 1702-1703, aquejada de una fuerte enfermedad, dijo que había muerto y luego resucitado como San Antonio. Y sería como San Antonio que Ñsîmba Vita predicaría a las multitudes del reino, de ahí que el movimiento se conociera como antonianismo (Vainfas y Souza, 1998).

[12]Rechazó buena parte de los sacramentos católicos: bautismo, confesión, matrimonio, al menos en lo que respecta a la liturgia y significados oficiales, abrió camino al matrimonio, para la restauración legitimada de la poligamia. También adaptó ciertas oraciones católicas, como el Avemaría y sobre todo la Salve Reina (Batsîkama, 2021; Vainfas y Souza, 1998).

los misioneros, condenaba el clero oficial extranjero por monopolizar la revelación y por la segregación de las riquezas para beneficio exclusivo de los blancos (Vainfas y Souza, 1998). Su prédica asumió una fuerte connotación política en una etapa en la que el reino se encontraba en conflictos políticos acerca de su liderazgo. Abogó por la reunificación del reino, para lo cual se involucró en las luchas entre facciones, y, finalmente, aseguró la alianza de familias nobles (Vainfas y Souza,1998).

Para Batsîkama (2021), Ñsîmba Vita y su movimiento representan una ruptura tanto en la lectura teológica como en la práctica social, con impacto en el comportamiento social. Desde el punto de vista de este autor angoleño, el aspecto más importante de su obra es "su visión de la destribalización y desracialización de la salvación", y citando las palabras de Ñsîmba Vita "En el Día del Juicio, Dios no me preguntará si soy del Kongo. Él, más bien, mirará la transparencia de mi alma" (Batsîkama, 2021: 25). Así pues, reivindica la soberanía del estado a través de la emancipación espiritual y de la independencia cultural, y "crea un catolicismo local e identifica los órganos de soberanía para restaurar sus responsabilidades" (Batsîkama, 2020: 57).

Ñsîmba Vita restableció el pre-orden político a través de la reinstalación del poder autónomo de la Corte Suprema y el Consejo Electoral en la capital del reino de Kongo, reabrió la economía y la normalidad social y militar. Sólo faltaba celebrar elecciones (Batsîkama, 2021). No se declaró reina, se presentaba como ungida de Dios y vehículo que llevaría a la elección del rey. Fue una mujer que "llevó a los políticos a organizarse mejor y, a pesar de la oportunidad, no usurpó el trono. Visitó a desertores y grupos radicales a los que convenció para que se reincorporaran al ejército" (Batsîkama, 2020: 145). Su preferencia por un Rey adverso a los intereses de los portugueses llevo a que las autoridades lusas la arrestaran y condenaran a muerte, quemada en la hoguera por el delito de brujería. El 2 de julio de 1706 la profetisa

angoleña es quemada viva (Batsîkama, 2020, 2021; Vainfas y Souza, 1998; Thornton, 1998).

Después de su muerte, el movimiento creado por Ñsîmba Vita se revigoriza con base en la idea de su resurrección. Los antonianos lo anunciaron como una forma de mantener viva su profecía de una iglesia independiente del Vaticano y que tendría como líder espiritual a un hijo/a nacido localmente (Batsîkama, 2021). Esta idea se mantiene hasta la actualidad, con iglesias como la Kimbangista y la Tocoísta, como legado del movimiento fundado por Ñsîmba Vita (Batsîkama, 2021).

Los hechos históricos protagonizados por estas dos mujeres en sus reinos deben verse como la necesidad de investigar la historia africana desde realidades culturales diversas y cambiantes, y que están lejos de la explicación universal e invariable de la subordinación femenina y de la desigualdad de género (Oyěwùmí, 2017; Farge, 1991). Se hacen necesarias nuevas lecturas e investigaciones de la historia y de sus protagonistas femeninas, superando la occidentricidad, investigadores e investigadoras africanas deben “trabajar seriamente detallando y describiendo las culturas indígenas africanas, desde adentro hacia afuera y no desde afuera hacia adentro” (Oyěwùmí, 2017: 68).

En este sentido, Kasembe (2010), en su estudio de la sociedad Kasembe (Estados de Kisama pre colonial), describe a la mujer con un papel destacado en la comunidad. Formaba parte de Nganda, asamblea de sabios, compuesta por hombres y mujeres que, a lo largo de los años de su vida, lograron acumular bagaje cultural y experiencias de vida, y que aportaban su sabiduría para mejorar la calidad de vida de la comunidad. La autora enfatiza que:

> “La misoginia nunca tuvo lugar en la Nganda, y la mujer ocupaba un lugar de destaque (…) con una intuición profunda y cautelosa que no poseía el hombre guerrero e impulsivo. Ella era considerada como portadora de la paz y de la unión. El poder de decisión recaía en la mujer” (Kasembe, 2010: 61).

En la misma línea de Kasembe, el angoleño Patrício Batsîkama, en su libro *Poder no Femenino*, señala que “el actor femenino en Angola sentó las bases profundas de los símbolos de pertenencia colectiva para una Angola fuerte, desarrollada y democrática” (2020: 147). Las mujeres en la sociedad angoleña pre colonial ocuparon puestos de decisión y estaban involucradas en la vida de su comunidad de forma activa, con participación en la toma de decisiones. Sus contribuciones marcan la memoria colectiva de la población angoleña (Kasembe, 2010; Batsîkama, 2020), aspectos que hoy están invisibilizados y no constituyen en un referente para la nueva generación de niñas y mujeres. Es necesario, según Batsîkama, (2020: 147) – y desde la educación- crear estrategias basadas en leyes que permitan “desexualizar los estándares y revisar la jerarquía de arquetipos que sustentan la construcción del espacio social de género”.

Los trabajos de Dya Kasembe y de Patrício Batsîkama son ejemplos de la necesidad de que se amplíen estudios que permitan analizar las relaciones pre coloniales entre hombres y mujeres de los distintos grupos étnicos que componen el rico mosaico de lo que es hoy la sociedad angoleña. Visibilizando realidades culturales plurales y distintas de las explicaciones comunes de subordinación femenina propuestas por el feminismo occidental, y al mismo tiempo, permitan analizar las desigualdades actuales, consecuencia de la colonialidad de género y amplíen nuestra mirada a modelos alternativos de intervención en nuestro contexto.

En 1836 se abolió oficial y legalmente la trata de esclavos, aunque haya continuado de forma clandestina hasta finales del siglo XIX (Pacheco, Costa y Tavares, 2018). En 1884, con la celebración de la conferencia en Berlín[13], Portugal comenzó a ocupar "legalmente" sus colonias hasta las diferentes independencias iniciadas en la década de los 70. En ese momento, la sociedad angoleña se caracterizaba por una mezcla cultural basada en la estructura familiar europea y la estructura familiar tradicional africana.

A finales del siglo XIX vivían en Angola alrededor de tres millones de angoleños y angoleñas, pertenecientes a los nueve grupos etnolingüísticos y solo unos tres mil individuos de origen europeo (Pacheco, Costa y Tavares, 2018):

> "A partir de entonces, el número de mestizos aumentó considerablemente, llegando a ser más alto que el número de blancos. La casi inexistencia de mujeres blancas y el reducido número de hombres blancos dieron como resultado un cierto predominio de los mestizos en las ciudades de Luanda y Benguela. Los negros que se encontraban en las ciudades eran en su mayoría esclavos en tránsito o simples sirvientes en las casas de sus respectivos dueños, sin muchas posibilidades de fundar una familia" (Zau, 2005: 115).

Esta configuración poblacional permitió legitimar años después el concepto de "Lusotropicalismo[14]" del sociólogo brasileño Gilberto Freyre (1900-1987) para mantener el poder imperial portugués en el periodo 1950-1975 (Sousa, 2021; Bartelson, 2016).

[13] Para Ndlovu-Gatsheni (2016: 188) este evento representó una forma de "acuerdo entre las potencias europeas para repartirse África".

[14] Una justificación del dominio del imperio portugués, no a través de una superioridad racial o civilizatoria sino, a partir de las "ventajas sociales y políticas que supuestamente se derivan del extenso mestizaje e hibridación entre los diferentes pueblos dentro del mundo de habla portuguesa" (Bartelson, 2016: 15). Con el lusotropicalismo se fundamenta la idea de una colonización portuguesa "benigna" al contrario de los demás imperios europeos (Sousa, 2021: 12).

Con el fin del comercio clandestino de esclavos, el fin de la monarquía y el nacimiento de la República portuguesa en 1910, Portugal inició una serie de políticas de integración económica y ocupación efectiva de territorios angoleños con población blanca. Los colonos comenzaron a dedicarse a las actividades agrícolas dentro de la colonia y a la exportación de materias primas (Zau, 2005). La explotación colonial asociaba el trabajo forzado[15] a la violencia física y contaba con el compromiso y la colaboración de las autoridades locales nativas. Esta complicidad de individuos africanos a partir de la dominación colonial permitía su ejercicio del control con la misma lógica colonial, asegurando la continuación de la dominación (Calueio, 2020).

A mediados del siglo XX, Portugal ya había completado un ciclo que redefinió un nuevo escenario económico y social para Angola, caracterizado por la producción extensiva en grandes plantaciones y por la ruptura de las sociedades africanas, tanto en zonas rurales y urbanas (Nascimento, 2016). Los colonizadores, en el desempeño (abusivo) de su poder, imponen su superioridad biológica, tal como señala Oyěwùmí (2017: 37), empleándose "como un medio para ratificar su privilegio y dominio sobre «Otros» u «Otras». La diferencia se entendió como inferioridad genética y esta inferioridad, a su vez, como la razón efectiva de las situaciones de desventaja social".

En este escenario (1950-1970), la situación de las mujeres estaba marcada por una necesidad de asimilación[16] como forma de acceder a la escolarización (Kasembe, 2010). Para Dya Kasembe, la asimilación era sinónimo de alienación de su cultura

[15] Según el *Estatuto do Indigenato* (1926-1961) - un conjunto de leyes portuguesas creado para "organizar" y "controlar" sus colonias - se estipuló el trabajo forzoso para todos los hombres africanos entre diecinueve (19) y cincuenta y cinco (55) años, que no tuvieran ningún tipo de discapacidad y que trabajaran empleando sus servicios a terceros. Así se reclutaba legalmente las personas pues, dada su imposibilidad para pagar impuestos, las autoridades administrativas los sometían durante seis meses a un trabajo obligatorio. A pesar de que la edad establecida por ley era de 18 años, los niños a partir de los 10 años solían y podrían ser sometidos a este trabajo (Nascimento, 2016).

[16] La política de asimilación tenía como principal misión, según Mbembe (2018) "desustancializar la diferencia", y los nativos pasar a ser admitidos en la modernidad una vez que habían sido ya "convertidos" y "educados" y considerados capacitados para la ciudadanía colonial.

africana. Describe una sociedad en que las familias angoleñas tenían, en la mayoría de los casos, lo que llama "o cunho de uma pasada sexual de um portugués[17]" (2010: 94) para referirse a la existencia de hijos/as mulatos/as. Este "cuño" era visto por las familias tradicionales como una humillación, pero en la familia alienada se ostentaba como orgullo y señal de progresión social, llevando (lo que aún persiste hoy) a muchas mujeres a aspirar a tener un marido blanco con el fin de "avanzar la raza". Debido a que "acceder" a un marido blanco era improbable/imposible, las mujeres negras asumían el estatus de "amante de sobrevivencia" de un hombre blanco, quien garantizaba su mantenimiento a pesar de tener su mujer blanca y no oficializar los hijos/as de la relación. Otra situación de las mujeres angoleñas en esta etapa descrita por Kasembe (2010) era el estatus de "concubinas" mujeres de comerciantes blancos, con quien vivían sin oficializar la relación. En algunos casos se trataba de mujeres propietarias de bienes o herederas de tierras y que les eran rápidamente usurpadas por el hombre blanco, al considerarlas incapaces para gestionarlas, aunque no tuvieran una relación oficializada. Esta autora describe también la existencia de la "mujer de nadie", una mujer que, tras abandonar el campo, buscaba en las ciudades una mejor vida y terminaba siendo empleada de hogar, lavandera o gobernanta en casas de blancos o funcionarios asimilados (mestizos en su mayoría), con salarios paupérrimos. Estas "mujeres de nadie" entablaban relaciones con hombres, blancos o negros, pero sin que hubiese compromiso alguno.

Junto a las tres figuras anteriores, Kasembe añade dos tipos de mujeres más: la mujer tradicional y la mujer liberal. La primera se instala en la ciudad y se torna guardiana de sus costumbres y tradiciones, sobrevive del pequeño comercio de artículos

[17] Se refiere al "cuño de una pasada sexual de un portugués" en el sentido de que, en gran parte de las familias, alguna mujer había tenido un encuentro sexual con embarazo del cual resultaba un hijo/a mulato/a, explicándose así el número elevado de población mestiza en Angola.

variados (dulces, aceites, frutas entre otros) y de sus dones de "vidente-kimbandeira[18]", su principal fuente de ingreso. Esta mujer tradicional es una mujer autosuficiente, casada o con una familia monoparental, que impone su autoridad en casa, con capacidad de adaptación a sus necesidades. Mientras, la mujer liberal es autónoma, independiente y autosuficiente. Su fuente de ingresos es el comercio ambulante por diferentes regiones del país, y se apoya en la figura materna, dedicada al cuidado de sus criaturas. Por regla general, es una mujer soltera con criaturas de padres distintos. Muchas de ellas, además, trabajaban como emisarias de mensajes a la resistencia nacionalista angoleña.

Esta caracterización de las mujeres realizada por Dya Kasembe (2010) nos lleva a concluir que las estrategias de resistencia de las mujeres angoleñas en la época colonial fueron diversas. No se basaban únicamente en su subordinación al colonizador o al hombre angoleño, sino que en algunos casos adoptaron mecanismos que les permitían resistir a la dominación colonial. Con sus modelos de feminidad consiguieron influir en la vida de otras mujeres que padecían situaciones de desigualdad. Es oportuno visibilizar las historias de mujeres que se opusieron al modelo hegemónico de feminidad impuesto por la colonización, que contribuyeron (y contribuyen) a la lucha actual por la igualdad.

Debido a la difícil situación que vivían angoleños y angoleñas bajo el dominio portugués, en la década de los 60 nacieron en Angola movimientos nacionalistas que lucharon por la independencia del país. Esta lucha de liberación nacional involucró a

[18] *Quimbanda* (en portugués) o *Kimbanda* (en kimbundu) sería el equivalente en el occidente a un adivino o médico. Alguien que conoce las propiedades y aplicaciones de las plantas. Parten de la creencia de que los males siempre tienen causas sobrenaturales como hechizos, venganzas, contrariedades con alguien, etc. El/la kimbanda utiliza la adivinación como parte de su diagnóstico. Se considera que, por su carácter dudoso, podía utilizar el hechizo para matar o incluso trastornar la vida de una persona (Ribas, 2002).

3 grupos fundamentales: el Movimiento Popular para la Liberación de Angola (MPLA), la Unión Nacional para la Independencia Total de Angola (UNITA) y el Frente Nacional para la Liberación de Angola (FNLA). En este escenario, y tras años de conflicto político y armado, el país alcanzó la independencia el 11 de noviembre de 1975.

A lo largo del período de lucha por la independencia del país, las mujeres angoleñas tuvieron un papel destacado, aunque no suficientemente valorado por la historia. Son escasas las investigaciones sobre las mujeres angoleñas desde el punto de vista histórico y con perspectiva de género, y en concreto, sobre su papel en la guerra por la independencia de Angola. Al respecto, se encuentran algunos trabajos de investigación de autoras angoleñas, brasileñas y portuguesas[19]. Nos referimos a los trabajos de Maria do Carmo Reis (1987), Dya Kasembe (2008, 2010), Paulina Chiziane (2008), Daiana Castilho Dias (2002) Margarida Paredes (2006, 2010, 2015, 2017), Patrício Batsîkama (2020, 2021), Dayane Silva (2021) entre otras.

Las mujeres angoleñas participaron activamente en la lucha de liberación de Angola del dominio colonial, aunque no se les dio voz. Así lo recoge Batsîkama (2020: 149), quien afirma que, las mujeres angoleñas "raramente fueron escuchadas para construir el discurso libertario de la historia de Angola. De hecho, el discurso que apoyó la historia es discriminatoriamente masculino, a pesar de la relevancia del actor femenino".

En el mismo sentido, Dayane Silva, considera innegable la participación de las mujeres en la lucha por la independencia de Angola, refiriendo que "combatieron al lado de los hombres" (2021a: 270). En su artículo "Mujeres angoleñas en la lucha

[19] Por desgracia, no pudimos acceder a todas las investigaciones aquí presentadas, dado que algunas no se encuentran disponibles para consulta pública, y otras no lo están en formato físico. En consecuencia, nos vemos obligadas a basarnos en citas indirectas.

anticolonial: historiografía, fuentes y memoria" señala que la historia escrita de Angola privilegia una narrativa masculina en detrimento del justo protagonismo de las mujeres, invisibilizando su papel en la lucha por la independencia:

> "Y aunque las angoleñas participaron efectivamente en la guerra - sin llegar a ocupar puestos de mando -, no fueron reconocidas como actoras en la historia nacional de liberación, salvo en el caso de los mitos nacionales construidos por la historia oficial del país" (Silva, 2021b: 6).

Lo dicho es el resultado de una amalgama amplia de factores, o como refiere Margarida Paredes[20] (2017: 404), es consecuencia de "discursos de lógicas dominantes, de relaciones de poder, estrategias de exclusión y marginación de las mujeres". Existe un consenso en que la participación de las mujeres angoleñas en la lucha por la independencia está invisibilizada (Silva, 2021b; Meneguci y Maquêa, 2021, Batsîkama, 2020, Paredes, 2017; Kasembe y Chiziane, 2008). Así, Paredes (2017) refiere que existe por parte de todas las mujeres que participaron en la lucha de liberación nacional (independientemente del partido al que pertenecieran) la queja generalizada de haber sido olvidadas o discriminadas, lo cual es motivo de gran revuelta y sufrimiento. Hay un lamento común en relación al menosprecio de su participación en la lucha anticolonial o en la guerra civil y su papel es considerado secundario en la construcción del Estado angoleño. Incluso cuando "el Estado reconoce institucionalmente su participación, muchas de ellas se quejan del silenciamiento y de que los hombres se están apropiando de la Historia y tomando protagonismo en este proceso" (Paredes, 2017: 403).

[20] Margarida Paredes en su artículo "*Biografia, memórias coloniais e legados pós-coloniais*" se describe como estando "en la condición múltiple de guerrillera, escritora y antropóloga poscolonial y feminista. Espectadora privilegiada del final del Imperio portugués, la autora participó en la Lucha de Liberación anticolonial con el MPLA. Posteriormente regresó a África a través de la novela y la investigación científica con guerrilleras en la Lucha Armada en Angola" (2017: 395).

Silva (2021b) citando a Reis (1987) afirma que la mujer no era percibida como un sujeto histórico en las prácticas culturales de los años 50, con una descripción de ésta difusa y circunstancial. Solo al inicio de los años 60 se empieza a definirla de forma más concreta. Reis (1987) explica que:

> "la división sexual del trabajo concederá a la mujer el papel de ayudar a los guerrilleros en la realización de su objetivo político-militar, principalmente como «cuidadoras de los guerrilleros» y «proveedoras de la guerrilla»" (*cit in* Silva, 2021b: 10).

En la obra de la angoleña Dya Kasembe y de la mozambiqueña Paulina Chiziane "O livro da Paz da mulher angolana: as heroínas sem nome" (2008), compilan y organizan relatos de mujeres angoleñas en relación a sus experiencias en la guerra colonial y el impacto en sus vidas. Los relatos de estas mujeres están marcados por el reconocimiento de la explotación, los prejuicios y las discriminaciones sufridas a lo lardo del tiempo. Se subraya particularmente el no reconocimiento de su participación en la guerra contra la colonización, de tal forma que "las mujeres, a pesar de haber participado en la guerra de liberación de Angola, aún no contamos con el debido reconocimiento" (Kasembe y Chiziane, 2008: 47).

En esta importante obra se puede constatar, según Meneguci, y Maquêa, que se niega a las mujeres su protagonismo y el derecho a participar en el proceso de construcción de una Angola independiente del colonialismo, en "un claro intento de borrar su acción política" (2021: 428). Para las autoras, en los relatos presentados, se invisibiliza de manera discriminatoria el papel de la mujer como compañera de lucha y se ignora su presencia en la organización social y política del país. En suma, la obra de Kasembe y Chiziane, presenta un alzar de "voces que aparecen para trastocar la historia" (Meneguci, y Maquêa, 2021: 428). Para Kasembe y Chiziane, su trabajo representó el

“grito de millares y millares de mujeres angoleñas a quienes les hubiera gustado contar con la oportunidad de decir algo, de ser escuchadas, de poder explicar sus anhelos y la voluntad de construir una nueva nación” (2008: 15).

En la investigación de Daiana Castilho Dias[21] (2002) citada en el artículo de Silva (2021b) se describen las representaciones de la mujer en esta época bajo la mirada masculina:

> “(...) tres imágenes diferentes fueron atribuidas a esas mujeres: los colonialistas las trataban como las “prostitutas, analfabetas y terroristas”, mientras que los Movimientos de liberación intentaban transformarlas en “Diosas protectoras, guardianas del futuro de la Nación que estaba por surgir”. Los compañeros de lucha vivían en constante conflicto, pues debían “admitir” la presencia de mujeres en las milicias sin verlas sexualmente y todavía más, intentando transformarlas en “verdaderos hombres”, sin olvidar, no obstante, que eran el “sexo débil” y que de ninguna manera significaban algún tipo de competencia a su dominación (Castilho Dias, 2002, *cit in* Silva, 2021b:15)

Así, vemos, por un lado, la discriminación de género y racial-colonial, y por otro, la mirada discriminatoria (del colonizado) creada por el sistema patriarcal colonial que subordina a la mujer, con independencia de su protagonismo y colaboración en la lucha armada. Tal como refiere Leïla Benhadjoudja (2019), la mujer y sus causas han sido marginadas, demostrando que “(…) las mujeres pueden ser instrumentalizadas. Incluso, en los movimientos progresistas, incluso de la izquierda, las mujeres son marginalizadas” (2019: 240).

[21] Dayane Silva (2021b) cita la Disertación de máster de la brasileña Daiana Castilho Dias (2002) “Um outro lado da guerra colonial – História de mulheres que participaram da luta pela Libertação de Angola (1961-1975)”, una investigación desde una perspectiva de género de la historia de mujeres angoleñas en los archivos de la Policía secreta portuguesa en Portugal. La investigadora examinó más de 200 procesos, individuales y colectivos, con el propósito de “observar, describir y analizar las imágenes de mujeres combatientes, formuladas por sus compañeros de lucha, por las organizaciones en las que participaban y por la política represiva del Estado” (Castilho Dias, 2002: 7 *cit in* Silva, 2021:15).

Para Marissa J. Moorman (2016)[22] citada en Silva (2021a), en el seno del MPLA, las mujeres asumieron papeles definidos por el movimiento, aunque no se limitaron a seguir el ejemplo de los hombres, sino que fueron una fuerza motora igualmente comprometidas con la causa anticolonial. Entre las mujeres que destacaron y asumieron protagonismo en esta fase de la historia (pocas y sus trayectorias poco conocidas), se reconoce solamente el papel de algunas como es el caso de:

> "las guerrilleras que murieron en los campos de batalla defendiendo sus causas, como es el caso de Deolinda Rodrigues, Irene Cohen, Engrácia dos Santos, Lucrécia Paim y Teresa Afonso, fueron vanguardistas, asentando sus bases en un ámbito, que en principio era predominantemente masculino y desafiando la estructura patriarcal tradicional, ocupando espacios que fueron negados a la mayoría de las angoleñas (Silva, 2021b: 7).

Mujeres que estaban vinculadas al MPLA, partido que asumió el poder en la independencia de Angola y que gobierna el país hasta la actualidad y, por lo tanto, sus historias divulgadas (aunque insuficientemente). Tampoco se reconoce el papel de las mujeres en otros partidos involucrados en la lucha anticolonial, como la FNLA o la UNITA, o de mujeres que colaboraron con la guerrilla sin afiliación a ningún partido. Se da aquí un borrado de hechos y personajes femeninos, con una narrativa centrada en los líderes varones. Incluso, cuando aparecen mujeres en los relatos históricos, el lugar central es masculino (Vergés, 2019; De Rosen, 2019). En contra de esta invisibilidad de las mujeres, Françoise Vergés nos insta a:

> "(…) luchar contra dicho olvido provocado tanto por el estado como por algunos movimientos revolucionarios. Sabemos que, sin el trabajo realizado por las mujeres es difícil mantener un movimiento revolucionario, pues son ellas las

[22] En el artículo titulado "Intimating Nationalism: Gender in the MPLA'S maquis" (Nacionalismo íntimo: género en los maquis del MPLA) de la historiadora estadounidense Marissa J. Moorman (2016).

> que preparan la comida, cuidan a los hijos, fungen de mensajeras, organizan a la gente en las iglesias… Sin las mujeres, no hay movimiento" (2019: 250).

Las mujeres de estos movimientos de liberación crearon, en el seno de sus partidos, organizaciones de mujeres como es el caso de la Organización de las mujeres angoleñas (OMA-MPLA), la liga de la mujer angoleña (LIMA-UNITA) y la asociación de las mujeres angoleñas (AMA- FNLA). Fueron concebidos como movimientos para apoyar la emancipación de las mujeres y prepararlas para la construcción del país. Pero, en cambio, y en las palabras de Kasembe:

> "(…) nosotras, las angoleñas, vivimos desplazadas de las realidades que nos unen; todo porque fuimos divididas por los «llamados» libertadores. Cada partido político angoleño «*curtió*» las suyas. Para obligarlas a no servir a la Nación sino al libertador. Aquí radica toda la dificultad y la incapacidad de colaboración entre nosotras" (2010: 119).

Consideramos que actualmente las mujeres de estas organizaciones femeninas están sujetas a la disciplina estricta de sus partidos y que sus esfuerzos han sido insuficientes para lograr una verdadera igualdad desde sus posiciones de poder. En un sentido de adherencia a sus partidos en detrimento de una acción real de promoción de los derechos de las mujeres y de un compromiso de lucha contra las desigualdades a las que se enfrentan las mujeres angoleñas.

A modo de resumen podemos decir que, a lo largo de la lucha por la independencia en Angola, las mujeres tuvieron su protagonismo invisibilizado, pero fueron capaces de luchar al lado de sus compañeros y crear, lo que Silva (2021a) llama "movimientos" de mujeres angoleñas. Para la autora no se puede afirmar que existió un vínculo entre estos movimientos de mujeres y la lucha feminista, a pesar de que las ideas de resistencia y confrontación existían como prácticas. La participación de las mujeres en los movimientos de independencia se caracterizó por una subordinación de su

autonomía a la liberación nacional, aunque hayan luchado en la guerra anticolonial (1960-1970) no se identificaban como feministas y muchas aún no lo hacen (Paredes, 2017). Asimismo, consideramos que actualmente se hace necesario "restituir el lugar de la mujer en la construcción de Angola" (Batsîkama, 2020: 149), en el sentido de reconocer/visibilizar los nombres de las protagonistas femeninas y su contribución en la lucha por la independencia de Angola y la conciencia social que ellas incorporaron y dieron vida. En definitiva, buscar que la experiencia histórica de las mujeres siente "el ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente" (Segato, 2018: 15).

Después de años de lucha por la liberación nacional, el 15 de enero de 1975, los tres movimientos de liberación firmaron los Acuerdos de *Alvor* con Portugal. Se estableció un Gobierno de Transición con miras a una necesaria reconciliación nacional en el proceso de independencia. Este Gobierno de Transición asumió el cargo el 31 de enero de 1975, constituido por el gobierno portugués, el MPLA, el FNLA y la UNITA. Se considera finalizado el proceso de descolonización con la salida del país de las autoridades portuguesas y el final del gobierno de transición (Zau, 2005).

La pos-independencia estaba marcada por una devastación y territorialización[23] de la sociedad bajo la colonización portuguesa, con altas dependencias respecto de los países colonizadores:

> "(…) los recién creados Estados-nación partían de un déficit de administradores de las instituciones públicas, de los medios de producción y comercialización, exigiendo prácticamente una interdependencia con las viejas metrópolis occidentales en un contexto de globalización progresiva" (Calueio, 2020: 193).

[23] Se entiende el término como proceso de adquisición de territorialidad en tanto identificación de una comunidad con el lugar que habita. El concepto remite a una dimensión colectiva que se desarrolla en función de los vínculos sostenidos con el territorio a través de diversos comportamientos (estrategias económicas, de reafirmación cultural, para la seguridad y el control), construidos en el marco de la vida asociativa y participativa (López Trigal, 2015 *cit in* Molina, 2020: 95).

Los países recién independizados pasan a insertarse en el sistema internacional, entran en una interacción económica “superestructurada”, y, a partir de aquí, el centro (antiguas metrópolis) se abastece de insumos y mano de obra de las periferias (los nuevos estados-nación), provocando grandes desarticulaciones territoriales en las partes periféricas (Calueio, 2020).

Fruto del ambiente inestable de la pos-independencia y de las “diferentes corrientes ideológicas y viejas rivalidades” se hizo inviable el funcionamiento del gobierno angoleño de transición (Zau, 2005). El cubano Carlos Moore considera que es un momento en el que “hubo graves errores por todos lados. Se impuso la personalización del poder, la egolatría y el sectarismo ideológico, lo que dio la oportunidad a soviéticos, estadounidenses, cubanos y sudafricanos de hacer su juego” (2010: 198). Así, se siguieron operaciones armadas que llevaron la FNLA y la UNITA a renunciar al Gobierno de Transición (Zau, 2005).

Como resultado de esta falta de acuerdo político entre los tres movimientos de liberación de Angola, se vivió un período de 43 años de guerra permanente, que abarcó la lucha por la independencia (1961-1975) y la lucha interna por el poder (1975-2002), representando uno de los conflictos armados más largos de la historia del continente africano (Paiva, 2016; Álvarez Costa, 2011). Un largo conflicto que empeoró las condiciones socioeconómicas del país (Álvarez Costa, 2011) y que contribuyó para la actual degradación social.

A partir de 1975, el país entró en una guerra civil con cada uno de los movimientos controlando partes del Estado y con el recurso a la ayuda de militares extranjeros. El MPLA, apoyado por el ejército cubano, logra el control de la capital del país y toma el control estatal del país a partir de Luanda y manteniéndose en el poder hasta hoy.

Con la independencia, nace la República Popular de Angola y se aprueba su Constitución el 11 de noviembre de 1975.

Con un escenario bélico presente entre los dos principales partidos (MPLA y UNITA) y en aras de buscar una solución que trajera la paz al país, en mayo de 1991 se formalizan los *Acuerdos de Bicesse* (Portugal), acuerdos que marcan un nuevo periodo (pacífico) en el país. En la fase negociadora, y con vistas a crear un sistema democrático, en marzo de 1991 se revisó la Constitución: cambio de la denominación del país (República de Angola), permisión de la formación de nuevos partidos políticos, y convocatoria de las primeras elecciones del país (Paiva, 2016). El proceso electoral fue el germen del regreso a la guerra, habida cuenta que el principal partido de la oposición (UNITA) no aceptó los resultados (que dieron la victoria al partido en el poder). Se reanuda el conflicto a finales de 1992, alargándose hasta abril de 2002, fecha en la que se da fin al conflicto, tras la muerte del líder rebelde de UNITA (Jonas Savimbi).

Todo este proceso histórico de colonización y guerra pos independencia dejó profundas huellas en el imaginario angoleño, con la imposición de patrones de comportamiento occidentales considerados apropiados. La organización patriarcal de la sociedad y el sistema moderno colonial de género pasan a ser legitimados y naturalizados en los nuevos países recién independizados. Con la independencia de Angola se heredan los sistemas de administración y gestión coloniales. Las escuelas siguen el modelo colonial hasta la primera reforma educativa en 1978. Incluso después, en la segunda Reforma educativa, se mantienen presupuestos coloniales, sin existir una real y adecuada contextualización de la enseñanza a las características diversas del pueblo angoleño. Un ejemplo de esto es la adopción de la lengua portuguesa como lengua universal en todo el territorio angoleño, en detrimento del

respeto y valoración de las lenguas nacionales y características étnicas de los diferentes grupos existentes en Angola (Quitembo, 2014; Zau, 2005). La adopción de la lengua del colonizador representa un intento de “alcanzar un sentimiento de igualdad con el europeo y su modo de existencia” (Fanon, 2009: 54).

En relación a las mujeres angoleñas, actualmente sigue persistiendo su exclusión al acceso de los derechos más fundamentales (salud, educación, empleo entre otros) y a los espacios de poder. Dayane Silva (2021b: 14) afirma que el acceso de las mujeres a posiciones de poder en Angola es “más una cuestión de privilegio y acceso a recursos que de cualidades individuales". Según Silva (2021b) este acceso, tanto a la educación como a espacios de poder, están condicionados por la estructura política y social del sistema patriarcal existente.

A modo de síntesis, podemos decir que el proceso de colonización introduce el componente de género y el patriarcado como forma de organización social, lo que conlleva a la discriminación de la mujer y alteración de las formas tradicionales de organización social africanas. Un mundo colonial masculino, donde las mujeres no fueron estimuladas a desempeñar un papel importante (Boahen, 2010). La independencia de Angola sólo representó el fin de la colonización portuguesa, persistiendo la colonialidad en todas sus dimensiones (poder, saber y ser). La educación, el género y/o las políticas públicas (entre otros aspectos) siguen reproduciendo la colonialidad.

En la actualidad, junto a la acción de mujeres en asociaciones sin filiación política y las de las organizaciones de mujeres de los partidos políticos, existe el Ondjango

feminista[24]. El Ondjango Feminista es el primer colectivo que se asume feminista, formado en Luanda en junio de 2016. Se definen[25] como "un colectivo feminista autónomo de activismo y educación para la realización de los derechos humanos de todas las mujeres y niñas en Angola, que aboga por una agenda feminista transformadora desde una perspectiva de justicia social, solidaridad y libertad". Representan una nueva forma de definir el movimiento de las mujeres en Angola y "reivindican el derecho y el espacio de (re)existencia del feminismo africano en el país" (Silva, 2021a: 273). A pesar de su falta de "expresión estructurada" (Batsîkama, 2020: 135), el Ondjango feminista representa una luz al final del túnel en aras de lograr una toma de conciencia acerca de la desigualdad (entre hombres y mujeres), y supone el nacimiento de un activismo feminista en favor de los derechos de las mujeres dentro de la sociedad angoleña, en la que persisten diversas manifestaciones de la colonialidad de género. El colectivo del Ondjango, desde su fundación, ha prestado atención a temas invisibilizados y tabúes en la sociedad angoleña, caso del derecho al aborto, la violencia contra la mujer en sus distintas vertientes y otros derechos sociales a los que muchas mujeres no tienen acceso.

1.5. La necesidad de una pedagogía decolonial

En las sociedades africanas el sistema educativo colonial "inadecuado, cojo y equivocado" (Boahen, 2010: 941) dejó un impacto profundo que pervive actualmente. Por un lado, la existencia de altas tasas de analfabetismo, y, por otro, una elite culta pero alienada que pasó a adherir a la cultura y la civilización europeas y a despreciar la cultura africana (Boahen, 2010).

[24] El colectivo es una organización feminista autónoma e independiente, cofundado por 8 mujeres. La palabra "ondjango" de la lengua umbundu representa un lugar donde la familia o la comunidad se reúne para compartir historias y solucionar problemas (Mouzinho y Cutaia, 2017: 7).
[25] Consultado en la web de la organización: https://www.ondjangofeminista.com/quemsomos

En este punto tomamos los postulados decoloniales como una propuesta que nos invita a mirar la educación y la pedagogía desde otra visión. Tomando como referencia los presupuestos decoloniales de distintas autoras y autores, describimos nuestra visión de la necesidad de una pedagogía decolonial como propuesta transformadora de las praxis pedagógicas en nuestro contexto. Asumimos el postulado de Paulo Freire (2003: 74) cuando afirma que:

> "no hay práctica social más política que la práctica educativa", (…) entiendo que la educación como un elemento que puede, de un lado, encubrir la dominación, y de otro, tener el poder de denunciarla y emplearla como herramienta emancipatoria"[26].

Consideramos que la educación debe de ser un proceso completo de formación del ser humano (Santiago, 2020), un proceso en el que se entrelazan conocimientos, experiencias, vivencias e intereses colectivos con un sentido liberador y emancipador (Freire, 2003). Así, la educación debe tener como objetivo educar sujetos éticos en un sentido de educación transformadora y con una función social de formación humana de sujetos éticos y emancipados, autónomos, libres y críticos (Santiago, 2020). Es, pues, necesario reflexionar y pensar en la organización de la educación en nuestro contexto desde una postura crítica en relación con el universalismo en la producción teórica y en las políticas educativas establecidas (Colazo, 2017). Pensar en una educación en que la dignidad humana sea reconocida, donde "las desigualdades puedan ser deconstruidas para transformar la sociedad" (Colazo, 2017: 125). En el mismo sentido, Araújo (2020) apunta a una educación que permita la transformación de la realidad, haciéndola más humana, que permita una lectura crítica del mundo y considere las varias experiencias de estar en el mundo. Se subraya aquí la idea de la

[26] Para Freire "no es posible hablar de un proyecto pedagógico emancipatorio y liberador en una sociedad desigual e injusta" (2003: 75).

necesidad de humanización (Fanon, 1968, 2009) como base sobre la que debe asentarse la educación, con la perspectiva liberadora de Freire. Para Fanon (*cit in* Walsh, 2013), la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación.

Solo podemos lograr una decolonialidad de la educación cuando se reconocen como válidos e importantes los saberes "otros" no oficializados por la matriz colonial (Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo, 2018b). Evitar que la educación mantenga su base colonial, adoptando una pedagogía crítica y decolonial que permita nuevas formas de percibir y comprender el mundo, todo ello contextualizado en cada cultura. En el sentido apuntado por Walsh de "(…) movimientos de teorización y reflexión, (…) de construcción de caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial" (2013: 24).

Partimos de la noción de pedagogía propuesta por Yedaide (2018: 221), como "la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espacio-tiempo singular". Urge, pues, pensar en la decolonialidad de la educación desde una pedagogía decolonial (Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo, 2018b). Una pedagogía, tal como plantea Catherine Walsh, entendida como el conjunto de metodologías producidas en contextos de lucha, marginalización, resistencia; una acción pedagógica como "prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con" (2013: 19). Esta autora nos invita a hacer un esfuerzo por construir, crear y poner en marcha metodologías, prácticas y estrategias que, desde nuestros lugares distintos de actuación y enunciación, desmoronen el orden dominante permitiendo otras posibilidades de actuación.

> “Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación” (Walsh, 2013: 63-64).

En la propuesta de Walsh se enfatiza la importancia de la práctica como eje central de actuación en términos de decolonización. Asimismo, incluye la necesidad de reflexión crítica sobre nuestro trabajo pedagógico, pensar en prácticas pedagógicas y de producción de saberes que liberen, humanicen. En definitiva, prácticas que formen sujetos conscientes, reflexivos y críticos (Santiago, 2020). Y que puedan contrarrestar lo que Rita Segato (2018) llama pedagogías de la crueldad: esto es, una forma de educar que nos programa para disminuir nuestra sensibilidad al sufrimiento ajeno. Esta autora insiste en la necesidad de contrapedagogias que puedan trabajar “la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida” (Segato, 2018: 16).

En suma, analizar y reflexionar desde nuestras prácticas educativas específicas como la base para la adopción de prácticas que permiten otras posibilidades de acción adaptadas a un contexto educativo particular, con la práctica como eje vertebrador de toda la acción pedagógica.

Principios de acción en la pedagogía decolonial

En el espacio educativo muchas son las verdades que se mantienen absolutas, como, por ejemplo, se sigue adhiriendo, acríticamente, al modelo en lo cual el profesorado tiene la posesión del saber y el alumnado el deber de aprender (Giorgi, Daher, Vargens y Melo, 2018).

Así, reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas en el aula abre el camino a la necesidad de una educación que respete la pluralidad y diversidad humana en el sentido de asumir una educación intercultural[27]. Esto es, una crítica a las perspectivas occidentales del saber y a la educación con carácter colonial. Para Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo (2018b), la modernidad configura un discurso educativo donde la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica son su cara oculta. Argumentan que es urgente contrarrestar la pedagogía colonizadora que busca homogeneizar y estandarizar. E ir en el sentido propuesto por Walsh de:

> "Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial" (Walsh, 2013: 66-67).

Basados en Walsh (2013) y en Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo (2018b) asumimos lo pedagógico desde una mirada praxeológica: la pedagogía como praxis. Al mismo tiempo, entendemos que es necesario pedagogizar la decolonialidad como un "llamado a las prácticas, a ser decoloniales desde un punto de vista crítico que permita abrirle paso a pensar de otra manera, hacer las cosas de otra manera (…). Y junto a esto, se requiere decolonizar la pedagogía en el sentido de actuar sobre las "construcciones occidentalistas que necesitamos precisar desde nuestros sentires y haceres, los cuales permitirán ir abandonando conceptos y contenidos que nos subalternizan" (Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo, 2018a: 85).

[27] Asumimos aquí el concepto propuesto por Candau (2013:152) "la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores.

El enlazamiento entre lo pedagógico y lo decolonial representan para Walsh (2013: 67) un compromiso pedagógico que entiende en los términos de “sembrar, propagar y cultivar su crecimiento y ensanchamiento”, en un esfuerzo con individuos, grupos y colectivos que proporcione su interconexión e inter-versalización. Para esta autora, la decolonialidad en términos educativos debe de ser asumida como un proyecto y no como una teoría a seguir, como un proceso en lo cual a través de la acción podemos caminar pedagógicamente (Walsh, 2013).

Para transitar el camino de la decolonialidad, es importante asumir un conjunto de acciones individuales y colectivas en relación con nuestras prácticas pedagógicas. No desde una “receta” estricta sobre formas de actuar, sino a pensar y repensar nuestra acción pedagógica y, en consecuencia, asumir lo que Walsh (2013) llama prácticas insurgentes de resistencia.

Así, para Walsh (2023), Candau (2013) y Santiago (2020) desarrollar una pedagogía decolonial debe de implicar:

- Valorizar e incorporar en la práctica pedagógica aspectos de la tradición oral acercando las nuevas generaciones al saber y aprendizaje de abuelos y abuelas (Walsh, 2013);
- Crear una articulación entre procesos educativos y los conceptos socioculturales de la comunidad escolar en el centro de las acciones pedagógicas (Candau, 2013);
- Crear condiciones de diálogo entre la comunidad escolar para analizar críticamente la realidad escolar y social, y proponer acciones que permitan transformar la escuela en un espacio que articule la igualdad y el reconocimiento de las diferencias culturales (Candau, 2013);

- Adoptar prácticas en las que se introduzcan de manera continuada aspectos culturales relacionados con los diferentes grupos socioculturales existentes en Angola, invitando a la comunidad escolar a abrazar las diferencias culturales;
- Reflexionar desde comunidades educativas sobre la existencia y el impacto del pensamiento colonial en la sociedad, la educación, el currículo, la planificación y las prácticas pedagógicas cotidianas. Esto permitirá comprender la existencia de la colonialidad y la creación de mecanismos de resistencia en el momento actual (Walsh, 2013);
- Desde las planificaciones docentes, desarrollar prácticas orientadas a la introducción en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos de componentes propios de la cultura angoleña, así como "sobre los procesos históricos de resistencia vividos por los grupos negros y sus contribuciones a la construcción histórica de los diferentes países" (Candau, 2013: 149);
- Crear grupos de discusión y reflexión orientados a la adopción de una educación intercultural, antisexista, humanizante y emancipatoria que permita: a) la valorización de múltiples saberes y repertorios culturales; y b) posibilite la resignificación de nuestras existencias y de pensarlas vinculándolas al quehacer pedagógico y a nuestros malestares relacionados con la educación (Santiago, 2020);
- Desarrollar espacios en los cuales se promueva la interacción sistemática con los "otros", en el sentido de intercambios de experiencias, preocupaciones, propuestas de cambios y resistencia a la colonialidad del saber en sus distintas manifestaciones pedagógicas. Hablamos aquí de la necesidad de dejar de ser "islas" en términos de acción pedagógica para pasar a crear verdaderas comunidades de prácticas. Lugares donde se pueda "relativizar

> nuestra propia manera de situarnos ante el mundo y atribuirle sentido, (…) experimentemos una intensa interacción con diferentes modos de vivir y expresarse" (Candau, 2013: 159). Y así, establecer un proyecto donde de forma sistemática se construyan espacios de diálogo entre diferentes personas, experiencias y que juntos/as puedan contribuir a la (re) construcción de las dinámicas educativas.

Las prácticas decoloniales deben de ser un esfuerzo continuo en:

> "(…) construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar «desde» y «con», alentando procesos y prácticas «praxísticas» de teorización - el pensar-hacer - e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor (Walsh, 2013: 66).

Una práctica pedagógica que promueve una evolución curricular que incida en todos sus componentes, que cuestione la construcción de la "cultura común" y de los conocimientos y valores considerados universales (Candau, 2013: 154-155). Y que dicha práctica incida también en "la formación de personas, en la comunidad, y no solo lugares de educación formal" (Santiago, 2020: 118), en consonancia con nuestras tradiciones orales comunitarias.

Defendemos, pues, unas prácticas educativas atentas a la complejidad y variedad de las experiencias humanas, culturales y sociales (Santiago, 2020, Candau, 2013; Walsh, 2013), prácticas que serán capaces de generar cambios en la escuela y en sus relaciones con toda la comunidad escolar y, en consecuencia, transformar la sociedad. Somos conscientes de las dificultades de la implementación de esta propuesta: la centralización y partidarización de la educación en Angola son obstáculos para la creación de espacios de diálogo, análisis, reflexión y

transformación. No obstante, el fomento de estos espacios es un primer paso para iniciar procesos de reflexión que puedan conducir a transformaciones educativas.

1.6. A modo de resumen

Al analizar el concepto de género, debemos situarnos en el contexto de un país colonizado y, desde este punto de vista, tomarlo como un elemento social e históricamente condicionado por la colonización. Así, su teorización debe situarse dentro de sus sistemas culturales y cómo se han articulado a lo largo de la historia y cómo se han conformado con otros elementos del sistema social (Oyěwùmí, 2017).

Partimos de los supuestos del giro decolonial y adoptamos la decolonialidad como base para analizar las categorías de género y educación en Angola. La decolonialidad representa una forma de (des)aprendizaje, de desaprender lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización (Walsh, 2013). La decolonialidad nos invita a actuar en el sentido de luchar contra la colonialidad del poder, del saber y del ser, como lucha contra las estructuras opresivas que persisten en la actualidad. Desde esta decolonialidad, puede avanzarse hacia el reconocimiento, visibilidad y comprensión de los problemas entretejidos del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización (Walsh, 2013; Fanon, 2009).

Es deseable realizar una deconstrucción de los prejuicios y discriminaciones que permean las relaciones sociales en nuestro contexto, producto de la mescolanza entre el sistema colonial y las prácticas culturales tradicionales angoleñas. El hecho de que estos prejuicios y discriminaciones estén muchas veces naturalizados los invisibiliza y hace compleja su transformación (Candau, 2013). Sin embargo, para avanzar en la desnaturalización de estos prejuicios y estereotipos y en la transformación de la educación desde una perspectiva decolonial, es fundamental visibilizarlos a través de

proyectos de reflexión colectiva e individual en procesos continuos en los que se involucre toda la comunidad escolar.

La educación se asume como herramienta de resistencia a la colonialidad, permitiendo la transformación de la sociedad a través de la formación de sujetos éticos, antisexistas, críticos, antirracistas y autónomos que permiten saberes interculturales, de equidad de género y raza (Santiago, 2020).

Capítulo 2: La violencia de género en la escuela: desafíos a la prevención

2.1. Introducción

La sociedad angoleña es una amalgama de personas de diferentes etnias, idiomas y costumbres. Una sociedad plural como la nuestra requiere de su ciudadanía el saber convivir constantemente con la diversidad. La escuela representa un espacio donde se vive esta diversidad y, por tanto, tiene un enorme potencial para promover el respeto, la inclusión y la eliminación de cualquier forma de desigualdad y de violencia.

La violencia está presente en varios ámbitos de la sociedad angoleña, como un legado colonial de la brutalización, deshumanización, esclavitud y explotación impuesta por los años de colonización portuguesa. Así, para hablar de la violencia se asume una perspectiva decolonial para comprender cómo se imbrican aspectos de nuestro contexto diverso en ésta y evitar una visión fragmentada y hegemónica (Rivas, 2017).

Adoptamos la expresión violencia de género contra las mujeres empleada por Fabiana Rivas (2017) - por la amplitud de la expresión- , que la entiende como la violencia particular que sufren las mujeres por su condición de género, resultado de las relaciones de género jerárquicas y dadas en un determinado contexto, y que producen la desigualdad entre ambos sexos (y no una violencia accidental y fortuita) Es una forma de violencia que puede tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o mental para la mujer, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (CEDAW, 1993). Al tiempo, partimos del supuesto de que el concepto género no es categoría binaria, universal, constante y desconectada de su entorno (Rivas, 2017; Quiñimil, 2015; Lugones, 2014).

La violencia de género contra las mujeres representa un problema actual en todas las sociedades en mayor o menor medida. Según la ONU MUJERES (2021), cerca de 736 millones de mujeres y niñas de 15 o más años de edad han experimentado violencia física o sexual a manos de una pareja o violencia sexual infligida por una persona distinta de la pareja al menos una vez en la vida. Esta forma de violencia afecta a los Derechos Humanos de las mujeres y niñas y es urgente que, a nivel educativo, se aborde de forma preventiva, ya que en la escuela las personas están sujetas a un proceso de socialización desde edades tempranas. Por tanto, representa uno de los lugares privilegiados para desarrollar y construir modelos igualitarios a partir de la eliminación de los estereotipos y prejuicios de género imperantes en la sociedad, a través de un proceso de coeducación que involucra a toda la comunidad escolar.

La violencia de género contra las mujeres en Angola es vista como algo poco problemático; se naturaliza y legitima como un comportamiento propio de la "naturaleza masculina" (Sequeira Rodrigues, 2014) y aún no existen mecanismos claros y concretos para combatir esta nociva violencia. Podemos pensar que la colonización, las prácticas culturales y/o los casi 40 años de guerra civil - entre otros factores - contribuyeron a que esta forma de violencia se arraigara, dificultando su identificación y denominación y, por tanto, la toma de conciencia de su impacto negativo, lo que, en consecuencia, impide trabajar para crear mecanismos para su eliminación.

La educación como proceso de formación integral de la persona tiene en la escuela un espacio en el que se incide en el desarrollo de actitudes, comportamientos y valores. En ella también se da la socialización de niños y niñas, de ahí que la escuela

sea un lugar ideal para trabajar la prevención de la violencia de género contra las mujeres desde edades tempranas.

Para enfrentar esta forma de violencia se requiere comprenderla, lo que permitirá reconocerla e intervenir en su contra, transformando las escuelas en espacios para el empoderamiento de las niñas, los niños y el personal docente (UNESCO/UNGEI, 2015). Urge asumir desde las políticas educativas, planes de acción nacionales encaminados a la prevención de la violencia de género contra las mujeres desde el ámbito escolar, a través de un compromiso y liderazgo efectivo por parte de las entidades gubernamentales y con la participación de la comunidad escolar.

En este capítulo empezamos por describir cómo concebimos la violencia de género contra la mujer (y algunos conceptos a ella asociados), para pasar después a describir elementos inherentes a la violencia contra las mujeres en Angola, vista actualmente como uno de los principales desafíos contra los derechos de las mujeres angoleñas (Kitombe y Pacatolo, 2023). Concluimos con la descripción de algunos aspectos en relación con la violencia de género en el contexto escolar.

2.2. La violencia de género contra las mujeres

Partimos de la comprensión de que el género, como bien explica Doris Quiñimil (2015: 137), “no es una categoría universal, estable y descontextualizada”. Esto es, hay que seguir investigando desde la multiplicidad de experiencias y formas de dominación a las que se enfrentan las varias “mujeres” en los “varios” contextos.

Nos alejamos de la lógica binaria de género, impuesta por la colonización, y que supuso una transformación de la sexualidad, la introducción de los conceptos morales cristianos, la noción del pecado, la objetificación del cuerpo de las mujeres que llevaron a la construcción de muchos de los prejuicios y discriminaciones que hoy se

consideran como costumbre o tradición (Quiñimil, 2015). Vamos más allá de la esencialización del concepto género y de la opresión de la mujer, y tomamos el género como categoría no binaria, en intersección y co-constitución con la raza, la clase y/o la sexualidad (Rivas, 2017; Quiñimil, 2015; Lugones, 2014). Una apuesta por interpretar y comprender la opresión y la violencia desde la multidimensionalidad, en un sentido de crítica al esencialismo y universalización de la categoría "género" y de la sujeta "mujer" (Rivas, 2017: 137), pues desde los feminismos otros se cuestiona la universalidad del género y se considera que la desigualdad de género posee diferentes significaciones, de ahí que sea importante integrarlas para reconocer la diversidad de los contextos en los que viven las mujeres (Expósito, 2012).

Analizar la violencia de género contra las mujeres desde una perspectiva feminista decolonial nos permite acercarnos a la comprensión de la problemática en Angola e ir más allá de la visión fragmentada y hegemónica sobre ella (Rivas, 2017). Para Rivas (2017: 139) es cardinal reflexionar y debatir cómo esta forma de violencia "nos interpela diariamente desde nuestra propia realidad situada" enfatizando que más que de violencia de género "son/somos sujetas de violencias co-constituyentes en lo privado y público desde generaciones".

La violencia de género contra la mujer se refiere a una forma de violencia ejercida contra las mujeres como un patrón de comportamiento habitual ejercido por el varón con el objetivo de poseer el control sobre la mujer (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). Es, según Macedo (2015: 16), una violencia que se dirige contra y sobre las mujeres, al situarlas en "posiciones de subordinación, desvaloración y falta de reconocimiento". Es una violencia hacia las mujeres, por su condición de sumisión y obediencia determinada por la cultura patriarcal y por la existencia de condiciones

sociales de desigualdad, inequidad y marginación (Sánchez Vico, 2020; Chávez, 2015).

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de 20 de diciembre de 1993, se definió la violencia contra la mujer como:

> "(…) todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada" (UN, 1993)[28].

Se reconoce en esta Declaración que la violencia contra la mujer:

> "constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre" (A/RES/48/104, articulo 1).

Se enfatiza el carácter histórico de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres y el hecho de que esta forma de violencia se asienta en la subordinación impuesta a la mujer, aunque no se profundiza en la multidimensionalidad de la problemática. Así nos identificamos más con la definición propuesta por Fabiana Rivas (2017) que considera violencia de género contra la mujer:

> "a aquellos actos y/o amenazas de fuerza verbal o física, sea en el hogar o espacio público, incluyendo los actos perpetrados y/o tolerados por el estado, que generan miedo, inseguridad, dolencias físicas, psicológicas, emocionales y sociales, en la vida de las mujeres, y que impiden lograr la equidad, la justicia

[28] Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, Resolución de la Asamblea General 48/104 de 20 de diciembre de 1993. A/RES/48/104, articulo 1.

> y la paz, perpetuando la subordinación femenina" (Femenías y Soza, 2009; Huacuz, 2009 *cit in* Rivas, 2017: 131).

Se enfatiza aquí que la violencia contra las mujeres es un fenómeno complejo y vinculado a las relaciones de poder (Heise, 1997 *cit in* Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). Para Segato (2018: 49), la violencia contra la mujer es "la afirmación de poder exigida por un mandato, que es un mandato masculino de violación, de dominación, de control del territorio-cuerpo y del cuerpo como índice de un territorio". Una forma de violencia que en muchos casos la sociedad tolera, invisibiliza o justifica por el derecho del hombre de infligir castigo a la mujer que incumplió o se desvió de sus obligaciones (Segato, 2018).

El género, visto como categoría dicotómica hombre y mujer, determina una socialización diferenciada y condicionada por el sexo biológico. Hombres y mujeres son socializados en función de esta diferencia sexual. Así, el género pasa a ser una forma primaria de relaciones de poder (Scott, 1990) a partir de la construcción de relaciones jerárquicas (tanto en las prácticas institucionales como sociales) que nombran las diferencias y establecen una organización social desigual del poder entre hombres y mujeres (Mira, 2017; Scott, 1990) en un proceso de invisibiliza y discrimina (y en nuestro caso castiga) otras formas de identificación, orientación sexual o de género.

La construcción de género se basa en el cuerpo sexuado, que interpreta e incorpora significados culturales a partir de normas establecidas en términos de roles y estereotipos que subyacen a las desigualdades a lo largo del proceso de socialización diferenciada entre hombres y mujeres (Mira, 2017; Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). La diversidad cultural existente en Angola es un elemento que no puede ser disociado de la desigualdad de género. Las "mujeres angoleñas" representan hoy una

diversidad que la colonización clasificó por raza, clase, lengua y que generó distintos niveles de subordinación. Una de las características de la colonización fue la cooptación de los hombres dominados/colonizados para dedicarse los trabajos y actividades en el espacio público, siendo con ellos con quienes los colonizadores establecieron relaciones comerciales, y con quienes construyeron el Estado de la colonial / modernidad (Segato, 2016).

Segato, citando a Arlette Gautier (2005), refiere que el control de los hombres fue importante para la dominación colonial, lo que conllevó la "pérdida radical del poder político de las mujeres, allí donde existía, mientras que los colonizadores negociaron con ciertas estructuras masculinas o las inventaron, con el fin de lograr aliados" (Arlette Gautier 2005 *cit in* Segato, 2016: 115). Todo esto promovió una domesticación de las mujeres, así como su "distanciamiento" y su sujeción, lo que facilitó la colonización (Gautier 2005; Assis Climaco, 2009 *cit in* Segato, 2016). Esta forma de socialización diferencial entre hombres y mujeres es un proceso que hoy perdura, siendo un "proceso por el que las personas aprendemos y hacemos nuestras las pautas de comportamiento social de nuestro entorno" (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013: 14). Es a través de este proceso con el que se fomentan aprendizajes diferenciados, perpetuando las desigualdades entre mujeres-mujeres y entre mujeres-hombres. Se aprende, mediante un proceso de socialización, a cumplir las reglas de género establecidas en un sentido binario de exclusión y de jerarquización de poder del hombre sobre la mujer (Segato, 2016):

> "un hombre normativo es definido por su fuerza, su posibilidad de proveer a partir de un trabajo remunerado y considerado como productivo, entre otras. Por el contrario, una mujer normativa es definida por su capacidad de cuidado y atención a su familia, por ser emocional y delicada y por buscar al hombre

> con el que formar una familia nuclear basada en los principios del amor romántico y heteronormativo" (Martínez Martín y Ramírez Artiaga, 2017: 82).

Existe, por tanto, una valoración desigual: lo masculino visto como el principal y lo femenino como el secundario; estos mensajes son interiorizados por cada persona que los hace suyos y acaba pensando y actuando en función de ellos (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). La masculinidad es vista por Segato (2016: 113) como esa construcción en la que el hombre tiene que mostrar o demostrar a sus pares "sus habilidades de resistencia, agresividad, capacidad de dominio y acopio de lo que he llamado «tributo femenino», con el fin de exhibir el paquete de potencias, bélica, política, sexual, intelectual, económica y moral", como única forma de ser designado y reconocido como sujeto masculino. Por lo tanto, esta socialización diferenciada, en función de roles y estereotipos, determina la "naturalización" de la desigualdad entre hombres y mujeres, asignando a los hombres cualidades como la dominación, el poder y el control, mientras que las mujeres deben ser sumisas, dependientes, obedientes y aceptar la autoridad masculina. Un proceso de asignación de roles distintos que establece la superioridad masculina y el control sobre las mujeres permitiendo que el hombre recurra a diferentes mecanismos para garantizar su poder y dominación sobre la mujer (Lorente, 2001).

Rita Segato (2016) sostiene que la violencia contra las mujeres posee una dimensión de "antagonismo genérico" que deriva de las relaciones de género configuradas por un poder jerárquico y patriarcal. Una relación que la autora considera:

> "violentogénica y potencialmente genocida por el hecho de que la posición masculina solo puede ser alcanzada —adquirida en cuanto estatus— y reproducirse como tal ejerciendo una o más dimensiones de un paquete de potencias, es decir, de formas de dominio entrelazadas: sexual, bélica, intelectual, política, económica y moral" (Segato, 2016: 142).

Actualmente, y debido a los cambios sociales, según Femenías y Soza (2009), los hombres estarían intentando con mayor empeño dominar con recurso a violencia la autonomía de aquellas mujeres que salen del modelo de feminidad impuesto y que pasan a ser vistas como las causantes de sus males. La masculinidad debe de ser evidenciada y asegurada continuamente y en el caso de ser cuestionada, la agresión pasa a ser un mecanismo para garantir su dominación (Segato, 2016). La manifestación de violencia hacia las mujeres se da no solo en el ámbito privado sino en "otras escenas públicas y bélicas" y nos debe de situar en el sentido de comprender el género no como una dimensión particular y privada y si "pública, política y de impacto general en la historia de las colectividades" (Segato, 2016: 145).

Asimismo, vamos asumir una concepción de violencia contra las mujeres como todos los eventos o amenazas, tanto en el hogar como en la comunidad, que causan miedo e inseguridad a las mujeres; una forma de violencia empleada como un mecanismo social para mantener la mujer subordinada al hombre. (Rivas, 2017; Femenías y Soza, 2009). Subrayar aquí, que no circunscribimos la violencia contra la mujer como resultado de una "mala" relación entre hombre y mujer sino como un elemento inherente a la construcción y reproducción de la desigualdad entre ellos (Guerrero Galván y Solís Medina 2020; Segato, 2016; Femenías y Soza, 2009).

Tipos de violencia contra la mujer

Nos basaremos en los planteamientos de Femenías y Soza (2009), Rivas (2017), Guerrero Galván y Solís Medina (2020) y de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2022) (y del conocimiento de la problemática de la violencia de género contra la mujer en Angola) para presentar nuestra posición en relación a los tipos de violencia contra la mujer y sus modalidades. Es esencial que esta

investigación pueda ser un análisis y reflexión sobre cómo concebimos y describimos la violencia que nos interpela a partir de nuestra realidad situada (Rivas, 2017).

Consideramos como tipos de violencia contra la mujer, la violencia física, sexual, psicológica, económica, simbólica, moral, espiritual y estructural (Guerrero Galván y Solís Medina, 2020; Rivas, 2017). En cuanto a las modalidades de violencia (CNDH, 2022; Guerrero Galván y Solís Medina, 2020), ésta se manifiesta en todas las esferas y por parte de varios agresores, tanto en el ámbito de pareja y familiares como por desconocidos, siendo una problemática extendida y con peculiaridades y modalidades diferenciadas. A nivel privado se puede identificar una violencia familiar y a nivel público puede suceder en espacios comunitarios, instituciones, escuelas, así como en los centros de trabajo. En la tabla 1 presentamos los diferentes tipos de violencia existentes, junto con sus principales características.

Tabla 1: Tipos de violencia contra la mujer

Tipos de violencia contra la mujer	Características
Psicológica	Cualquier acto u omisión que destruya la estabilidad psicológica (ej. insultos, humillaciones, gritos, indiferencia, amenazas)
Física	Cualquier acto que ocasiona daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones (ej. Golpes, empujones, rasguños)
Patrimonial	Cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Incluye los daños a los bienes comunes o propios de la víctima (ej. quitar, esconder o retener objetos, documentos, bienes personales)
Económica	Toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima (ej. limitar o controlar el ingreso familiar, salario menor por igual trabajo)
Sexual	Cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física (ej. Obligar a tener relaciones sexuales sin consentimiento)

Fuente: elaboración propia adaptado de Guerrero Galván y Solís Medina (2020: 21-22)

Además de los tipos de violencia, se pueden presentar los distintos ámbitos o modalidades en los que se manifiesta y cómo ocurre. La tabla 2 describe estos ámbitos.

Tabla 2: Modalidades de violencia contra la mujer

Modalidades (ámbito de ocurrencia) de la violencia contra la mujer	Características
Violencia en el ámbito familiar	Acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir (física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual) a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, ejercida por cualquier persona que tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantenga o haya mantenido una situación de hecho
Violencia en el ámbito laboral o docente	Acto u omisión de exceso de poder que perjudica la autoestima, la salud, la integridad, la libertad y la seguridad de la mujer e impide su desarrollo. Ejercida por personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la mujer, independientemente de la relación jerárquica
Violencia en la comunidad	Actos individuales o colectivos destinados a infringir los derechos fundamentales de las mujeres. Tienen como fin denigrar, discriminar, marginar o excluirlas de cualquier ámbito en el que se desarrollen
Violencia en el ámbito institucional	Actos u omisiones de las y los servidores públicos que discriminen o tiendan a impedir el goce y ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las mujeres, así como su acceso a políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia
Violencia Obstétrica	la falta de acceso a servicios de salud reproductiva; trato cruel, inhumano o degradante; abuso de medicación o menoscabar la capacidad de decidir de manera libre e informada sobre la autonomía reproductiva, integridad personal y a la vida
Violencia Política	Toda acción u omisión, en la esfera pública o privada, que tenga por objeto o resultado limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos políticos y electorales de una o varias mujeres, el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones inherentes a su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública y de toma de decisiones.
Violencia Digital	Toda acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento/aprobación/autorización y que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito
Violencia mediática	Todo acto a través de cualquier medio de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva estereotipos sexistas, haga apología de la violencia contra las mujeres y las niñas, produzca o permita la producción y difusión de discurso de odio sexista, discriminación de género o desigualdad entre mujeres y hombres.
Violencia feminicida	Manifestación extrema de violencia contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos fundamentales, en cualquier ámbito, compuesta por una serie de conductas misóginas que pueden implicar impunidad y originar la muerte

Fuente: elaboración propia adaptado de CNDH (2022); Guerrero Galván y Solís Medina (2020)

Para Guerrero Galván y Solís Medina (2020) las ciudades/comunidades son espacios donde, en muchos casos, acontecen las distintas formas de violencia de género contra

las mujeres, siendo ejercida por desconocidos, familiares, amigos, vecinos. La experiencia de la mujer de esta forma de violencia (creciente en Angola) limita sus derechos y condiciona su desarrollo personal, crea un entorno de inseguridad y genera miedo, lo que, al unísono, coarta su capacidad de participar en la vida política, social y cultural de su comunidad. A su vez, este contexto contribuye a que se vuelva más dependiente (limita su autonomía), mina su autoestima y empuja a su reclusión en el ámbito doméstico, al tiempo que refuerza valores, usos y costumbres en relación a roles y estereotipos de género. Un claro ejemplo del impacto de esta violencia es la alta tasa de abandono escolar de las niñas angoleñas en la educación secundaria como veremos más adelante.

2.3. La violencia contra las mujeres en Angola: uno de los principales desafíos a los derechos de las mujeres angoleñas

La construcción patriarcal[29] de la sociedad se creó según el modelo eurocéntrico del colonizador. Según Oyěwùmí (2017), durante la colonización, una de las costumbres implantadas en África fue la exclusión de las mujeres de la esfera pública. Para esta autora, el surgimiento de las mujeres como una categoría identificable por la anatomía y subordinada a los hombres en cualquier situación, resultó, en parte, de la imposición de un Estado patriarcal colonial. Uno de los primeros éxitos del Estado colonial fue la "creación de la categoría «mujeres»" (Oyěwùmí, 2017: 211-212).

En este sentido, María Lugones (2008, referenciando a Quijano, 2000) señala que el significado y las formas de dominación están infundidas por la colonialidad del poder y de la modernidad, lo que a su vez lleva a la naturalización de "una forma de pensar

[29] Consideramos que el patriarcado es un conjunto de actitudes y creencias que legitiman y mantienen el poder de los hombres sobre las mujeres y que sirve de justificación sobre la violencia contra aquellas que no cumplen con lo planteado por el ideal de familia patriarcal (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). El patriarcado se asume como una forma de organización social en la cual la autoridad (económica, política, religiosa, familiar) es ejercida por los hombres.

y vivir, y estructura la comprensión de las relaciones de género, basada en la dicotomía hombre-mujer que define y marca las relaciones (…)" (Magaña, Santana y Marín, 2019: 28). Debe señalarse tanto la opresión que sufrieron las mujeres africanas resultado de la colonización, un proceso de dominación, explotación y inferiorización racial (tal como los hombres), como la inferiorización y marginalización de género impuesta, ya que las mujeres europeas no ocuparon la misma posición en el orden colonial que las africanas (Oyěwùmí, 2017).

Así, fruto de las distintas formas de colonialidad, en Angola coexiste la modernidad y la tradición, la cultura impuesta por la colonización portuguesa (durante varios siglos) y la cultura tradicional angoleña. Y ambas establecen una división de roles sociales, económicos y políticos diferenciados para mujeres y hombres, con ellas en una posición de desigualdad. Persiste una discriminación contra las mujeres justificada por las diferencias biológicas que, estando naturalizadas, constituyen un serio obstáculo para la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Partimos aquí del concepto "mujeres" y no de la categoría "mujer" como identidad única y homogeneizada, que, según Macedo (2015), conduce a la invisibilidad de todas las mujeres en lugares otros, no admitiendo la diversidad, especificidades históricas concretas, necesidades, expectativas, deseos y situaciones específicas de desigualdad vividas. Debe considerarse la existencia de mujeres que viven con múltiples opresiones (clase social, raza y grupo étnico, por ejemplo) y que, por lo tanto, viven la violencia de modo muy diferente (Rivas, 2017).

Después de varias décadas de visibilización del impacto negativo de la violencia contra la mujer por parte de organismos internacionales y regionales y de los llamados a la necesidad de profundizar estudios de sus causas en diferentes contextos, en Angola aún persiste una insuficiencia de investigaciones sobre esta forma de violencia

y su impacto en la sociedad. Los pocos estudios realizados permiten constatar que se han logrado escasos avances en relación con la eliminación de la violencia contra mujeres y niñas, y que tampoco se han conseguido modificar las normas sociales basadas en estereotipos de género discriminatorios y perjudiciales para la mujer (MED, 2021; CIERNDH, 2020; MASFAMU, 2019; MINPLAN, 2007).

Nos proponemos aquí presentar de forma breve y general la situación de la violencia contra la mujer en el contexto angoleño, teniendo como base los (escasos) trabajos realizados sobre el tema que nos ocupa, informes gubernamentales de Género publicados por el actualmente extinto Ministerio de la Familia y Promoción de la Mujer (MINFAMU, 2017), y otros informes publicados tanto por el Ministerio de Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer (MASFAMU[30]) como por varios organismos nacionales e internacionales. El acceso a datos estadísticos en relación con las diferentes formas de violencia contra la mujer fue difícil. Se encontró escasa información actualizada en las páginas oficiales de los ministerios u otros organismos oficiales sobre violencia contra las mujeres. Las referencias estadísticas encontradas en páginas de periódicos en línea carecían de fuentes debidamente referenciadas. Por ello, presentamos los datos estadísticos actuales recogidos por los organismos oficiales. Esta pobreza estadística (que no permite una visión adecuada del panorama de la violencia contra la mujer en Angola) llevó al Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) a instar el gobierno angoleño a:

> “Recolectar datos que reflejen la violencia de género, incluyendo el número de las denuncias presentadas, de los procesos y condenas penales, y de las

[30] El Ministerio de Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer (MASFAMU) fue creado en 2017 después de las elecciones de agosto representando la fusión de dos ministerios: el ministerio de Acción Social y el ministerio de la Familia y Promoción de la Mujer estando representado a nivel provincial y municipal.

sanciones aplicadas a los perpetradores de violencia sexual y de género, así como el número, capacidad y recursos de los albergues, los servicios de asesoramiento y rehabilitación para víctimas de violencia de esta naturaleza" (CIERNDH, 2020: 108).

La existencia actualizada de datos sobre la violencia de género contra la mujer en Angola sería una forma de visibilización del fenómeno y de la necesidad de trabajar para su erradicación. Uno de los estudios más recientes sobre esta violencia es el presentado en el Afrobarometro[31]. La última encuesta del equipo de Afrobarometro, conducida por Cecilia Kitombe y Carlos Pacatolo, puso de relieve que la sociedad angoleña reconoce que siguen existiendo grandes retos en la lucha contra la violencia de género, tanto en lo que respecta a la concienciación de la sociedad sobre la necesidad de combatirla, como en el compromiso del gobierno en actuar y tomar medidas decisivas para eliminarla (Kitombe y Pacatolo, 2023).

En la investigación realizada por la angoleña Edna Nascimento (2011) se señala que, además de las agresiones físicas, existen en Angola otras formas más sutiles y no menos importantes de violencia contra la mujer como: a) impedimentos para trabajar o estudiar, b) negativa de apoyo financiero para hacer frente al trabajo doméstico, c) control de los bienes de la pareja y/o de los bienes de la mujer exclusivamente por los hombres de la casa, d) amenazas de expulsión de la casa y pérdida de bienes; todas ellas adoptadas como forma de educar o castigar conductas adversas al orden social establecido para las mujeres. La violencia física coexiste con la económica, patrimonial, psicológica (siendo aún tabú hablar de la violencia sexual en las

[31] Afrobarómetro es una red panafricana de investigación no partidista que proporciona datos fiables sobre las experiencias africanas y evaluaciones de la democracia, la gobernanza y la calidad de vida. Afrobarómetro realiza entrevistas cara a cara en el idioma elegido por el entrevistado, con una muestra nacional representativa. El equipo de Afrobarómetro en Angola, dirigido por Ovilongwa - Estudos de Opinião Pública, entrevistó a 1.200 angoleños adultos entre el 9 de febrero y el 8 de marzo de 2022. http://www.afrobarometer.org/online-data-analysis

relaciones de pareja). Estas formas de violencia identificadas apuntan a lo que Segato (2003) llama violencia psicológica o moral[32], una forma de violencia que es poco señalada y usualmente referida "como un complemento de la violencia física, o asociado a los primeros momentos de esta escalada" (2003: 113).

La violencia moral (Segato, 2003) es un tipo de violencia que puede ocurrir sin que se manifieste agresión verbal, ejercida solamente con gestos, actitudes, miradas y que es normalmente realizada por personas cercanas a la mujer, como pueden ser el marido, padre, hermano, médico, profesor, jefe o colegas de trabajo. Segato (2003) opina que se requiere prevenir esta forma de violencia a través de la sensibilización de las personas:

> "Las diversas situaciones privadas de violencia psicológica vividas por las mujeres y que usualmente pasan desapercibidas deben ser adecuadamente representadas y difundidas para estimular la reflexión y la discusión, promoviendo un sentido mayor de responsabilidad en los hombres y una conciencia de su propio e indebido sufrimiento en las mujeres" (Segato, 2003: 116).

La invisibilización de estas sutiles formas de violencia conlleva su silenciamiento y la naturalización del sufrimiento vivenciado por las mujeres. De ahí que las campañas de prevención de la violencia contra las mujeres sean un primer paso para su reconocimiento.

En el estudio "*Violência contra a mulher no contexto da pobreza urbana em Angola"* de Iselin Strønen, Margareth Nangacovie y Osvaldo Silva (2016) se constató que la

[32] Para Rita Segato (2003:116) "la violencia moral es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral".

violencia contra la mujer es una práctica generalizada en Angola, poco se sabe sobre la percepción de las mujeres sobre este fenómeno, y cómo se relacionan con este problema:

> "(…) las mujeres tienen muy pocos lugares a los que acudir en busca de ayuda y apoyo. Enfrentadas a numerosos desafíos cotidianos en el contexto de la supervivencia y la reproducción social, las mujeres (…) sitúan la violencia en un lugar relativamente bajo en su jerarquía de problemas. Esto se debe a que las normas culturales y la historia política del país tienden a "normalizar" la violencia, perpetuando así la baja conciencia social del problema" (Strønen, Nangacovie y Silva, 2016: 2).

Estas conclusiones se ven reforzadas por los datos estadísticos presentados en el Anuario Estadístico de Angola 2015-2019 (INE, 2022a), que muestran la tendencia creciente del número de casos de violencia de género registrados: en el año de 2018 fueron un total de 1.081 (351 de hombres y 730 de mujeres); en 2019, este número subió a 3.796 (959 de hombres y 2.837 de mujeres). Según el Ministerio de Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer (MASFAMU[33], 2022) fueron registradas presencialmente en 2021, 2.929 de violencia doméstica de los cuales 632 contra hombres y 2.297 contra mujeres. Se refiere también un aumento de 1,9% de casos de violencia en el primer semestre de 2022 con incidencia en el abandono familiar, violencia sexual, violencia psicológica y discriminación de género. Por otro lado, los Servicios de Investigación Criminal (SIC) atendieron un total de 4.905 casos de violencia doméstica, de los cuales 1.969 fueron denuncias de violencia física (MASFAMU, 2022). La percepción común en relación a la violencia contra la mujer es la violencia física, estando las otras formas de violencia poco visibilizadas y asumidas como naturales.

[33] https://masfamu.gov.ao/ao/noticias/masfamu-destaca-programas-de-inclusao-economica-para-mulheres/ (Consultado 09/10/2022)

La aparente escasez de los números de denuncias de violencia contra la mujer señalados puede deberse a que, en muchos casos, la violencia sufrida no es denunciada a nivel policial (por desconocimiento de derechos o por desconfianza en el sistema judicial), siendo en muchos casos denunciados a nivel de las direcciones provinciales o municipales del Ministerio de Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer (y sin llegar a buen término, por regla general). En muchos casos estas denuncias no llegan a convertirse en denuncias formales a las autoridades policiales y judiciales. Con todo, estos datos no reflejan la totalidad de los casos existentes, lo que según la secretaria de estado para la familia y promoción de la mujer se debe a que muchas víctimas son silenciadas por dependencia económica, social, emocional o, incluso, por miedo a las represalias (MASFAMU[34], 2022). A eso se añade la desconfianza de las mujeres, consecuencia de la actitud prejuiciosa de los funcionarios policiales y judiciales hacia la violencia contra la mujer, y con el hecho de que en muchos casos estos tribunales están aislados y/o prácticamente no existen en las provincias[35].

El contexto de pobreza y desigualdad en Angola está entrelazado con normas, prácticas y tradiciones culturales adversas, y por actitudes y estereotipos patriarcales profundamente arraigados con respecto a los roles y responsabilidades de las mujeres y los hombres dentro de la familia y en la sociedad, y contribuyen al mantenimiento de la violencia contra las mujeres (Comisión Intersectorial para la Elaboración de los Informes Nacionales de los Derechos Humanos – CIERNDH, 2020). Un ejemplo son las percepciones culturales asumidas sobre el papel de la mujer, de ser una “buena esposa/madre” y que justifican (desde una mirada machista) la adopción de la

[34] https://masfamu.gov.ao/ao/noticias/ (consultado 8/8/2022)
[35] https://www.voaportugues.com/a/v%C3%ADtimas-da-viol%C3%AAncia-dom%C3%A9stica-em-angola-preferem-o-sil%C3%AAncio-%C3%A0-den%C3%BAncia/5414952.html(Consultado 8/8/2022)

violencia por parte del hombre cuando consideran que ellas transgreden lo impuesto por su papel de género (Strønen, Nangacovie y Silva, 2016; Nascimento, 2011).

Una encuesta nacional de Indicadores Múltiples de Salud realizada por el gobierno de Angola entre 2015-2016 reveló que el 32% de las mujeres entre los 15-49 años había sido víctimas de violencia física desde los 15 años; el 8% víctima de violencia sexual, y que el 34% de las mujeres entre los 15-49 años, casadas, sufrieron violencia conyugal, física o sexual. En esta encuesta se afirma que esta violencia resulta también de las percepciones sociales sobre la posición de la mujer en la sociedad, ya que el 25% de las mujeres entre los 15-49 años considera legitima la violencia conyugal del hombre, y el 20% de los hombres comparten la misma opinión (INE; MINSA; MPDT, 2016).

El vínculo entre la violencia contra la mujer y las normas culturales que han marcado y marcan la construcción de género en Angola viene reconocido por las autoridades gubernamentales:

> "La eliminación de estereotipos y prácticas nocivas contra las mujeres tiene como eje principal el marco de ejecución de la Estrategia de Incidencia y Movilización de Recursos para la Implementación y monitorización del PNIEG, con prioridad en el campo de la violencia doméstica, que presenta un panorama de extrema preocupación, especialmente el matrimonio precoz, la poligamia, el levirato y los actos de violencia contra niños/niñas y ancianas consideradas brujas" (CIERNDH, 2020: 79).

Desde el gobierno de Angola se considera que la violencia contra las mujeres tiene un impacto negativo en la sociedad[36], y se han asumido a nivel legal mecanismos para combatirla (CIERNDH, 2020; GA, 2018; MINJUSDH, 2018; MINPLAN, 2007).

[36] La secretaria de Estado para la Familia y Promoción de la Mujer (Elsa Barber), hablando en 2020 en el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, dijo que:

Angola se adhirió a los tratados internacionales y regionales en favor de los derechos humanos y el desarrollo de las mujeres, que adoptó internamente y se complementaron con iniciativas nacionales (MINFAMU, 2017). A nivel internacional, ratificó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1981) mediante la Res. AN 15/84 de 19 de septiembre de 1984; la Plataforma de Acción de Beijing de la Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995); la Declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000); ratificó el Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos relativo a los derechos de la mujer en África (2003) (Protocolo de Maputo) y la Declaración de la SADC sobre Género y Desarrollo (1997) y su agenda sobre la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres y los niños/niñas (1998) y firmó el Protocolo de la SADC sobre Género y Desarrollo (2008).

El Gobierno de Angola ha aprobado varios instrumentos legales destinados a, por un lado, promover la Igualdad y Equidad de Género, y por otro, responder de manera sostenible y multisectorial a la Violencia de Género. Se aprobó la Ley 25/11, de 14 de julio de 2011 que Reglamenta la Ley Contra la Violencia Doméstica y el Decreto Presidencial N° 222/13 de 24 de diciembre que aprueba la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (PNIEG) y la Estrategia de Incidencia y Movilización de Recursos para la implementación y monitorización de la política. En 2013 se crea y aprueba el Plan Ejecutivo de Combate a la violencia doméstica y la Comisión multisectorial para la implementación del plan. Más recientemente se sancionó el

---

"El Ejecutivo angoleño constata que los casos de violencia contra la mujer tienden a alcanzar proporciones alarmantes, provocando desestabilización en el seno de muchas familias, impidiendo la realización de sueños y la realización de aspiraciones", y agregó que esa forma de violencia "es una pandemia en todos los países", representando un "grave obstáculo" para el desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible y ha afectado gravemente a jóvenes, niños y adolescentes. https://www.dw.com/pt-002/angola-regista-consider%C3%A1vel-aumento-de-crimes-contra-mulheres/a-55728807 (Consultado 08/07/2022)

nuevo Código Penal (el 24 de enero de 2019), que contiene disposiciones que refuerzan la aplicación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y los principios de igualdad, no discriminación por motivos de raza, orientación sexual y creencias, aumentando las penas por los delitos cometidos contra las mujeres (CIERNDH, 2020). Se reafirma en el Informe sobre la Implementación del plan de acción de Beijing 2014-2019 que:

> "La formulación y aprobación de políticas, programas y legislación sobre Igualdad y Equidad de género, familia, mujer rural, violencia doméstica y desarrollo comunitario, entre otras, (…) reflejan la preocupación del Ejecutivo angoleño con respecto al empoderamiento de las mujeres, su bienestar y la necesidad de la transversalidad de las cuestiones de género que se traduzca en mayores y amplios beneficios en todos los ámbitos y niveles de vida para mujeres y hombres" (MASFAMU, 2019: 2).

En suma, existe una preocupación de la administración angoleña por lograr la igualdad entre hombres y mujeres, y que el combate y prevención de la violencia contra las mujeres forma parte de su agenda. No obstante, y a pesar de la ratificación de los principales compromisos internacionales y regionales respecto de la aprobación de leyes y elaboración de políticas públicas con enfoque de género, éstas aún no se hacen sentir en el día a día. Aunque figure en su agenda la lucha contra la violencia de género, el compromiso real es débil, al existir escasas políticas y programas de fomento de la igualdad a partir de diagnósticos contextualizados sobre la desigualdad sufrida por las mujeres angoleñas. Podemos pensar que se basan en la equivocada idea de que en todas las comunidades angoleñas lo público es de valor universal y lo doméstico es de interés particular (tal como en el régimen colonial moderno), sin tener en cuenta que su organización difiere de la organización occidental y moderna de la vida (Segato, 2016).

Así, en términos prácticos y reales, las leyes, planes y estrategias asumidas por el gobierno angoleño gozan de poco impacto social hacía la igualdad de género (Pena y Teixeira, 2022). Los datos apuntan a que las mujeres siguen en una posición de desigualdad en todos los niveles, fundamentalmente en términos de oportunidad económica, participación y representación política[37], donde Angola se ubica entre los países con el desempeño más bajo en el África subsahariana[38]. Para que los derechos de las mujeres se respeten, estos deben ser conocidos y exigidos, y no solo regulados y recogidos en la legislación vigente (Guerrero Galván y Solís Medina, 2020), lo que es difícil en un contexto marcado por altas tasas de analfabetismo femenino.

Organismos gubernamentales vinculados a la igualdad de género

En Angola se crearon instituciones para desarrollar acciones de promoción de la igualdad entre mujeres y hombres a lo largo de los años posteriores a la independencia. En 1991 se creó la Secretaría de Estado para la Promoción de la Mujer; en 1997, esta Secretaría se transformó en Ministerio de la Mujer, habiendo sido metamorfoseada en el Ministerio de Familia y Promoción de la Mujer (MINFAMU) mediante Decreto Presidencial 178/14[39] de 25 de julio. Este ministerio funcionó hasta 2017 cuando se convirtió en Ministerio de la Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer (creado en enero de 2018)[40].

[37] En febrero de 2021 solo el 29,6% de escaños en el parlamento angolano estaban ocupados por mujeres. https://data.unwomen.org/country/angola

[38] https://www.statista.com/statistics/1220485/gender-gap-index-in-sub-saharan-africa-by-country/

[39]En el artículo 2 de este Decreto, el MINFAMU es el encargado de definir y ejecutar la política nacional de defensa y garantía de los derechos humanos de las mujeres, entre otras medidas, siendo su misión promover la igualdad y equidad de género, apoyar la integración, el empoderamiento y el desarrollo de las mujeres en la vida social, política, económica y cultural.

[40] El objetivo central de este nuevo ministerio pasó a ser "definir y proponer políticas y estrategias específicas en el marco de la acción social, así como promover, asegurar la formulación e implementación de programas integrados, orientados a la prevención, protección, promoción, asistencia y desarrollo de grupos individuales en situación de vulnerabilidad, promoción de la mujer, igualdad y equidad de género, desarrollo comunitario, unidad y cohesión familiar" (MASFAMU, 2017).

El Ministerio de Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer (MASFAMU) es el organismo gubernamental responsable de “definir e implementar la política nacional para la defensa y garantía de los derechos de la mujer en la familia y en la sociedad en general” (MASFAMU, 2019: 5). Dentro de su estructura orgánica, existe la Dirección Nacional de Derechos de la Mujer, Igualdad y Equidad de Género (DNDMIEG), órgano encargado de monitorear la implementación de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género entre las distintas instituciones gubernamentales, no gubernamentales y la sociedad civil. Esta dirección está encargada de cumplir las siguientes acciones: (i) promover los derechos de la mujer y la igualdad de oportunidades y beneficios entre mujeres y hombres en Angola; (ii) la institucionalización de los temas de género; y (iii) la promoción de los derechos políticos, jurídicos, económicos, sociales y humanos de las mujeres (MASFAMU, 2019: 5).

Sin embargo, es un ministerio que no cuenta con una agenda programática y de acción diferenciada en función de los diferentes contextos provinciales y municipales, estando los programas definidos e implementados por una autoridad central (y desatendiendo situaciones específicas de mujeres en diferentes contextos de desigualdad). Esto supone limitaciones en su funcionamiento en términos de recursos humanos y financieros:

> “A pesar del creciente interés por el tema de la transversalización de género en las políticas y programas gubernamentales, un análisis detallado del presupuesto estatal muestra claramente que los temas de la mujer no son priorizados en los cargos centrales de la administración pública, dado que el ministerio recibe una menor asignación presupuestaria” (Centre for Human Rights, 2022: 16).

La existencia de un marco legal no es suficiente para garantizar la igualdad y eliminar la violencia contra las mujeres si se mantiene, a nivel real, un sistema de relaciones de poder en el que prevalece la visión de superioridad masculina y subordinación femenina, sobre la base de una naturalización de atributos de género en función del sexo biológico. Como una consecuencia de la existencia de un binarismo de género y una concepción colonial del género que pervive en nuestro contexto. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la escasa representación de la mujer en los órganos de gestión y de toma de decisiones, así como en los puestos que ocupan ("las eternas Vices sin poder" como mencionaba una mujer en una conferencia en la que participamos).

La insuficiente asignación presupuestaria es otro de los condicionantes para el logro de los objetivos de políticas y programas y, al mismo tiempo, refleja el compromiso real de los gobiernos en relación a esta materia. Un compromiso serio de un gobierno con la igualdad y contra la violencia contra la mujer debe manifestarse fundamentalmente en la asignación de recursos financieros y humanos suficientes para actuar a distintos niveles, y transformar la realidad a partir de acciones concretas y contextualizadas, involucrando a la ciudadanía en su participación.

El MASFAMU reconoce en su informe de 2019 (Informe sobre la implementación del plan de acción de la plataforma de Beijing, 2014 - 2019) dificultades para trabajar por la igualdad y en la eliminación de la violencia contra las mujeres debido a:

> "a) factores económicos que provocaron la débil implementación de programas y proyectos; b) escasa conciliación del derecho positivo y el derecho consuetudinario, c) pobreza de datos sistemáticos sobre género que permitan un estudio continuo en intervalos de tiempo específicos, d) factores socioculturales (estereotipos de género), e) no inclusión sistemática de la temática de género en los diferentes planes, programas y políticas que

> contribuyan a la eliminación de la discriminación y las desigualdades de género existentes, f) ausencia de presupuestos específicos desde la perspectiva de género, g) poca participación de los hombres en la lucha contra la discriminación de la mujer y h) el bajo nivel socioeconómico de la mayoría de las familias, gran parte de ellas encabezadas por mujeres" (MASFAMU, 2019: 9).

Las limitaciones apuntadas demuestran, por un lado, el reconocimiento de las múltiples formas de desigualdad a las que se enfrentan las mujeres en Angola y, por otro, señala una falta de operacionalización y trabajo continuo para superar tales situaciones como resultado de la no priorización de la problemática y una insuficiente asignación presupuestaria. Una muestra de la escasa implicación real por parte del gobierno en materializar los compromisos que no transcienden el ámbito formal de las oficinas gubernamentales y los documentos publicados.

Estas y otras limitaciones presentadas llevaron el comité de la CEDAW (CIERNDH, 2020) a efectuar algunas recomendaciones al gobierno angoleño en función del VI informe periódico de Angola en relación con la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Así, se recomienda al gobierno angoleño aumentar el conocimiento de las mujeres sobre sus derechos y garantizar el acceso de las mujeres a la justicia; incrementar el presupuesto para mecanismos para el adelanto de la mujer, así como mecanismos para aumentar su participación en la toma de decisiones e iniciativas de desarrollo; esfuerzos concertados y en el momento adecuado, en cooperación con la sociedad civil, el sistema escolar, la prensa y los líderes tradicionales, para educar y sensibilizar a mujeres y niñas, así como a hombres y niños de todos los estratos sociales, sobre los estereotipos negativos existentes basados en el género , una vez que estos contribuyen al mantenimiento de la violencia contra la mujer y a otras prácticas nocivas (CIERNDH, 2020). Una demostración de que el

comité de la CEDAW desconoce nuestro contexto (partidista y centralizado) y de cómo la superación de las desigualdades no ha sido una prioridad. Esto hace inviables otros mecanismos de actuación (más comunitarios y centrados en los verdaderos intereses y necesidades de las mujeres angoleñas) y perpetúa un tratamiento institucionalizado y formal de la desigualdad de género en Angola sin un impacto real en las difíciles condiciones a las que se enfrentan las mujeres.

De manera específica, en relación con la violencia contra la mujer se insta a: incrementar significativamente los esfuerzos de sensibilización y educación, dirigidos tanto a hombres como a mujeres, con el apoyo de las organizaciones de la sociedad civil, para combatir la violencia contra la mujer; velar por la aplicación efectiva de la Ley 25/11, de 14 de julio, contra la Violencia Doméstica; adoptar disposiciones legales que prohíban el acoso sexual en la escuela, en el trabajo y en la esfera pública y asegurar que estas disposiciones incluyan las sanciones correspondientes; alentar a las mujeres a optar por la responsabilidad legal en lugar de la mediación en casos de violencia doméstica; y recopilar datos que reflejen la violencia de género (CIERNDH, 2020).

En suma, el MASFAMU, organismo gubernamental encargado de ejecutar las políticas de igualdad y equidad de género en Angola, manifiesta limitaciones e insuficiencias institucionales para abordar de forma coherente y contextualizada la igualdad de género en Angola. El Informe sobre la implementación del plan de acción de la plataforma de Beijing, 2014 – 2019 del MASFAMU (2019) pone en evidencia la necesidad de repensar el tratamiento de la igualdad no de forma exclusivamente institucional, y del necesario involucramiento/compromiso de las comunidades en los procesos de sensibilización y concienciación en torno a la igualdad, prevención y tratamiento de la violencia de género. Es importante rescatar el sentido de comunidad

erosionado por siglos de colonización, la longa guerra civil y el libre mercado. Las redes comunitarias pueden ser un elemento de desarrollo para las personas y para su comunidad. En aquellos contextos en que existan limitaciones, desigualdades, carencias, las redes comunitarias pueden proporcionar soporte, recursos y protección en un sistema de solidaridad a partir del cual, y manteniendo su identidad social, la persona “recibe apoyo emocional, ayuda material, servicios e información” (Guerrero Galván y Solís Medina, 2020: 46). Nos referimos aquí a lo Segato (2016) señala como acciones comunitarias encaminadas a promover el colectivo de las mujeres como un todo. Así, la articulación de las mujeres en redes comunitarias se puede asumir como un factor de transformación de su comunidad, estas redes pueden ayudar a otras mujeres en el acceso, demanda y defensa por sus derechos (Guerrero Galván y Solís Medina, 2020).

A pesar de la existencia de instituciones gubernamentales que trabajan para promover la igualdad en Angola, así como de proyectos y programas de ONG y organizaciones internacionales, las mujeres en Angola siguen experimentando desigualdades en muchos aspectos de sus vidas. Reflexionar sobre la desigualdad que viven las mujeres angoleñas nos lleva en la dirección de alejarnos del modelo de sociedad dimórfica varón-mujer (Femenias, 2019) impuesto por la colonización y reflexionar sobre la necesidad de tratar las cuestiones de desigualdad a que se enfrentan las mujeres angoleñas en relación con su imbricación o co-constituición con elementos como la raza, clase, lengua, etnia entre otros. Considerar las mujeres en Angola como una categoría heterogénea atravesada por diversas situaciones de discriminación y desigualdad, pero también con formas de resistencia y oposición a esta desigualdad. Con experiencias de discriminación distintas, ya que se entrecruzan varios factores, resultando en distintos grados y formas de desigualdad. No es lo mismo ser una mujer

zungueira[41] que una mujer profesora, una mujer de la zona rural que una mujer de la zona urbana, una mujer blanca, negra o mestiza. Para una adecuada intervención en esta temática, los factores de desigualdad de género deben ser objeto de estudios específicos de diagnóstico que profundicen en las causas y consecuencias de las desigualdades vividas por las mujeres angoleñas en sus diferentes contextos. Y desde nuestras experiencias en relación a la intersección de la raza, clase y género (Hill Collins, 1998), junto con el impacto de nuestra historia de colonización, esclavitud, explotación y larga guerra civil, emprender un camino que nos lleve, a lo que Curiel (2007) llama de solidaridad política capaz de convertirnos en sujetos políticos preparados para hacer transformaciones sociales desde nuestra propia visión.

Tomando como base las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, marcadas por profundas desiguales que viven las mujeres en Angola, y las manifestaciones nocivas de las diferentes formas de violencia ejercida contra ellas, resulta perentorio recuperar, compartir y resignificar las diferentes estrategias de resistencia que puedan existir en nuestra vida cotidiana (Magaña, Santana y Marín, 2019). Su consecución será posible a través de procesos de investigación que visibilicen las distintas situaciones de discriminación y de violencia vivenciadas por las mujeres y los mecanismos adoptados para superarlas. Los resultados de investigaciones en esta temática pueden revelar estrategias de resistencia y mecanismos de transgresión del orden social en relación con los estereotipos y papeles de género tradicionales. Visibilizar espacios "de contra-resistencia, contrahegemonía y de inflexión decolonial sobre lo naturalizado y asumido, en este caso las violencias de género (…)" (Magaña, Santana y Marín, 2019: 30). Esta puesta en común de formas de resistencia puede

[41] Mujer que se dedica al comercio informal de productos variados circulando por las calles al largo del día, siendo frecuente acompañarse de hijos/as pequeños/as. "Zungar" se refiere en lenguaje coloquial a caminar por las ciudades vendiendo.

ser el camino para una acción política contextualizada y basada en una reflexión decolonial de género que pueda presionar la implementación de cambios en las políticas y programas de lucha y prevención de la violencia contra las mujeres.

2.4. Escuela y violencia de género: la desigualdad de género como factor de violencia

La violencia está presente en los espacios escolares y representa un desafío que debe ser enfrentado por toda la comunidad escolar. Para ello, se debe involucrar a todos los sectores de la sociedad (Montenegro, 2021). En la actualidad, se reconoce que la violencia de género en la escuela tiene un impacto negativo en el alcance de una educación de calidad inclusiva, equitativa y con iguales oportunidades de aprendizaje para niñas y niños (Ginestra, 2020; UNESCO y ONU Mujeres, 2019; UNESCO/UNGEI, 2015). El ministerio de educación angoleño reconoce que "la violencia de género, en general, y la violencia de género relacionada con la escuela, en particular, siguen siendo realidades que es imperativo combatir y cambiar" (MED, 2021: 15).

En función del objetivo de esta investigación nos vamos a detener en el análisis de la violencia de género en la escuela como una de las múltiples manifestaciones de violencia que ocurren en el espacio escolar, resultado de la subalternización de lo femenino (Quaresma, 2010). Y es que, en la escuela, el género es uno de los factores destacados en las manifestaciones de violencia contra las niñas (MED, 2021).

La UNESCO/UNGEI (2015: 2) define la violencia de género en la escuela como:

> "actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder".

Se enfatiza en este documento que gran parte de los estudios sobre la violencia contra niñas y niños en la escuela ni han incidido en la influencia del género, ni en el análisis de cómo influye éste en las manifestaciones de violencia. Al tiempo, hace referencia a que, en la mayoría de la violencia en el ambiente escolar, sus bases se hallan en la desigualdad de las relaciones de género y en las normas sociales discriminatorias (UNESCO/UNGEI, 2015). Persisten dificultades en la identificación e intervención eficaz sobre este tipo de violencia desde la escuela.

Según Maria Carvalho (2015), las relaciones de género y la violencia son construcciones socioculturales y educativas. Esta autora sostiene que la escuela debe comprender la relación entre la "reproducción de las relaciones de género y la reproducción de la violencia" como requisito para la "intervención pedagógica en la perspectiva de la prevención, recordando que la educación tiene este carácter preventivo" (Carvalho, 2015: 225).

La construcción social del género se realiza a través del entrelazamiento de lo objetivo con lo subjetivo de manera continua, diferenciando asimétricamente lo femenino de lo masculino, tal como refiere Maria Rocha (2015: 206):

> "(…) hombres y mujeres viven las experiencias de sus mundos a través de relaciones sociales de género contextualizadas y tienen expectativas de sí mismos a partir de una serie de elementos constitutivos de lo social. De esta forma "(…) los procesos de socialización primaria y secundaria contribuyen a la interiorización de 'identidades de género' socialmente aceptables".

Como resultado de este proceso "se aprende a comportarse, auto identificarse y valorarse como masculino (fuerte/dominante) o femenino (frágil/dominado), según modelos y patrones culturales reproducidos educativamente" (Carvalho, 2015: 243).

Así, añade esta autora, la violencia es aprendida, legitimada y reproducida por la cultura patriarcal y androcéntrica como expresión de la masculinidad.

La violencia de género en la escuela abarca distintos espacios (escuela, entorno, en el trayecto casa-escuela), e incluye distintas formas, como "la violación, el acoso sexual, el intercambio de sexo por notas, la intimidación, burlas y humillaciones, amenazas, y medidas de naturaleza disciplinar que incluían punición física o psicológica" (MED, 2021: 119). Esta violencia también puede ejercerse a través de medios electrónicos (el ciberacoso) (MED, 2021). Puede ser también ejercida sobre niñas y niños que no se ajustan a las normas de género tradicionales/binarias[42] o personas con discapacidad, quienes se enfrentan a un alto riesgo de sufrir esta forma de violencia en el ámbito escolar. (MED, 2021; UNESCO y ONU Mujeres, 2019).

En Angola, la disponibilidad de datos sobre violencia de género en la escuela es escasa. Sin embargo, en los medios de comunicación se reportan casos de intercambio de notas por sexo y de acoso sexual de profesores a alumnas (MED, 2021).

El ministerio de educación angoleño reconoce que la pobreza, la distancia en el acceso a la escuela, las condiciones de la escuela como la existencia de baños adecuados, el grado de sensibilización y formación de gestores/as, del profesorado y el alumnado, son factores que incrementan el riesgo de existencia de violencia de género contra niñas y mujeres en la escuela (MED, 2021). Esta forma de violencia

[42] A pesar del nuevo Código Penal angoleño (2019) prohibir cualquier forma de discriminación con base en la orientación sexual, la temática LGTBQI sigue sin ser discutida en la sociedad angoleña y la escuela tiene dificultades en lidiar con situaciones vinculadas a ella, "estas realidades no son consideradas como compatibles o integrables en la cultura africana. (…) cuando en la escuela es identificado alguien con estas prácticas, sufre abusos, desprecio y otros malos tratos" (MED, 2021: 120). Un claro ejemplo de la desarticulación entre lo legal y lo real que tiene consecuencias nefastas en la escuela debido la falta de disposiciones/competencias docentes para dar tratamiento a situaciones de esta naturaleza.

crea miedo en niñas y mujeres limitando su participación en el proceso de enseñanza y a largo plazo su participación en la vida social, política y cultural, el logro de sus derechos y genera dependencias (Guerrero Galván y Solís Medina, 2020) que la hacen aún más proclives a esta violencia.

La educación debe ser valorada como una herramienta destacada para actuar en la prevención de la violencia de género desde la escuela (Montenegro, 2021; Carvalho, 2015), actuando en el proceso de socialización desigual entre niños y niñas. La socialización primaria iniciada por la familia tiene su continuidad en la escuela, debiendo esta última incidir en una educación igualitaria, con la socialización de niños y niñas en relación al respeto a la diferencia, la igualdad y la resolución no violenta de conflictos. De este modo, se hace hincapié en el papel preventivo que debe ejercerse por la escuela a partir de la construcción de la igualdad entre niñas y niños en distintos niveles de enseñanza. Así lo menciona Ríos Everardo (2015) cuando enfatiza que el profesorado debe tener en cuenta las diferencias y las desigualdades sociales existentes para poder desarrollar nuevas actuaciones educativas en favor de la igualdad. De la misma forma, no es posible “enseñar lo que no se tiene o no se es” (Ríos Everardo, 2015: 140), de ahí la importancia de que este profesorado deba reflexionar sobre sus prácticas, replantearlas, cuestionarlas, resignificarlas y realizar los cambios necesarios de cara a reinventar la escuela y crear espacios donde la igualdad sea una realidad.

2.5. La necesidad de prevenir la violencia de género desde la escuela

La violencia de género en la escuela representa, según el ministerio de educación de Angola, una violación de los derechos de niñas y niños, pudiendo afectar a “su bienestar, su salud física y emocional, dañar su desarrollo cognitivo y emocional”

siendo un elemento que puede generar miedo a la escuela o mismo el abandono escolar (MED, 2021: 119).

Discutir la violencia de género en el ámbito escolar es una propuesta necesaria y oportuna, en la medida en que se busca, a través de este proceso, desarrollar una postura crítica de la comunidad escolar hacia los procesos de naturalización y banalización de la violencia en todas sus formas. A lo que debe agregarse que el proceso educativo debe “formar integralmente a las personas, estimulando su capacidad crítica, creativa y participativa” (Silva, Morais y Rocha, 2017: 162). Para promover este cambio educativo es crucial empezar por la formación del profesorado para que pueda intervenir, transformar y movilizar la sociedad, ofreciendo a su alumnado un desarrollo integral como personas y con las herramientas que permitan identificar y contrariar los estereotipos de género impuestos socialmente (Villaroel, Arias, y González, 2023).

Es necesario impulsar la promoción de la igualdad con el propósito de eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer y prevenir la violencia hacía ellas. Estudios realizados apuntan que el hecho de haber trabajado en la escuela el problema de la violencia de género reduce el riesgo de ejercer violencia de género en los chicos y de sufrirla en las chicas (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro, y Falcón, 2021). La violencia de género en la escuela, cuando no es asociada a relaciones de género desiguales, lleva a una “naturalización, banalización y omisión pedagógica” (Carvalho, 2015: 242). Trabajar la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la escuela puede favorecer al desarrollo pleno de la personalidad del alumnado y prevenir situaciones de riesgo “ayudando a superar el machismo y la violencia contra las mujeres también en este ámbito” (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro, y Falcón, 2021: 338). A partir de los tres niveles de prevención de

Flood[43] (2014), la actuación en el nivel primario es fundamental para la prevención de la violencia en la edad adulta.

Carvalho (2015) subraya que existen fallas en los/as educadores/as, con carencias en conocimientos y en el tratamiento pedagógico de la violencia. La autora afirma que "la violencia se reproduce en las relaciones sociales/interpersonales en el ámbito escolar. La escuela enseña – muchas veces por omisión-, por lo tanto, corrobora y legitima la violencia" (Carvalho, 2015: 242). Aquí es importante mencionar la práctica, aún presente en muchas de las escuelas públicas angoleñas, de castigos físicos infligidos al alumnado. Prácticas prohibidas por la legislación educativa pero que son utilizadas y defendidas por el profesorado, por las familias y por el alumnado como elemento que promueve la disciplina y el aprendizaje (Sacco, Ferreira, y Koller, 2016).

En su artículo titulado "*se não bater não aprende*[44]", Airi Sacco, Cléa Ferreira y Sílvia Koller (2016), resultado de una investigación de escuelas primarias públicas angoleñas, concluyeron que el 76,3% de niñas, niños y adolescentes afirmaron haber sufrido al menos una de las siguientes agresiones por parte del profesorado: tirones de orejas, bofetadas en la cabeza o manos y golpes con manguera o un trozo de palo. Y lo que es bastante revelador y una forma de violencia de género, es la afirmación de que el "18,6% de los participantes afirmó tener conocimiento de noviazgo entre alumnado y profesorado" (Sacco, Ferreira, y Koller, 2016: 15).

En Angola, la garantía de derechos básicos, como el acceso a la educación y la lucha contra la violencia física e institucional, es aún incipiente. Todo y pese a que estos derechos estén garantizados a nivel político y legal, en la práctica, "(…) la violencia

[43] Para Flood (2014) existen tres niveles de prevención: primaria (actuación antes de que la violencia aparezca), secundaria (respuesta inmediata después de la ocurrencia de la violencia) y la terciaria (atención y apoyo a largo plazo a las víctimas).
[44] Traducción: si no pegas no aprende.

sigue estando legitimada, incluso por las víctimas" (Sacco, Ferreira y Koller, 2016: 19). Nos lleva a pensar en un proceso en el cual, y fruto de nuestra evolución histórica como país colonizado, pasemos a considerar la violencia como revestida de características positivas, formadoras, surgida como "reacción a la violencia primordial colonizadora" (Fanon, 1968: 73). Esto enfatiza (aún más) la necesidad de humanización y emancipación de nuestras prácticas educativas como contraposición a las pedagogías coloniales, y la necesidad de caminar hacia una pedagogía decolonial que revolucione nuestras prácticas.

Para Vasconcelos (2017) existen tres lógicas de actuación que potencian la violencia escolar: a) la interiorización de que el Otro es el culpable del fracaso escolar, b) los bloqueos a la crítica constructiva de estudiantes y docentes y c) la ausencia de articulación de aspectos cognitivos y socioemocionales en el acto educativo, tendiendo a desarrollar algún tipo de autoritarismo. Según él, esto lleva al docente a "construir y afrontar una pedagogía reproductiva, sin darse cuenta de inmediato que puede contribuir a generar violencia" y se fortalece un "currículo anti dialógico". (Vasconcelos, 2017: 899-900).

El abordaje violento de los conflictos por parte de la escuela alimenta y reproduce el problema de la violencia escolar. Vasconcelos (2017) propone un tratamiento del problema de la violencia escolar centrándose en tres aspectos: a) una dinámica curricular basada en una adecuada formación docente y un acercamiento de los padres y la comunidad escolar a la rutina escolar; b) abrir espacios de interacción social donde el alumnado pueda ser "escuchado", en el sentido de crear un ambiente de diálogo y cooperación; y c) una gestión escolar que problematice la violencia, creando y gestionando una convivencia pacífica a través de la creación de relaciones respetuosas.

Para actuar específicamente sobre la violencia de género, autoras y autores como Maria de Carvalho (2015), Ivar de Vasconcelos (2017), Maria Montenegro (2021), Tatiane Lima, Sónia de Carvalho y Neide Santana (2020) entre otras/os, proponen acciones que deben orientar la escuela a abordar la violencia de género desde una perspectiva integral, reflexiva, crítica, contextualizada y decolonial. En este sentido, las acciones orientadoras deben abarcar tres dimensiones fundamentales:

- La *elaboración de un proyecto escolar* que se centre en la promoción de la igualdad y prevención de la violencia escolar a través de la creación de un entorno de diálogo y cooperación. Un proyecto escolar que se integra de forma dinámica en el currículo y reúne a toda la comunidad escolar. Este proyecto escolar debe incorporar las características específicas del contexto escolar y contar desde su concepción, elaboración, implementación y evaluación con todos los elementos que conforman la comunidad escolar. Consideramos que escuela, familia y comunidad son elementos inseparables en la compresión e intervención en las situaciones de violencia escolar pues interfieren directamente en el contexto escolar (Lima, Carvalho y Santana, 2020).
- Una *Formación docente* en la que se desarrollen mecanismos y herramientas para intervenir y prevenir conductas violentas en la comunidad escolar. Así pues, es crucial, como bien enfatizan Villaroel, Arias, y González (2023), repensar tanto la formación inicial como continua del profesorado para que puedan incluir una educación en igualdad de género. Un proceso que, para las autoras, debe permitir la sensibilización (agudización según Louro) y toma de conciencia de que, como docentes, nuestras prácticas, en muchos casos, transmiten creencias, prejuicios y estereotipos de género resultantes de nuestra formación y que debemos ser capaces de cuestionarlos,

desaprenderlos/desconstruirlos. Una nueva formación docente que nos permita reanalizar nuestras prácticas y cambiar desde el aula las actuaciones sexistas, estereotipadas y discriminatorias. Es importante tener presente que la prevención de la violencia de género en la escuela debe asegurarse tanto en los proyectos escolares como en las actividades desarrolladas por el profesorado en sus aulas (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro, y Falcón, 2021), requiriéndose que su formación aborde esta temática. Esto debe implicar una revisión de los planes curriculares de formación docente para incluir aspectos relacionados con la coeducación, la prevención de la violencia en la escuela, la resolución no violenta de conflictos, entre otros aspectos, centrándose así en los aspectos socioemocionales y cognitivos del acto educativo (Vasconcelos, 2017). Se propone así una formación docente en la cual se estimula al profesorado a reconocer al otro "como sujeto de derecho más allá de su sexo" (Villaroel, Arias, y González, 2023: 20), y que debe de implicar una educación en la que se promueva la igualdad de trato, de oportunidad, el respeto y la tolerancia entre mujeres y hombres (Apecetche y Márquez, 2019). La formación docente debe establecerse a partir de políticas públicas educativas que transformen los planes curriculares y que incidan en la práctica docente con el propósito de desarrollar disposiciones[45] en relación a la mediación de conflictos y las distintas formas de violencia en la escuela (Barros da Silva, Negreiros y Neves Couto, 2021). Asimismo, la formación inicial debe ser profundizada y mejorada mediante procesos de formación continua que permitan una reflexión permanente sobre las prácticas docentes y su

[45] Adoptamos el termino disposiciones propuesto por Nóvoa (2009) en contraposición al de competencias. Asumimos lo que propone el autor de que las "disposiciones" implican una conexión de las dimensiones personal y profesional en la producción identitaria de los docentes.

transformación a través de la identificación de actuaciones/prácticas educativas que funcionen en un contexto especifico a través de un proceso reflexivo y práctico de la escuela. Se habla aquí de proporcionar herramientas didácticas para generar espacios de escucha, la creación de un ambiente de diálogo y la cooperación entre la escuela y el alumnado. Tal como apunta Carvalho (2015), es necesario avanzar en la transversalización de la cuestión de género en la formación inicial y continua del profesorado en el sentido de:

> "Problematizar las creencias esencialistas de los educadores que justifican la omisión o intervención en connivencia con el orden de género; deconstruir los estereotipos sexuales y de género y el mito de la fragilidad femenina; problematizar la hegemonía masculina (…) especialmente el culto a la violencia; abrazar múltiples formas de masculinidad y feminidad; (…) fortalecer la formación docente como estrategia para empoderar a los docentes, considerando que la docencia se ha feminizado y que muchos educadores se sienten impotentes para solucionar los problemas de indisciplina y violencia que se presentan en el aula y en la escuela" (Carvalho, 2015: 243).

- La *problematización de la violencia en la escuela*, a partir del estudio y la reflexión práctica sobre las dinámicas escolares de la violencia, permite avanzar en la construcción de un marco legislativo escolar encaminado a la sensibilización, la prevención y la creación de una cultura de paz y respeto por la diferencia en el ámbito escolar (Montenegro, 2021). Y así promover la creación de relaciones más respetuosas y cooperativas en la escuela. Lo que exige incorporar la inclusión y transversalización contextualizada del género en la gestión, en el currículo y en la práctica pedagógica, un currículo enfocado en el desarrollo de habilidades interrelacionales y de resolución no violenta de conflictos (Carvalho, 2015).

Trabajar para conseguir la igualdad entre niños y niñas es un reto y un compromiso que debemos asumir cuando nos proponemos construir una sociedad más igualitaria en la que los derechos sean efectivos para todas y todos. Esto supondrá caminar hacia la prevención de la violencia en la escuela y, en concreto, de la violencia de género. Todo esto, siendo conscientes de que el involucramiento del profesorado en Angola con la propuesta de proyecto educativo escolar igualitario puede resultar insuficiente si se considera el contexto de desvalorización y precariedad de su trabajo (Zau, 2005). Es un desafío actual lograr que las políticas educativas puedan generar cambios en los comportamientos y actitudes docentes en lugar de que sus acciones tengan un fin en sí mismas (Silva, Moraes y Rocha, 2017). Es crucial asumir que la prevención de la violencia escolar debe ser un problema de todas las personas que constituyen la comunidad escolar, siendo relevante concienciar sobre la importancia de la escuela como un espacio que contribuye a la transformación social y a la humanización (Barros da Silva, Negreiros y Neves Couto, 2021).

2.6. A modo de resumen

La violencia contra las mujeres tiene efectos a corto, medio y largo plazo en su salud, el bienestar físico y mental propio y en el de sus hijos, hijas y familias. Una forma de violencia que acarrea también consecuencias sociales y económicas graves para los países y las sociedades. Un reflejo de una relación de control y poder (presente en la mayoría de los países), aunque frecuentemente no reconocida, pero sí aceptada en las relaciones sociales (Guerrero Galván y Solís Medina, 2020). Desde hace casi tres décadas, la violencia contra las mujeres se reconoce internacionalmente como un factor grave y extendido que afecta a la vida y la salud de las mujeres y constituye una violación de sus derechos (OMS, 2021).

A lo largo de la historia, la sociedad angoleña se ha desarrollado asumiendo las normas, reglas, comportamientos y estereotipos sobre ser hombre y ser mujer impuestos por el colonialismo y que se mezclaron con las normas tradicionales existentes con un impacto discriminatorio hacia ellas. Actualmente, la división sexual genérica atribuye al varón una posición “natural” de superioridad, como figura de autoridad - paterna, marital - en tanto que garantiza el orden familiar. Patrones culturales coloniales y patriarcales tan enraizados en la sociedad angoleña que han terminado por normalizarse, por considerarse “naturales”. De ahí que el problema de la violencia de género permanezca en la privacidad, como un secreto, un tabú que no debe salir del ámbito doméstico y que el propio grupo debe resolver sin la intervención de terceros ajenos al conflicto, justificándose así el reducido número de denuncias y los obstáculos para su combate efectivo en Angola.

La violencia de género se manifiesta en diferentes ámbitos sociales, siendo la escuela uno de estos lugares donde se deben reconocer e intervenir las manifestaciones de violencia entre niños y niñas, que muchas veces son reproducidas y mantenidas no solo por el profesorado, sino por toda la comunidad escolar. La violencia de género en el ámbito escolar es compleja y multifacética. No es específica de ninguna cultura, tradición o institución, sino que está vinculada a aspectos como las normas sociales, creencias y comportamientos profundamente arraigados, además de prácticas cotidianas que configuran el género y la autoridad (UNESCO y ONU Mujeres, 2019).

La violencia en este ámbito tiene graves consecuencias personales en el alumnado, provocando daños físicos, traumas, sentimientos de miedo e inseguridad, lo que inevitablemente perjudica su desarrollo como personas (Montenegro, 2021). En ocasiones, puede llevar al abandono escolar.

Siendo la escuela un espacio social importante para la formación de sujetos, debe asumir su responsabilidad de incluir la discusión de temas transversales, emergentes, de interés y repercusión social, como es el caso de la violencia de género (Lima, Carvalho y Santana, 2020; Carvalho, 2015). En este sentido, la escuela tiene un papel privilegiado para actuar en la prevención primaria de esta violencia, lo que requiere adoptar acciones preventivas como herramientas en el proceso de erradicación de esta forma de violencia.

Entendemos que para la prevención de la violencia de género en la escuela se debe involucrar a toda la comunidad escolar, a partir de un proceso de diálogo, interacción, reflexión y posterior intervención sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. Esto requiere una formación docente de calidad que prepare al personal docente para abordar estos temas en la escuela y facilite un proceso de transformación de la visión basada en los estereotipos de género que determinan qué pueden hacer los niños y qué deben hacer las niñas. Una práctica docente que permita la adaptación del sistema curricular al contexto y necesidades del alumnado y una verdadera implantación de la igualdad, el respeto a las diferencias y la resolución no violenta de conflictos y, en definitiva, la prevención de la violencia de género.

Capítulo 3: La coeducación: una propuesta de prevención de la violencia de género

3.1. Introducción

Desde la escuela se deben fomentar valores que promuevan una sociedad justa e igualitaria, y ello exige un trabajo de reflexión y de transformación de las prácticas educativas con el propósito de contribuir en la eliminación de la desigualdad, la discriminación y todas las formas de violencia contra sujetos y grupos (Finco, Souza y Oliveira, 2017).

Prevenir la violencia de género a través de la educación es un objetivo a largo plazo. Su consecución requiere, por tanto, un proceso educativo que tenga en cuenta las especificidades de nuestro contexto y que la escuela se convierta en un espacio que contribuya al desarrollo de una sociedad más igualitaria y sin violencia de género. Un espacio en el que se identifique la desigualdad entre niñas y niños, se problematice la violencia y se camine hacia su solución. Consideramos, pues, que la coeducación es una herramienta que deviene trascendental para lograr la equidad y la igualdad de oportunidades de niñas/mujeres y niños/hombres (Sánchez Vico, 2020), y que nos permite ir más allá del modelo de educación dominante (Blanco García, 2007 *cit in* Castilla, 2008).

Coeducar es educar para la igualdad de oportunidades de niñas y niños y eliminar los estereotipos y roles de género, fomentando el reconocimiento de la igualdad en todas las actividades educativas. Asumimos que desde un trabajo coeducativo se puede incidir en la construcción de relaciones igualitarias, lo que podrá mejorar la convivencia y prevenir la violencia de género.

Hablar de coeducación desde nuestro contexto significa un gran desafío ya que implica oponerse día a día a muchas normas culturales sexistas y patriarcales, y a las influencias de los medios de comunicación y de las familias que siguen reproduciendo prejuicios y estereotipos de género. La coeducación se presenta como un modelo educativo apto para educar niñas y niños en igualdad, superando el actual modelo de la escuela mixta, insensible a las diferencias de género. Un proceso que debe de empezar con la transformación de la acción docente. El profesorado debe ser consciente de que subsisten “los sesgos de roles de género, sexismos, estereotipos y prejuicios tanto en los currículums escolares como en las prácticas pedagógicas del profesorado en los distintos niveles educativos” (Villaroel, Arias, y González, 2023: 25), y de la necesidad de que, a nivel educativo, se erradiquen las actuaciones que perpetúan las desigualdades de género. Su toma de conciencia y agudización de su sensibilidad en relación a estos aspectos es un paso importante para transformar la operacionalización del currículo, las metodologías a emplear, la elaboración de los contenidos didácticos y los materiales que se van a utilizar en las aulas.

En este capítulo hacemos un recorrido en el que describimos las desigualdades que aún persisten en nuestro sistema educativo. Pasamos después a conceptualizar la coeducación como una propuesta para prevenir la violencia de género y las claves para su implementación. Concluimos con un breve análisis sobre el papel del profesorado y de la familia en el proceso coeducativo, una vez que son elementos fundamentales para su éxito.

Ahora bien, tenemos una concepción de la coeducación proveniente del contexto español, modelo occidental, y consideramos pertinente aproximarnos a esta posición porque permite cuestionar y repensar la idea de escuela mixta en la que predomina el sexismo y en la que no se cuestionan las desigualdades entre niños y niñas (Castillo

Colindres, 2011). Cuando incidimos sobre la propuesta coeducativa, e incluso adoptamos una visión crítica, reconocemos que estamos atravesados por un largo proceso formativo profundamente marcado conceptualmente por una visión eurocéntrica del conocimiento. Una visión de la que somos conscientes y de la que intentamos superar y romper, cuyos resultados serán visibles a lo largo de nuestra trayectoria profesional e investigadora. Desde aquí somos en todo momento conscientes de la dificultad de traducir y homogeneizar contextos específicos, y de la dificultad de que las distintas perspectivas sean adaptadas a las realidades particulares y concretas a las que van dirigidas.

Por lo tanto, aquí nos apoyaremos en autores que, desde nuestra perspectiva, nos aportan su experiencia en la puesta en marcha de procesos coeducativos, así como en las investigaciones realizadas en relación con las prácticas coeducativas y su impacto en la prevención de la violencia de género. También es importante destacar que, más que la procedencia de las aportaciones, valoramos su visión respetuosa y no impositiva de los criterios de implantación y la pertinencia de sus recomendaciones en relación a los procesos coeducativos.

3.2. La coeducación como propuesta preventiva de la violencia contra las niñas

La escuela reproduce la realidad social y, al tiempo, es agente activa en la construcción social de la realidad (Magaña, Santana y Marín, 2019). Pero si desde la escuela se asume una actuación sesgada y asimétrica, pasamos a transmitir y mantener en la comunidad escolar las diferencias de género en lugar de eliminarlas. Se trata de preguntarse, tal y como hacen Eugénio Silva y Maria Carvalho (2009: 2402) “¿cómo es posible, en el ámbito de las políticas sociales y de promoción de la mujer, en el contexto de salvaguardia de los derechos de la ciudadanía, garantizar la igualdad de género en la educación y en la sociedad angoleña?”.

La escuela tiene un papel destacable en el proceso de superación de la discriminación, transformando prácticas sexistas históricas que generaron una jerarquización social entre mujeres y hombres y la consecuente asignación de roles y funciones que subalternizan la mujer (Villaroel, Arias, y González, 2023). Puede ser un lugar en el que, con sus prácticas, se favorezca una socialización del alumnado que impida la construcción de estereotipos sexistas (Sánchez y Rizos, 1992). Las modificaciones de la legislación angoleña en relación a la igualdad hacen mención a la necesidad de trabajar desde la escuela en este sentido (como veremos más adelante). Tenemos pues la oportunidad de transformar la escuela en un espacio en el cual se proporcione una igualdad de oportunidad entre niñas y niños como camino para lograr una sociedad más justa e igualitaria.

Las transformaciones que acontecen en la sociedad angoleña desde el final de la guerra civil (2002) exigen nuevos comportamientos, valores y actitudes. La escuela debe estar atenta a ellos y redireccionar, flexibilizar y adaptar sus prácticas en un sentido coeducativo para preparar a los/as alumnos/as a ser más conscientes y atentos/as en la lucha contra prejuicios y desigualdades sociales. Todo ello, asumiendo que los estudios, análisis y políticas de género son / están situados, como advierte Colazo (2017: 121), subrayando la necesidad de "destacar con precisión las características de cada país, cada contexto, para distinguir espacios, actores estratégicos, relaciones de poder, fuerzas detentadas por cada uno de los actores (…)".

La coeducación tiene sus raíces en el contexto español y, aunque originario de una realidad europea, es un modelo educativo que permite transformar la intervención de la escuela de forma explícita e intencionada en el sentido de corregir nuestras actuaciones y prácticas sexistas desde el ámbito escolar (Delgado Ballesteros, 2015;

Sánchez y Rizos, 1992). Es una forma de actuación educativa que interviene en todas las esferas de la vida escolar, y que debe de tener en cuenta las diferencias socioculturales que existen entre niños y niñas (Delgado Ballesteros, 2015). A pesar de que, en este proceso de acercamiento a este modelo educativo, tal como se menciona anteriormente, somos siempre conscientes de la necesidad de adaptar y contextualizar las acciones y evitar una mera importación de ideas y acciones. Se asume que la coeducación "no es un concepto estático, sino que requiere ser dinámica y flexible, adaptándose a las distintas características culturales y los constantes cambios" (Delgado Ballesteros, 2015: 31).

Así, y partiendo de nuestro contexto educativo y sus desigualdades que continuamente se reproducen, consideramos necesario que la escuela adopte un papel relevante en la promoción de la igualdad. Reinventar la escuela, como propone Vera Candau (2016a), a través de su transformación y adopción de paradigmas educacionales otros, recurriendo al profesorado como elemento con potencial para generar otro tipo de propuesta educativa más contextualizada a sus realidades plurales. Presentaremos a continuación la coeducación como una propuesta de intervención educativa con el potencial de promover la igualdad y prevenir la violencia, contribuyendo a una sociedad más justa e igualitaria. Para ello, hemos contado con las aportaciones de autoras y autores cuyas investigaciones y experiencias prácticas en el ámbito de la coeducación nos aportan una visión general y contextualizada del papel de la coeducación como herramienta de prevención de la violencia de género en la escuela. Se ha establecido de forma permanente un diálogo entre nuestro conocimiento del contexto angoleño y aportaciones en relación a prácticas coeducativas y las posibilidades de implementación de las diversas recomendaciones/aportaciones desde la necesaria contextualización.

¿Qué es la coeducación?

Para Gabriela Delgado Ballesteros (2015), la escuela deberá transformarse para de verdad lograr los derechos humanos siendo la coeducación una herramienta que abre tal posibilidad, ya que presupone la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Según esta autora (citando a Calvo, 2011; Castilla 2008) la educación evolucionó tal como la escuela: desde una inicial exclusión de las mujeres de la escuela, a una segregación (escuela segregada) y finalmente una integración (escuela mixta). La coeducación representa un avance a este último modelo educativo. Caminar hacia la coeducación implica la

> "propuesta de nuevos elementos que buscan cambiar lo establecido, lo que antes se acostumbraba hacer, a lo que se oponen rasgos disruptivos que tratan de impedir los cambios, y también aparecen elementos que provienen de otros sistemas que actúan como apoyadores u obstaculizadores de estas transformaciones" (Delgado Ballesteros, 2015: 31).

En nuestro contexto, aquejado por desigualdades sociales crecientes, con una historia de colonización y guerra civil y una continua dependencia de financiación de organismos internacionales en relación a la educación (sumada a los escasos recursos adjudicados a la educación en los casi 50 años de independencia), la introducción de una educación igualitaria tendrá una fuerte oposición para realizar los cambios necesarios para transformar la escuela mixta a otra coeducativa.

Para Colazo, la coeducación se refiere a "una educación igualitaria y no discriminativa entre las masculinidades y las femineidades - más allá de la educación mixta (…)" (2017: 119). En un proceso coeducativo, los valores, contenidos y prácticas metodológicas son planificadas y ejecutadas para todas las personas independientemente de su sexo/género (Subirats y Brullet, 1988 *cit in* Colazo, 2017).

En este mismo sentido, y de forma amplia Sánchez y Rizos explicitan sus fundamentos e impacto efectivo en la educación:

> “La coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad, de tal modo que cada individuo pueda construir su identidad social desde un autoconcepto positiva y saludable. (…) propiciar la comunicación entre las personas de ambos sexos, basándose en el respeto mutuo, en el conocimiento acertado, en la aceptación convivencial y en el diálogo creativo, en la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino como categorías hegemónicas y autoexcluyentes” (Sánchez y Rizos,1992: 52).

Estas autoras van más allá de la mera dicotomía masculino/femenino y abarcan el respeto a la diversidad de género, orientación sexual, de identidad. Coeducar significa educar de manera que el horizonte de la libertad no sea limitado (Castilla, 2008), que niñas y niños sean educados de forma que sus potencialidades se puedan desarrollar independientemente de sus diferencias, que aprendan a convivir desde esta diferencia abrazando su diversidad.

Coeducar implica pues, desarrollar un proceso en el cual niñas y niños son educados en base a una “propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos sexos y en la que no se pone límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos” (Instituto de la Mujer, 2008: 16). Coeducar es una intervención educativa que de forma deliberada y evidente transciende el modelo de la educación mixta, que reconoce las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo (Cabello, 2017).

La coeducación se propone eliminar todo tipo de desigualdad y discriminación de género en un proceso educativo, y permitir un desarrollo integral de las personas independientemente del sexo en el que estén socializadas (Sánchez Vico, 2020).

Una escuela coeducativa para Mercedes Sánchez Vico es:

> "(…) aquella en la que se equilibran las carencias con las que el alumnado llega al aula a consecuencia del sexismo (…); aquella en la que se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo, identidad y expresión de género, etnia, diversidad sexual o familiar, características sexuales, procedencia o clase social, y aquella en la que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar libremente sus identidades en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas" (2020: 39).

Así, la coeducación debe ser vista como una forma de educar a niños y niñas sin prejuicios y estereotipos de género que socialmente se atribuyen a hombres y mujeres. Un proceso que permita a las personas ser libres y, al tiempo, tengan las mismas oportunidades de ser quienes quieran ser, más allá de su sexo biológico. A la par, en el proceso coeducativo entre niños y niñas debe tenerse en cuenta "de qué raza son, de qué etnia, de qué clase, lengua, lugar, orientación sexual e identidad de género, y cuál es la geopolítica de género que les condiciona" (Colazo, 2017: 124-125). Acentuamos aquí la necesidad tomar en consideración las características particulares (y cómo se interrelacionan/interseccionan éstas) del contexto a la hora de intervenir coeducativamente. Una escuela que deberá primero aprender para después enseñar a no discriminar, a no excluir, que deberá investigar el proceso de creación de las discriminaciones para poder cambiarlo (Femenias, 2019).

Por tanto, es fundamental considerar la evolución histórica de la educación en Angola y cómo se entrecruzan (o se entrecruzaron) los aspectos educativos con las costumbres y prácticas de género socialmente establecidas. Del mismo modo, se debe atender a cómo los estereotipos de género se construyen y se "enraízan en el interior de nuestro ser" hasta ser replanteados, en contraste con la realidad exterior (Guil Bozal, 1998: 95), a través de un proceso coeducativo que los cuestione. Solo así

será posible, “desestructurar una cultura organizada desde una ideología de género específica” (Colazo, 2017: 121). Se busca repensar nuestro sistema educativo, transformar nuestras prácticas para que sean abiertas, tanto a la diversidad de género como a la diversidad social, cultural y lingüística (Villaroel, Arias, y González, 2023), teniendo presentes los obstáculos para sensibilizar nuestras comunidades educativas de cara a lograr los cambios necesarios en pro de la igualdad. Potenciar los elementos facilitadores que puedan existir y buscar mecanismos para superar los obstáculos que vengan, será una de las formas de iniciar los necesarios pasos para reinventar nuestro contexto educativo.

Socialización diferenciada entre niñas y niños y coeducación

A lo largo de nuestro proceso de socialización aprendemos y hacemos nuestras las pautas de comportamiento social de nuestro entorno, donde se da una socialización diferencial entre hombres y mujeres que “(…) implica la consideración social de que niños y niñas son en esencia (por naturaleza) diferentes y están llamados a desempeñar papeles también diferentes en su vida adulta” (Ferrer y Bosch, 2013: 106). Entre los seis y los doce años, los niños y niñas obtienen, tal como refiere Delgado Ballesteros (2015: 39), “una autonomía creciente, tanto motriz como intelectual, desarrollando nuevas formas de expresión y representación y avanzan en la construcción de la propia identidad y de su autoestima”. En un estudio realizado en Kenia se constató que los estereotipos de género ya estaban arraigados en los niños y niñas de entre cinco y siete años. (Fernández Quiroga, 2024)

En su proceso de integración en la escuela, niñas y niños se encuentran con un sistema educativo marcado por estereotipos y expectativas que el contexto asume de ellas y ellos, con recompensas o puniciones reales o simbólicas, resultando su identidad y posición de género como una co-constituición de estas relaciones sociales.

Se da así una temprana adquisición de papeles estereotipados de género que van a condicionar la personalidad infantil, desarrollando capacidades, destrezas y habilidades distintas para posibilitar la adecuación del niño o la niña a lo que la sociedad espera según su sexo.

Los roles de género aprendidos e interiorizados en la infancia son la base de relaciones de género asimétricas y que determinan que las niñas no tengan una educación igualitaria. Ellas son educadas para “servir a los hombres, mientras que a ellos se les educa para mantener a la mujer”. (Bituga-Nchama, 2021: 95).

Así, desde que nacemos estamos sometidos a un proceso de socialización de género que determina la construcción de identidades marcadas por estereotipos sobre lo que es ser hombre (racional, activo, productivo, público…) y lo que es ser mujer (emotiva, pasiva, reproductiva, privada…). Este proceso origina y encasilla (de forma dicotómica) no solo diferencias sino también desigualdades que pasan a ser normalizadas y crean un “(…) trato discriminatorio y excluyente, que incluyen formas de recriminación y represión” (Finco, Souza y Oliveira, 2017: 19). Y a la vez, a través de los estereotipos tradicionales, el orden patriarcal se sustenta:

> “(…) por medio de ellos el género masculino se beneficia al simplificar la realidad con el fin de controlarla y de esta manera se mantiene la relación de poder / dominación del hombre. Estos estereotipos se incorporan de manera sutil por medio de dichos, canciones, cuentos infantiles, imágenes de publicidad y consignas de iglesias y tradiciones, que no se ven” (Delgado Ballesteros, 2015: 39).

La asignación sexista de papeles apropiados para hombres y mujeres origina socialmente diferencias comportamentales entre los sexos que afectan a la construcción de la personalidad y a la seguridad en sí mismas de las niñas, lo que condiciona, por ejemplo, sus futuras elecciones profesionales más dirigidas a

profesiones consideradas femeninas y menos valoradas socialmente. (Castro, 2009). Según Delgado Ballesteros (2015: 35), profesiones como “el magisterio, la enfermería, y posteriormente la psicología y las ciencias de la educación son elegidas porque, en el fondo, la sociedad las ha catalogado como «profesiones del cuidado»”.

De tal forma, se da una socialización que transmite roles desigualitarios en los comportamientos violentos. Esto es consecuencia de una visión de la masculinidad, basada en la violencia y la agresividad, y al unísono, se incorporan elementos como la sumisión y la dependencia en la socialización de las niñas (Sánchez Torrejón, 2021: 133). Un modelo de socialización que hace que las niñas sean más vulnerables a sufrir comportamientos violentos y a adoptar el “rol de víctimas” (Ferrer y Bosch, 2013: 109).

A lo largo del proceso de socialización, para Colazo (2017) citando a Butler (1990), cada persona se *engenera* en función de lo que su cultura define previamente para hombres y mujeres, masculinidades y feminidades, y se educa en función de su concepción de género. Esto continúa en la escuela tradicional, en la que se defienden estereotipos, como, por ejemplo, con el uso de uniformes (diferentes según el sexo) o incluso con la asignación de diferentes actividades en función del sexo del alumnado (Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2021). A partir del reconocimiento de esta socialización diferenciada de niñas y niños, tomamos la escuela como un espacio clave para la prevención de la violencia de género a través de un proceso de socialización preventiva que pasa por la resocialización de los modelos femeninos y masculinos asumidos, y del aprendizaje de modelos más igualitarios (Sánchez Torrejón, 2021; Ferrer y Bosch, 2013; Castro, 2009). En este proceso, el profesorado es fundamental, tal como subrayan Sánchez Torrejón y Barea Villalba (2019), pues son agentes socializadores que deben trabajar en el desarrollo de personas sin prejuicios sexistas, asumir un papel transformador de la realidad con la eliminación de

las desigualdades de género que se perpetúan socialmente en otros ámbitos. El profesorado debe trabajar en la búsqueda del desarrollo integral e individual de niños y niñas (Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez y Zagalaz-Sánchez, 2012). Así, entendemos el trabajo en igualdad de la escuela basado en la comprensión y reconocimiento de forma conceptual y fundamentalmente en sus prácticas educativas, de los diferentes modos de ser y de estar en los distintos contextos, sus manifestaciones sexuales, su situación socio-económica, política y cultural y los mecanismos más adecuados para intervenir y lograr los derechos humanos en igualdad de condiciones (Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2021. Por lo tanto, se debe partir de la "comprensión del conocimiento situado e historizado que permita responder al lugar y momento en donde se genera" (Villaroel, Arias, y González, 2023: 26) para (desde ahí) construir un proceso educativo en el que se promueva la igualdad, añadiendo sus experiencias y prácticas culturales, y, desde ellas, adoptar prácticas que transformen sus relaciones de género socioculturalmente establecidas.

Se hace necesario cambiar la visión actual de nuestro sistema educativo (y su correspondiente legislación) que confunde igualdad de acceso a la educación con igualdad de oportunidades. Para desarrollar un proceso coeducativo en el que se pretende "cambiar la condición de mujeres y hombres desde las raíces culturales" (Delgado Ballesteros 2015: 38), se debe implicar no solo el ámbito formal (de la escuela). La coeducación debe abarcar la educación informal, de tal forma que se evite la persistencia de pautas de comportamiento, de relaciones interpersonales, en todos los espacios de la vida cotidiana, tanto a nivel público como privado, que perpetúen esta socialización diferenciada y la discriminación hacia las niñas (Delgado Ballesteros, 2015).

El actual contexto de ampliación, mejora y reforma del sistema educativo angoleño representa una oportunidad para crear instrumentos metodológicos que incluyan la coeducación como una herramienta para la prevención de la violencia contra las mujeres. Se toma la escuela como institución con un papel central en la generación de prácticas y discursos capaces de crear nuevas identidades más igualitarias, contribuyendo a la prevención de la violencia contra las mujeres, pues un trabajo coeducativo enfocado contra la violencia de género es garantía de una disminución del riesgo de sufrirla (Díaz-Aguado, 2009). Creemos, pues, que formar el profesorado en coeducación es un primer paso en el largo camino para la eliminación de la discriminación y de los estereotipos sexistas en nuestro sistema educativo. Abogamos por un proceso de formación profesional que cree un profesorado capaz de mantener "un diálogo continuo reflexivo con su práctica docente y con las situaciones relacionadas que perpetúan los roles sexistas" (Sánchez Torrejón, 2021: 132). Un cuerpo docente que pueda deconstruir y desarticular los estereotipos de género mantenidos de forma implícita o explícita en los textos escolares, en todas las actividades dentro y fuera del aula, así como en sus expectativas docentes (Chantefort y Scherbosky, 2020). Una formación docente que desde una perspectiva coeducativa implique una práctica educativa en la cual se incorporen metodologías no sexistas, que esté atenta a la participación igualitaria entre niñas y niños, que deconstruya estereotipos y prejuicios de género, visibilice la contribución de las mujeres en los contenidos didácticos, utilice un lenguaje no sexista; en suma, que transforme el aula en un espacio igualitario que asegure una igualdad de derechos y oportunidad a todas y todos (Apecetche y Márquez, 2019). Por lo tanto, el ejercicio docente debe pasar por comprender los sesgos de género en su labor educativa, la colonialidad implícita en el sistema educativo (metodologías, currículo, contenidos entre otros elementos) y

desde ahí caminar hacia la deconstrucción de sus perspectivas y (fundamentalmente) de sus prácticas educativas.

Educar en igualdad de género desde edades tempranas favorece la formación de una ciudadanía igualitaria y libre de sexismo, lo que permite contrarrestar la socialización diferenciada y desigual entre niñas y niños. La acción coeducativa, al incidir en el proceso de socialización de niñas y niños en la infancia, actúa primordialmente en su construcción como personas, llevándolas a adoptar comportamientos más igualitarios lo que, a su vez, tiene un papel preventivo en relación a la violencia de género (Sánchez Torrejón y Barea Villalba, 2019; Castro, 2009). Trabajar la igualdad de género desde la escuela es, al mismo tiempo, actuar de forma preventiva sobre la violencia de género, y, en última instancia, crear una sociedad más humanizada, respetuosa e igualitaria. En este sentido Subirats y Tomé defienden que:

> "Si queremos mejorar nuestro mundo en un aspecto fundamental, el de la igualdad de derechos, posibilidades y oportunidades de hombres y mujeres, necesitamos saber dónde nos encontramos en este momento y qué queremos conseguir y para cuándo. Y saber que no se trata de un camino fácil, ni lineal, si simple, ni rápido. Lo cual no significa que no sea extremadamente interesante" (2010: 17-18).

Se enfatiza aquí el carácter de proceso continuo que asume la construcción de la igualdad desde la educación. Como sociedad, debemos reflexionar qué Angola queremos, qué valores defendemos, qué pasos debemos dar para una convivencia harmoniosa. Educar en y para la igualdad puede ser un proceso con resultados transformadores de las relaciones entre todos los elementos de la comunidad escolar, contribuyendo a la emersión de una persona más responsable y respetuosa. Para que tal cosa pueda ocurrir, cada docente debe ser responsable en su interacción con el alumnado con el fin de eliminar cualquier forma de violencia y de segregación hacia

las niñas (Rodríguez Salamanca, 2020), y trabajar pedagógicamente para erradicar los estereotipos y prejuicios de género existentes.

El modelo coeducativo tiene el potencial de transformar la praxis pedagógica del cuerpo docente de educación primaria a través de la incorporación de acciones pedagógicas que se orienten conscientemente a los problemas que impone la desigualdad de género en determinado contexto. Permite identificar la desigualdad y sus manifestaciones, y actuar para contrarrestar el actual proceso de socialización que perpetúa la construcción da discriminación de género.

3.2.1. Pertinencia de la coeducación para educar en igualdad

La coeducación se basa en el principio de igualdad entre hombres y mujeres (Sánchez Torrejón, y Barea Villalba, 2019; Ballarín, 2001). El proceso coeducativo se debe basar en la necesaria interrelación entre todos los elementos que constituyen la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, personal no docente y colectivos que colaboren constructivamente con la escuela) (Delgado Ballesteros, 2015). Adoptar un modelo coeducativo puede contribuir a que la escuela se adapte a las necesidades sociales existentes y, por otra parte, ser un agente de cambio para lograr la igualdad entre mujeres y hombres (Instituto de la Mujer, 2007). Un modelo coeducativo busca no solo educar simultáneamente a niñas y niños sino proporcionar condiciones para que tengan las mismas oportunidades, corregir los sesgos sexistas que puedan existir y potenciar las cualidades de todas las personas (Chirivi Pinto y Rozo Bareño, 2021; Cañizares Márquez y Carbonero Celis, 2017). Una coeducación que debe de ser repensada desde la decolonialidad (dado su origen europeo), bajo reflexión e interpretación de la realidad a partir del análisis de las opresiones entrelazadas que

viven las mujeres de contextos colonizados, para propiciar una descolonización y desuniversalización de la educación (Colazo, 2017).

La propuesta coeducativa es pertinente en nuestro contexto educativo diverso, atravesado por innumerables desigualdades, y es oportuno pensar en su inclusión en los planes, estrategias y proyectos existentes. Desde una perspectiva decolonial, la coeducación puede ser un instrumento que proporcione herramientas para cuestionar y problematizar las funciones sociales de género coloniales y culturalmente impuestas. Una imposición que puede partir del profesorado por su acción directa sobre el alumnado, pues en muchas ocasiones su acción refuerza los estereotipos sobre el cuerpo, el género, los roles y la etnicidad (Rodríguez Salamanca, 2020). Aquí cabe destacar, entre otros, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE - Educar Angola 2030) y en el PAN-EPT (específicamente el actual Proyecto de Empoderamiento de las niñas y aprendizaje para todos) como normativas que se vinculan a la necesidad de una educación para la igualdad.

En el PNDE se asume el compromiso de garantizar una educación inclusiva y equitativa y la promoción de igualdad de oportunidades a todas las personas (MED, 2017), aspecto referido en otros documentos gubernamentales (ELP Angola, 2025; PND 2018-2022; PNIEG, 2013) que se analizarán más adelante. En relación al Plan Nacional de Educación para Todos (PAN-EPT), su objetivo V (MED, 2014) se propone eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria, y conseguir la igualdad de género en la educación, garantizando que las niñas tengan un acceso pleno a la educación con las mismas posibilidades de éxito. Este objetivo no se alcanzó, como referimos en líneas previas, y se apunta la necesidad de que se consoliden programas que promuevan la equidad en las relaciones sociales entre los diferentes agentes educativos (MED, 2014). El plan se extendió hasta el 2030 con el

PAT II (Proyecto de Empoderamiento de las niñas y aprendizaje para todos) que incide específicamente en actuar sobre los obstáculos que contribuyen a la vulnerabilización, subalternización y exclusión de las niñas y mujeres jóvenes en Angola (MED, 2021). En su descripción se apuntan como impactos positivos del PAT II, entre otros aspectos, la prevención de la violencia basada en el género relacionada con la escuela; y la mejora de la calidad de la enseñanza a través del incremento de la formación profesional y desempeño docente (MED, 2021). Por lo tanto, la coeducación tiene su pertinencia en los textos normativos citados, siendo una propuesta que podrá a) aportar soluciones al proporcionar a niñas y niños condiciones para su desarrollo en igualdad (Chirivi Pinto y Rozo Bareño, 2021), b) potenciar la acción preventiva en relación con la violencia, así como c) transformar normas y comportamientos discriminatorios en la comunidad escolar. Todo ello incidiendo sobre el profesorado (por su interacción directa con el alumnado) para que sea capaz de educar en igualdad y promover la deconstrucción y reconstrucción de comportamientos, valores y estereotipos desde distintos referentes y representaciones (Delgado Ballesteros, 2015), respetando las diferencias y trabajando desde sus prácticas reflexivas y críticas en contra de todas las formas de discriminación.

Esto requerirá una visión político-educativa que se aleje de los supuestos actuales impuestos por las organizaciones internacionales y que no tienen en cuenta las especificidades y la diversidad existentes. Necesitamos adoptar un modelo educativo que reconozca y valore nuestros saberes locales, respete las diferencias y sea capaz de reconocer la colonialidad implícita en la estructura y contenidos del currículo para avanzar hacia la deconstrucción y descolonización de nuestro sistema educativo (Rodríguez Salamanca, 2020). El ejercicio docente debe ser una actividad en la cual se reflexione sobre nuestro contexto, el mundo en el que vivimos, ser capaces de

reconocer la desigualdad y trabajar educativamente para la mejora y alcance de la igualdad de condiciones entre hombres y mujeres (Chirivi Pinto y Rozo Bareño, 2021; Rodríguez Salamanca, 2020). Una intervención coeducativa puede tener un potencial transformador en la educación de niñas y niños:

> “Enseñándoles a convivir en base al respeto, la libertad y la valoración positiva de sí mismos y de los demás; Previniendo problemas de violencia de género, tanto físicos (…) como psicológicos (…); Ayudando a crear una sociedad mejor donde ellas y ellos puedan crecer y desarrollarse como personas (Castilla, 2008: 52).

A partir de un análisis y reflexión en torno de las propuestas coeducativas de diversos autores y autoras, así como de los compromisos asumidos por las políticas educativas angoleñas en relación a la igualdad y la prevención de la violencia de género, consideramos que es menester la adopción contextualizada a la realidad angoleña. Una coeducación cuya implementación debe implicar repensarla desde nuestro contexto y reconocer las diferencias que fueron históricamente transformadas en desigualdades entre mujeres y hombres (no a partir de la visión tradicional, heterosexual, binaria de género), profundizando en un análisis que incluya la diversidad de masculinidades y feminidades, y otros componentes de análisis entretejidos que influyen en nuestras desigualdades (Colazo, 2017).

Para Colazo (2017) es esencial la reflexión sobre la coeducación desde los lugares situados de las mujeres y las/sus feminidades, y establecer diálogos de experiencias en esferas como la escuela y/o la familia. Esta autora insta a resistir desde una apuesta feminista a:

> “las estructuras de dominación del patriarcado, del machismo, modificando relaciones de poder, actitudes, comportamientos, roles; proponiendo una educación inclusiva multicultural e intercultural dispuesta a modificar esas

> actitudes y comportamientos aprehendidos y asignados por razones de sexo-género; teniendo en cuenta, además, el mapeo de sus interseccionalidades de raza, etnia, clase, edad, lugar, orientación sexual e identidad de género, u otras" (Colazo, 2017: 129).

Por tanto, significa tanto aprender a identificar y a actuar rechazando cualquier discriminación, desde el espacio práctico de la escuela y del aula, como revisar muchas de nuestras creencias y permitir que emerjan inquietudes que no existían (Chantefort y Scherbosky, 2020).

No existen fórmulas mágicas y universales para actuar coeducativamente, sino actuaciones contextualizadas a la realidad existente y a sus necesidades específicas. Así, creemos que para el desarrollo de la coeducación como proceso que permite la erradicación de la desigualdad y de la prevención de la violencia de género, debe implicar, antes de todo, un análisis del origen de nuestras desigualdades y de cómo se interseccionan en nuestra realidad situada. Un conocimiento de nuestro contexto permite saber de qué situación se parte, en qué aspectos se deben incidir en materia de igualdad, el nivel de implicación de la comunidad educativa y las mejores opciones de actuación (Sánchez Vico, 2020; Azorín Abellán, 2014; Instituto de la Mujer, 2007; Salas García et al.,1997).

A partir del conocimiento del contexto se podrá incidir sobre otros aspectos como: la formación del profesorado en coeducación; la creación de liderazgos que puedan transformar la realidad escolar; la elaboración de un proyecto coeducativo escolar en el que se desarrolle en toda la comunidad escolar un aprendizaje y un trabajo cooperativo, con responsabilidades compartidas en todas las tareas (Azorín Abellán, 2014). Un proyecto escolar como un proceso de fomento de la reflexión docente que cree comunidades educativas que, sobre la base de sus prácticas, pueda construir, transformar y reinventar sus propios proyectos educativos, adecuándolos a su

contexto (Candau, 2016a) y que involucre a toda la comunidad escolar. Proyectos educativos que tengan como base la experiencia vivida en cada escuela, y que deriven de procesos reflexivos y creados por la comunidad escolar (Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2020). Siendo recomendable abandonar modelos de gestión basados en el individualismo y que impiden el surgimiento de verdaderas comunidades educativas y la reflexión y actuación colectiva en la resolución de problemáticas escolares.

3.2.2. Elementos clave del modelo coeducativo

La escuela está inserta en sociedades cambiantes y, por lo tanto, debe renovarse y dar respuesta a las necesidades planteadas desde un plano de libertad, igualdad y respeto entre hombres y mujeres, desde una perspectiva coeducativa (Castilla, 2008).

Asumimos aquí la coeducación como una propuesta educativa que permite una transformación social, siendo el marco necesario e imprescindible para lograr el desarrollo integral de las personas (Urbano Molina y Monjas Carro, 2020; Salas García et al., 1997). La coeducación vista como mecanismo para fomentar la igualdad y eliminar los estereotipos de género que permean las prácticas actuales, teniendo en cuenta que con la educación tradicional (mayoritaria en Angola) "(…) se fortalecen dichos estereotipos, desde el uso del uniforme hasta la asignación de actividades «acordes» al género" (Muñoz Gañán, Bravo y Rincón Présiga, 2020: 9). Actuar coeducativamente tiene el potencial para eliminar los estereotipos masculinos y femeninos, de forma que cada niña y niño construya su identidad personal sin estereotipos de género y desarrolle todas sus potencialidades en estrecha colaboración con las familias (Salas García et al., 1997). Un proceso coeducativo con actuaciones ajustadas al contexto sociocultural al que se destina, lo que ayudará a

comprender las relaciones educativas en un espacio-tiempo determinado, comprender necesidades e intervenir en los procesos de formación docente (Yedaide, 2018). Entender que, en el ámbito educativo y desde la decolonialidad, existió y existe una construcción social que discrimina las mujeres al asignarles roles de género asociadas a una escala de valores y poderes desiguales (Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2020; Segato, 2013). Y que, como educadores/as, muchas veces reforzamos involuntariamente estas discriminaciones hacia las niñas (Villaroel, Arias, y González, 2023; Apecetche y Márquez, 2019). Por tanto, actuar coeducativamente es, de forma consciente, intervenir en la escuela para potenciar la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, educar en el respeto a la diversidad y en la resolución no violenta de conflictos.

Para implementar la coeducación es necesario conocer sus bases, a partir de las cuales se trabajará para lograr la igualdad y la prevención de la violencia contra las mujeres. Estas bases serán las que deberán tenerse en cuenta para sustentar las intervenciones coeducativas, analizando, reflexionando y adaptándolas a los contextos diversos. Es trascendental ser consciente de que, en el espacio educativo, en la mayoría de las ocasiones, no se distinguen las diversas formas de discriminación, y por ello, ni son trabajadas desde la escuela, ni son analizadas desde una puesta en común de experiencias docentes, prácticas y experiencias vivenciadas (Colazo, 2017).

En nuestro caso concreto, en el que las asociaciones que trabajan estas temáticas aún están una fase embrionaria, se vuelve más complicado el desarrollo de este trabajo desde la escuela. Asimismo, Colazo (2017) nos exhorta a incluir en la agenda escolar el tratamiento de temáticas como: las leyes sobre la igualdad, los derechos civiles y políticos de las mujeres, los estereotipos de género, los derechos sexuales y

reproductivos, el empoderamiento económico de las mujeres, las políticas del cuidado, las diversidades sexuales y de género y sus exclusiones educativas. Para ella, este tratamiento debe de ser realizado tanto en el currículo formal como en el no formal, con el fin de servir de contrapeso al poder hegemónico en diferentes áreas (salud, educación…) Y su realización debe efectuarse en un proceso dialogado con las mujeres, en el que hablen sobre sus características y sobre sus conocimientos concretos de opresión, diferentes entre la diversidad de mujeres.

A partir de un análisis de las propuestas de distintas/os autoras y autores, a continuación, resumimos aquellas que pueden ser las bases de la coeducación. Como propuesta educativa que pretende incidir para transformar la desigualdad desde la escuela, la coeducación debe basarse en:

- Sensibilización y reflexión crítica al sexismo: dado el desconocimiento manifestado por el profesorado (en nuestro diagnóstico), es fundamental iniciar por un proceso de reconocimiento de la existencia (consciente o inconsciente) del sexismo en las acciones educativas. Esta será la base para llevar la igualdad al aula. Implica la problematización de nuestra construcción de género, y su análisis crítico por parte del profesorado y de la comunidad educativa. La capacidad de reconocer la presencia de desigualdades de género y sus múltiples imbricaciones es un primer paso para empezar el proceso de erradicación del sexismo del sistema educativo y de la sociedad (Villaroel, Arias, y González, 2023; Colazo, 2017).

Se debe asumir que nos encontramos en un sistema educativo donde las desigualdades son múltiples y las posibles alianzas entre personas, movimientos, asociaciones son difíciles, dada la prevalencia de entornos machistas y la partidarización de las instituciones. El camino podrá ser el propuesto por Colazo (2017): una apuesta por una nueva educación que desafíe las desigualdades, el

machismo, el etnicismo, el racismo, el clasismo, el eurocentrismo. Una propuesta coeducativa, que, según ella, debe respetar los nuevos saberes diversos, sin establecer jerarquías entre saberes, siempre desde una visión de género plural e igual.

Para su logro es necesario que la formación inicial y continua del profesorado incluya en sus planes curriculares aspectos vinculados a la igualdad de género, así como metodologías que permitan desarrollar en el profesorado una actitud crítica y reflexiva de forma que se involucren en la implementación de la coeducación en el aula (Villaroel, Arias, y González, 2023; Apecetche y Márquez, 2019). Hablamos, pues, de una formación no compatible con metodologías en las que se imponen puntos de vistas, que tomen la realidad como inmutable, metodologías transmisoras, relaciones autoritarias y que no respeten los derechos de las personas (Sánchez y Rizos, 1992). Un profesorado que aprende a identificar, analizar y reflexionar sobre las desigualdades y, principalmente, comprende sus implicaciones y actúa de forma igualitaria, consigue formar un alumnado con visión crítica que sea capaz también de comprender el impacto de una sociedad desigual y sin respeto a las diferencias. Un profesorado con actitud reflexiva y critica es capaz de proponer modelos educativos alternativos para una mejor convivencia (Villaroel, Arias, y González, 2023; Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2020; Sánchez Vico, 2020; Azorín Abellán, 2014; Instituto de la Mujer, 2007).

- Uso no sexista del lenguaje y de las imágenes: partimos del presupuesto de que el lenguaje no es neutral: el uso habitual del masculino universal en el lenguaje invisibiliza a las mujeres y representa un factor de exclusión de ellas. La brasileña Guacira Louro (2003) señala el lenguaje como un elemento capaz de instituir

distinciones y desigualdades siendo un mecanismo eficaz y persistente en su mantenimiento:

> “el lenguaje instituye y demarca los lugares de los géneros no solo por el ocultamiento del femenino, sino también por los diferentes adjetivos que se atribuyen a los sujetos, por uso (o no) del diminutivo, por la elección de los verbos, por las asociaciones y analogías que se hacen entre determinadas cualidades, atributos o comportamientos y los géneros (del mismo modo que utiliza estos mecanismos en relación con las razas, etnias, clases, sexualidades, etc.).” (Louro, 2003: 68)

Las mujeres deben ser visibilizadas a través del uso no sexista del lenguaje (Gobierno Vasco, 2019; Louro, 2003), de ahí que en la escuela deba emplearse un lenguaje (oral y escrito) inclusivo y no sexista. El uso del lenguaje no sexista permite desmantelar estereotipos, en cambio el lenguaje sexista los refuerza y perpetúa (Delgado Ballesteros, 2015). El lenguaje no solo expresa relaciones, poderes y lugares; el lenguaje los instituye, siendo capaz de producir y fijar diferencias (Louro, 2003). En el mismo sentido, los relatos y descripciones presentes en los libros de texto deben de incluir a las mujeres y sus aportaciones en los varios ámbitos sociales, y no una invisibilización casi total como vemos hoy.

El lenguaje no sexista debe extenderse a todas las formas de comunicación que se utilizan en la escuela, por ejemplo, en carteles, comunicados y documentos oficiales (Sánchez Vico, 2020; Azorín Abellán, 2014). Es necesario un esfuerzo por implementar este lenguaje en nuestras escuelas, aunque pueda ser, en una primera fase, menospreciado o ridiculizado debido a lo que Louro (2003: 66) llama “conformismo con las reglas tradicionales del lenguaje”. Hay que cuestionar la ambigüedad de la expresión “hombre” para designar toda la especie humana y ocultar a la mujer.

Tal como el lenguaje, las imágenes presentes en los libros de texto, en medios de comunicación, publicidad y/o dibujos animados, tienen un gran poder comunicador y pueden contribuir a la construcción de la desigualdad a través de los modelos sexistas que transmiten. Por lo tanto, es necesario su análisis y reflexión del punto de vista del género, asegurando desde la escuela la utilización adecuada de recursos didácticos que fomenten la igualdad y promocionen en el alumnado la capacidad de cuestionar (a través de un análisis crítico) el contenido sexista existente en los materiales oficiales utilizados (Sánchez Vico, 2020; Gobierno Vasco, 2019; Azorín Abellán, 2014).

- Valorización e integración del saber y contribución social e histórica de las mujeres: como resultado de la visión androcéntrica imperante en la sociedad, se invisibilizaron las contribuciones de las mujeres en las distintas áreas, así como en el transcurso de la historia (Apecetche y Márquez, 2019; Gobierno Vasco, 2019). Hay que ser conscientes de que las mujeres en Angola no están debidamente representadas en los materiales escolares, subrayándose la necesidad de actuar hacia un reconocimiento de las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia (Batsîkama, 2020; Kasembe, 2010). Urge incorporar de manera transversal en las actividades educativas el saber y las aportaciones de las mujeres angoleñas (y de otras realidades), demostrando su valor e importancia en el pasado, presente y futuro de la sociedad (Batsîkama, 2020; Gobierno Vasco, 2019; Méndez Lois, Villar Varela y Permuy Martínez, 2017; Azorín Abellán, 2014). Las aportaciones de muchas mujeres con impresionantes trayectorias y con gran impacto social no han sido incluidas (o lo han sido de manera superficial), demostrándose la invisibilización de las mujeres y sus logros, y “reduciendo sus posibilidades de reconocimiento y prestigio social (Delgado Ballesteros, 2015: 36). Es un modo de asegurar la perpetuación de la

sociedad androcéntrica[46], en la que los varones y lo masculino son el sujeto de referencia y las mujeres invisibilizadas (o excluidas). Y como consecuencia, se fortalecen los estereotipos y los roles de varones y mujeres acorde a las pautas de género preestablecidas, tanto a nivel público como privado (Femenías, 2019). Asimismo, es recomendable visibilizar la presencia y aportación de mujeres no solo en los materiales didácticos, sino también en los espacios y actuaciones de la escuela (Sánchez Vico, 2020; Apecetche y Márquez, 2019).

- Resolución no violenta de conflictos: teniendo en cuenta la larga guerra civil y el legado dejado por la colonización portuguesa podemos afirmar que existe una tradición en el empleo de la violencia en el ámbito educativo a la que se debe hacer frente. La investigación de Macias Sacco, da Silva Ferreira, y Koller (2016) en la enseñanza pública en Angola evidenció que, a pesar de estar prohibidos los castigos físicos por ley, estos siguen estando presentes, utilizados "por docentes y defendidos no solo por ellos, sino también por muchos padres y responsables por los alumnos, con el argumento de que promueven la disciplina y el aprendizaje" (2016: 14). Delante de este escenario, la coeducación como modelo educativo puede fomentar una convivencia positiva[47] basada en el respeto y en relaciones igualitarias y empáticas (Gobierno Vasco, 2019), estableciendo acciones preventivas y sancionadoras de la violencia escolar (Sánchez Vico, 2020; Méndez Lois, Villar Varela y Permuy Martínez, 2017) Estas acciones contribuirán a la construcción de escuelas en las que la convivencia sea pacífica, igualitaria y empática. La formación del profesorado en coeducación puede generar una mayor sensibilidad y competencia para la adopción

[46] Para María Luisa Femenías el androcentrismo "se refiere a la práctica, consciente o no, de conceder a los varones y/o a su punto de vista una posición central y «objetiva» en el mundo, las sociedades, la cultura y la historia" (2019: 47).

[47] "Una convivencia positiva es la que está basada en el cuidado entre las personas, sin estereotipos de género, el buen trato para prevenir el maltrato, la cohesión grupal frente a la exclusión, los liderazgos igualitarios frente a las tiranías del más fuerte" (Gobierno Vasco, 2019: 36).

de mecanismos de enseñanza que no incluyan la violencia hacia el alumnado a partir de una humanización de sus acciones pedagógicas. Y, consecuentemente, influir al alumnado y crear un ambiente escolar pacífico, empático y donde los conflictos se resuelvan de forma no violenta.

- Promoción de la autonomía e independencia económica: desde el proceso coeducativo se debe fomentar y educar para la autonomía personal, tanto en el ámbito doméstico como en el escolar. Tanto la familia como la escuela deben involucrarse en la educación en corresponsabilidad y en el reparto equitativo de las tareas del hogar y del cuidado, destacando el impacto de la división sexual del trabajo en la desigualdad y en la discriminación (Gobierno Vasco, 2019).

Vinculado a la autonomía, la coeducación debe incidir sobre una educación dirigida a conseguir la independencia económica (base de la independencia personal), siendo esencial visibilizar y educar en relación a su importancia. Principalmente en lo que respecta a las niñas, pues las mujeres en Angola ocupan posiciones más precarias en el mercado laboral (en sectores feminizados), se enfrentan a dificultades para conciliar vida laboral y personal/familiar, y con itinerarios académicos, por lo general, menos valorados, entre otras (INE, 2019, 2020; MASFAMU, 2020; Domingos, 2018; MES, 2015). Además, en Angola, uno de los principales obstáculos de la mujer para la ruptura con su maltratador es la dependencia económica debido a la extrema vulnerabilización y pobreza a la que enfrentan (Strønen, Nangacovie y Silva, 2016).

Por lo tanto, la coeducación tiene el potencial de desarrollar las capacidades (la corresponsabilidad, el respeto, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, entre otras) del alumnado independientemente de su sexo, preparando a niñas y niños a convertirse en personas corresponsables y respetuosas tanto a nivel profesional, como personal y privado (Cabello, 2017; Azorín Abellán, 2014).

- Planificación de actividades escolares y extraescolares igualitarias: nos referimos aquí a la necesidad de que niñas y niños puedan participar de forma igualitaria en las actividades organizadas por la escuela. Planificar, por ejemplo, juegos colaborativos, el uso no sexista de juguetes y/o de disfraces (en carnaval), evitando así una división sexista de las actividades escolares (bastante común en las escuelas angoleñas). Incidir en la planificación de actividades escolares y extraescolares complementarias para que niñas y niños se involucren y participen de manera igualitaria, y sortear "todo aquello que se relacione con los deportes históricamente discriminativos con las mujeres, o los espectáculos en los que las chicas estén *hipersexualizadas* desde bien pequeñas" (Gobierno Vasco, 2019: 66). Es una situación muy común en las escuelas angoleñas la distribución de tareas en función del sexo o que las niñas estén matriculadas en danza o música, asignaturas en las que ellas son hipersexualizadas y percibidas como objetos. En suma, se deben fomentar actividades (deportivas, lúdicas o familiares) no competitivas en las que la participación de alumnas y alumnos se realice de manera equitativa y conjunta (Sánchez Vico, 2020).
- Educación afectiva y sexual en igualdad: la sexualidad está presente en los distintos elementos de escolarización. Sin embargo, la preocupación sobre esta educación no se presenta de forma abierta y el profesorado no aborda la temática, al considerar que es una función que le incumbe a la familia (Louro, 2003). Para Guacira Louro, la escuela reproduce y manifiesta las nociones de género y sexualidad, pero también las produce y, añade, que "la sexualidad está en la escuela porque forma parte de los sujetos, no es algo que pueda ser desligado o algo de lo que uno pueda «desvestirse»" (2003: 81). Es una responsabilidad que la escuela debe asumir y ser consciente de que trabajar pedagógicamente esta temática tendrá un impacto positivo en la vivencia

de una sexualidad libre y sin tabúes, de un lado, y un valor preventivo de las distintas formas de violencia dentro y fuera de la escuela, de otro.

Por lo tanto, desarrollar una educación afectivo-sexual es una de las claves del proceso coeducativo (Cabello, 2017). Una educación afectivo-sexual asume como objetivo coeducativo promover un crecimiento personal con el desarrollo de una actitud positiva y responsable hacia la sexualidad; se enseñan las diferencias en los cuerpos, su cuidado, los cambios fisiológicos, la expresión de los afectos sin estereotipos de género, para lo que es crucial enseñar los límites en las relaciones afectivas y sexuales (como forma de prevención del abuso sexual a menores) (Gobierno Vasco, 2019). Es una forma de educación que, a pesar de estar contemplada en los contenidos didácticos, el profesorado tiene dificultades para su tratamiento (en muchos casos, se niega a impartir la temática como veremos más adelante en los relatos del profesorado).

Desde la coeducación se puede trabajar primero con el profesorado, en el sentido de que sean capaces de "comprender mejor el hecho de que diferentes sujetos, hombres y mujeres, experimenten sus placeres y deseos de diferentes maneras" (Louro, 2003: 81-82), y de esta forma, puedan intervenir posteriormente en la educación en el respeto y aceptación de la diversidad entre el alumnado. Con estas actuaciones se activa y enriquece la experiencia y el conocimiento del alumnado, tanto a nivel emocional como comportamental, para el buen trato, la convivencia respetuosa, la igualdad y a resolución no violenta de los conflictos (Ríos Everardo, 2015).

- Prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres: La implementación de la coeducación introduce acciones y medidas que permiten educar en igualdad, con el fin de acabar con la violencia de género desde la más temprana infancia (Sánchez Vico, 2020; Cabello, 2017). Uno de los principales desafíos actuales de la coeducación

es trabajar por la deconstrucción de estereotipos y prejuicios de género que pueden estar en la base de la expresión de formas de violencia en la escuela. Así, la escuela tiene la misión de trabajar por la prevención de la violencia a través de acciones que incidan sobre las causas de esta violencia (Sánchez Torrejón, 2021; Díaz Muñoz, 2014). Para actuar sobre esta forma de violencia es crucial empezar por desnaturalizarla/desnormalizarla y reconocer sus orígenes y su impacto negativo en la vida de las personas (de las mujeres particularmente). Así, es un trabajo que debe iniciarse en la escuela e involucrar a la comunidad escolar, para después expandirse a la sociedad.

Desde la coeducación se debe promover la reflexión y sensibilización de la comunidad educativa en relación al significado y consecuencias de la violencia contra las mujeres, permitiendo la creación de forma participativa de medidas preventivas en relación a esta violencia (Sánchez Vico, 2020). Las actuaciones de la escuela deben ir encaminadas tanto a sensibilizar al alumnado y a sus familias, como a detectar las situaciones de violencia que en ella se reproducen, e intervenir en los casos de violencia detectados (Gobierno Vasco, 2019).

Llegados a este punto, somos conscientes de que la falta de formación e información sobre esta temática dificulta adoptar una propuesta de estructuración de un plan coeducativo adaptado a nuestra realidad. Corremos el riesgo de no contar con un grupo de personas motivadas, sensibilizadas y con conocimientos para desarrollarlo. De ahí que consideremos pertinente presentar algunas claves en las que debería sustentarse un plan coeducativo. Éste, junto con los resultados del diagnóstico descrito en esta investigación, abrirán la puerta a que las autoridades gubernamentales competentes inicien un proceso de planificación de acciones

formativas del profesorado, de cara a suplir sus carencias para el abordaje de esta problemática.

En Angola tenemos un sistema educativo extremadamente centralizado y burocratizado que no es muy receptivo[48] a las necesarias transformaciones/reinvenciones desde una perspectiva participativa, reflexiva y critica proveniente de las prácticas docentes y, por lo tanto, cualquier cambio en los planes de formación del profesorado debe ser aprobado por la superestructura y tener su origen en ella. Sin embargo, creemos que es importante en esta investigación destacar el papel que desempeña el profesorado, las familias y la comunidad escolar en la materialización de los objetivos coeducativos, ya que pueden ser elementos facilitadores o, por el contrario, obstaculizar cualquier transformación propuesta.

3.2.3. Papel del profesorado en la enseñanza coeducativa

El profesorado debe ser protagonista en el proceso de cambio hacia una escuela coeducativa. Se pretende contrarrestar un modelo de escuela (aún mayoritario) desde la que se perpetua una educación sexista, influida por las actuaciones del profesorado, que trasmiten sus sesgos en relación a las asignaciones de género. Sus prácticas reproducen y perpetúan los estereotipos de género con afectaciones al desarrollo integral de niñas y niños (Villaroel, Arias, y González, 2023). El proceso de cambio/transformación/reinvención educativa debe efectuarse a través de un análisis y reflexión sobre sus prácticas y dirigirse hacia intervenciones educativas que disminuyan o eliminen la desigualdad en la escuela (Villaroel, Arias, y González, 2023;

[48] Un ejemplo de ello es el hecho de que, en mi caso concreto, como profesora de un facultad dedicada a la formación del profesorado y especialista en género, vengo solicitando de manera continuada a lo largo del tiempo (con documentos ya elaborados) la inclusión de una línea de investigación sobre las desigualdades de género en el sistema educativo angoleño y la petición de un código ético y de conducta con perspectiva de género, pero hasta la fecha no he obtenido respuesta (ambos aspectos dependen exclusivamente de la dirección de la facultad).

Bonal, 2014). En nuestro caso y siendo conscientes de la diversidad social presente en Angola, existe la necesidad de que estas intervenciones conozcan, respeten y atiendan a esta diversidad. En este sentido, Louro (2003) recomienda promover actitudes de observación y cuestionamiento para identificar las desigualdades en la escuela, lo que denomina “el agudizar” la sensibilidad. Para la autora, este aumento de la sensibilidad sólo será posible con “información, conocimiento y también deseo y disposición política (Louro, 2003, 121). Así, la/os docentes tienen un rol central en la construcción de una escuela libre de prejuicios y estereotipos de género, debiendo reflexionar continuamente sobre su praxis docente y de cómo actúan para no perpetuar los estereotipos y papeles de género. La percepción de las desigualdades y su desestabilización y subversión solo se podrá dar si el profesorado está atento a sus formas de producción y reproducción, lo que implica “operar con base en sus propias experiencias personales y colectivas (…) operar con el apoyo en los análisis y construcciones teóricas que se realizan” (Louro, 2003: 121).

Por lo tanto, para una adopción e intervención coeducativa escolar es esencial incidir inicialmente en la formación del profesorado y fomentar procesos de investigación que permitan hacer un diagnóstico de la desigualdad en las instituciones. Tal como afirma Bonal (2014: 5) “se investiga para mejorar, (…) equivalente a investigar para corregir (…) y ofrecer una educación más justa e igualitaria”. Se debe buscar que el colectivo docente, desde una perspectiva coeducativa, sea capaz de debatir las funciones sociales de los géneros, cuestionarlas, pues se asume que su influencia en el alumnado es directa y que, en muchas ocasiones, contribuye al refuerzo de los “estereotipos sobre el cuerpo, el género, sus roles y la etnicidad” (Rodríguez Salamanca, 2020: 47). El profesorado, a menudo, transfiere al alumnado sus estereotipos y prejuicios de género a través del currículo oculto, lo que contribuye al

mantenimiento de las desigualdades (Apecetche y Márquez, 2019; Aristizabal, Gómez-Pintado, Ugalde y Lasarte, 2018; Azorín Abellán, 2014). Un currículo oculto que se manifiesta de manera inconsciente y se refleja en acciones sexistas desarrolladas por el profesorado, ya sea por la utilización del masculino genérico, o "la promoción de estereotipos de feminidad y masculinidad otorgándoles roles, capacidades y estatus diferentes a través de materiales visuales presentados" (Apecetche y Márquez, 2019: 12).

Es necesaria la sensibilización y formación del profesorado para identificar y luchar contra las desigualdades en su labor cotidiana y producir un cambio real en sus prácticas pedagógicas. No obstante, para que el profesorado transforme sus actuaciones se requieren de conocimientos para trabajar la igualdad y realizar un proceso coeducativo que fomente modelos identitarios más igualitarios entre el alumnado. Asimismo, para lograr una educación igualitaria el profesorado debe ser capaz de comprender e identificar las situaciones de desigualdad que se producen en la escuela y actuar para cambiarla (Miguélez Cañal, 2018). De ahí la importancia de un trabajo consciente y orientado del profesorado en los procesos educativos en las etapas básicas en relación con la coeducación y la igualdad en el aula (Bejarano Franco, Martínez Martín y Blanco García, 2019).

En un sistema educativo tan centralizado y resistente al cambio como el nuestro, ¿qué senda debemos seguir como docentes para cambiar y transformar la escuela en un espacio no discriminatorio? A esta pregunta Guacira Louro contesta proponiendo "incitar a la inquietud, a la autocrítica y a la búsqueda de acciones más eficaces" (2003: 122). Apela a la urgencia de desplegar un proceso de transformación a partir de nuestras prácticas cotidianas "más inmediatas y banales, en las que todas/os estamos irremediablemente implicadas/os". Por tanto, propone actuar desde nuestras

realidades prácticas, en lugar de esperar que las grandes transformaciones vengan de movimientos, colectivos[49] o estructuras gubernamentales que la mayoría de las veces ignoran las realidades plurales de Angola.

La propuesta de Louro (2003) nos exhorta a ejercer nuestra acción transformadora como docentes desde una cotidianidad que asumimos como política y a actuar contra el establecimiento de diferenciaciones y la perpetuación de las desigualdades sociales, prestando siempre atención a los mecanismos tácticos que se ponen en funcionamiento para producir y designar estas desigualdades. Debemos buscar formas más viables y cercanas de transformar nuestro contexto escolar, de forma que las luchas sean más inmediatas y cotidianas, más localizadas, pero no por ello menos ambiciosas:

> "La ambición puede ser 'sólo' subvertir las disposiciones tradicionales de género en el aula: inventando nuevas formas de dividir los grupos para juegos o trabajos; promoviendo debates sobre las representaciones que se encuentran en los libros de texto o en los periódicos, revistas y películas que consumen las/os alumnas/os; produciendo nuevos textos no sexistas ni racistas; investigando los grupos y sujetos ausentes en los relatos de la historia oficial, en los textos literarios, en los "modelos" familiares; acogiendo en el aula las culturas juveniles, especialmente en sus construcciones de género, sexualidad, etnia, etc." (Louro, 2003: 124).

Estas acciones localizadas propuestas por Louro (2003) tienen el poder de suscitar inquietudes sobre aspectos que se daban por supuestos y naturales, eliminar jerarquías y permitirnos ir más allá de las relaciones dicotómicas y obvias de género. Desde el profesorado se podrá así, actuar y transformar la escuela en un lugar donde

[49] Guacira Louro no deja de reconocer la "importancia de los movimientos colectivos (...), en el sentido de interferir en la formulación de las políticas públicas - en particular las políticas educativas" (2003: 122). Consideramos que estos movimientos pueden instaurar conciencia y crear sensibilización política que cuestiona el poder y las prácticas discriminatorias ayudando a enfrentar y derrumbar las barreras que imposibilitan el logro de la igualdad (Batliwala, 2008).

el alumnado se forme integralmente y desarrolle mecanismos que contrarresten estereotipos y comportamientos sexistas que identifiquen en la sociedad (Villaroel, Arias, y González, 2023). De esta manera, la desigualdad pasa a ser cuestionada por profesoras y profesores, que, en contacto directo con el alumnado, pueden pasar pedagógicamente nuevos valores para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres (Instituto de la Mujer, 2007).

Las escuelas deben empezar por un diagnóstico para conocer/reconocer las actitudes y los conocimientos del profesorado en relación a la igualdad o la desigualdad de género (Azorín Abellán, 2014). En función de este diagnóstico se podrá actuar en el sentido de agudizar su sensibilidad hacia el sexismo escolar, pues solo así podrá contrarrestarlo a partir de la comprensión de cómo se manifiesta en sus prácticas (Rambla y Tomé, 2014; Louro, 2003). Para lograr desestabilizar los modelos sociales actuales y lograr favorecer o promover nuevos será fundamental construir alianzas, redes entre las personas implicadas en las prácticas educativas (dentro y fuera de la escuela) especialmente con la familia como primero núcleo de socialización (Ríos Everardo, 2015; Delgado Ballesteros, 2015; Louro, 2003). Los encuentros entre docentes y comunidad escolar para informar y discutir sobre las desigualdades en la escuela son cruciales para que se reconozca la necesidad de construir relaciones de género más igualitarias y un paso para fomentar el deseo de cuestionar y transformar sus representaciones vigentes (Louro, 2003).

Al respecto, Rambla y Tomé (2014) proponen un trabajo en dos dimensiones: la reflexividad y la solución de problemas. Empezar por la reflexividad como forma de pensar sobre las propias circunstancias (su contexto y sus prácticas) para modificarlas a través de planes de actuación. Y pasar después a la solución de problemas como la capacidad para crear nuevas formas de actuación ante situaciones problemáticas,

empezando por la definición del problema y posteriormente a las estrategias para solucionarlos. Desde el profesorado se debe de trabajar por una escuela que sea emancipadora y concienciadora, en la cual género y sexualidad son abrazados en su diversidad y no limitados a aspectos biológicos/genéticos (Maio, Oliveira y Peixoto, 2020). La coeducación es un camino que nos puede llevar a tal transformación.

A partir de una formación en materia de coeducación y de una agudización de su sensibilidad hacia la desigualdad el profesorado será capaz de incorporar en sus prácticas metodologías no sexistas, a) seleccionando contenidos y materiales que visibilicen a las mujeres y sus aportaciones a lo largo de la historia, b) identificando situaciones de desigualdad en el espacio educativo, d) creando espacios de participación igualitarios (grupos de trabajo, tareas y liderazgo), y d) cuestionando y desconstruyendo los modelos tradicionales de las relaciones de género. En suma, proporcionar un desarrollo integral de niñas y niños garantizando la igualdad de oportunidades y de derechos a todas las personas (Apecetche y Márquez, 2019; Instituto de la Mujer, 2007).

Lograr que la escuela se convierta en un espacio más igualitario implica incidir sobre los procesos de formación inicial y continua del profesorado en disposiciones/competencias sobre el tratamiento de la igualdad de género en la escuela, incorporando en sus planes de formación inicial y continua elementos coeducativos de cara a capacitarlos para su abordaje con toda la comunidad escolar.

Uno de los obstáculos que puede surgir en relación a la formación del profesorado es su creencia generalizada de que sus actuaciones no son sexistas y que el ambiente escolar es igualitario (Instituto de la Mujer, 2007). Sin embargo, un análisis de las prácticas educativas del profesorado generalmente revela que la escuela produce

diferencias, desigualdades entre niñas y niños, creando lo que Guacira Louro llama de “identidades escolarizadas”:

> “Gestos, movimientos, significados se producen en el espacio escolar e incorporados por los niños y niñas, se vuelven parte de sus cuerpos, se aprende a escuchar, a hablar y a callar; se aprende a preferir. (...) a tener unas habilidades y otras no... Y todas estas lecciones están atravesadas por diferencias, confirman y también producen una diferencia” (Louro, 2003: 61).

De ahí la pertinencia de un análisis reflexivo y una mayor sensibilidad del profesorado (Rambla y Tomé, 2014; Louro, 2003) que permita detectar sus intervenciones poco igualitarias, muchas veces involuntarias, y que son/están social y educativamente heredadas (Instituto de la Mujer, 2007). Para Louro (2003), el profesorado debe de ser capaz de cuestionar lo que enseña, cómo enseña y que significados atribuye el alumnado a lo que aprende. Debe problematizar las teorías que rigen su trabajo y estar atentos al lenguaje, “tratando de percibir el sexismo, el racismo y el etnocentrismo” (Louro, 2003: 64).

En el contexto diverso y plural angoleño, el profesorado deberá problematizar en sus prácticas las complejas y variadas intersecciones entre el género, sexualidad, clase, raza, etnia, lengua, entre otros aspectos. Y, además, introducir en el currículo escolar la realización de una serie de actividades en estas distintas áreas, con el respeto a las diferencias entre el alumnado (Maio, Oliveira y Peixoto, 2020; Louro, 2003). Un proceso en el que se impone un cuestionamiento de las relaciones de poder en las que estamos inmersos y que también nos incumben (Louro, 2003).

En suma, el profesorado tiene un papel primordial en el proceso de transformación/reinvención de la escuela a partir de la creación de acciones alternativas encaminadas al desarrollo de valores igualitarios, más aún si consideramos que son un modelo de referencia para el alumnado. Reconocer que las

relaciones de desigualdad que se producen y reproducen en la escuela contribuyen a crear una sociedad dividida entre hombre y mujeres. A partir de su trabajo educativo pueden intervenir para transformar y subvertir sus prácticas y trabajar educativamente para interferir y eliminar las desigualdades (Louro, 2003). El profesorado debe ser consciente de que, al negar su papel educativo en relación a la comprensión de la igualdad de género, el respeto a la diversidad sexual y de género, la escuela podrá estar contribuyendo al fomento de prácticas represoras y la perpetuación de roles y estereotipos discriminatorios (Maio, Oliveira y Peixoto, 2020).

En suma, para lograr una escuela coeducativa es necesaria la existencia de un profesorado con formación específica en igualdad de género, con una sensibilidad a las desigualdades, consciente de su producción y reproducción, capaz de crear alternativas pedagógicas e instrumentos para actuar coeducativamente con la participación de toda la comunidad escolar.

3.2.4. La familia en el proceso coeducativo

En el nivel de la educación primaria, las familias deberían estar directamente implicadas en las prácticas escolares, acompañando, evaluando y colaborando con las actividades escolares propuestas por la escuela. A nivel institucional, la autoridad la detenta el profesorado; sin embargo, padres/madres/encargados y encargadas de educación igualmente poseen autoridad sobre su educación, y muchas veces tienen concepciones opuestas y conflictivas (Louro, 2003).

La familia es la primera y la más importante institución social, ella es en parte responsable de la identidad de género que se construye a partir de los modelos parentales existentes (Ríos Everardo, 2015). Se debe analizar el papel que efectúa la familia, en cuanto primera institución formativa, en la construcción de la identidad

de niñas y niños (Delgado Ballesteros, 2015). El proceso de socialización diferencial entre niñas y niños que se inicia con la familia, es continuado y reforzado por la escuela. Así lo manifiesta Bituga-Nchama (2021: 92): “el niño o la niña puede darse cuenta de que les exigen ciertas cosas por su sexo, las cuales deben hacer porque socioculturalmente es aquello que les identifica”. Desde este nivel micro (la familia) se puede iniciar un proceso de toma de conciencia y reflexión (con la ayuda de la escuela) y dar inicio a cambios que pasen después a involucrar al resto de la familia.

Empezamos este apartado aclarando nuestra conceptualización de familia contextualizada a la realidad angoleña y pasamos después al análisis del papel de la familia en el proceso coeducativo.

La familia, en la mayoría de las sociedades africanas, posee un gran valor, se considera que “sobre ella reposa fundamentalmente la sociedad” (Bituga-Nchama, 2021: 90). El concepto de familia es un concepto variable en función del contexto desde el que se habla. Para Oyěwùmí (2014), la familia nuclear (en la visión occidental) es una familia *generizada*[50] por excelencia, que consta de una esposa subordinada, un esposo patriarcal e hijas e hijos. El género es el principio organizador fundamental de esta familia y las distinciones de género son la principal fuente de jerarquía y opresión dentro de esta familia nuclear; las hijas se identifican a sí mismas como mujeres, junto con su madre y hermanas. Esta autora argumenta que este modelo de familia no es universal,

> “La familia nuclear sigue siendo una forma extraña en África, a pesar de su promoción por parte de los estados coloniales y neocoloniales, las agencias internacionales de (sub)desarrollo, las organizaciones feministas, las

[50] En una familia generizada (y heterosexual), encabezada por el varón y con dos progenitores, el varón cabeza de familia se concibe como el sostén de la familia y la hembra se asocia a la domesticidad y el cuidado (Oyěwùmí, 2014).

> organizaciones no gubernamentales (ONG) contemporáneas, entre otros" (Oyěwùmí, 2004: 4).

Esta universalización de la familia nuclear invisibiliza otras formas de organización familiar y limita las posibilidades del análisis de las relaciones de género en otros contextos. En Angola, la familia asume otras constituciones y dinámicas. Según el *Informe Temático sobre el género* (2020) los hogares encabezados (liderados) por mujeres representan un tercio (30,4%). En este informe se expone que:

> "El liderazgo del hogar se relaciona comúnmente con el sexo, la edad, la capacidad económica y la posición moral, y es un factor importante para promover el cuidado y apoyo de la familia, ya que se considera que el líder es quien promueve el bienestar del grupo, moviliza recursos para la satisfacción de todos, orienta moralmente a sus miembros y defiende los intereses de la familia. Sin embargo, estas funciones pueden ser asumidas por el hombre o realizadas por la mujer, de hecho, no necesariamente se establece una relación con el sexo de quien las realiza, sino con las habilidades y destrezas de quien las asume" (2020: 15).

Se enfatiza aquí que el liderazgo de la familia angoleña no depende exclusivamente del sexo del líder, estando más vinculado a las capacidades para asumirlo. Más de un tercio de las familias angoleñas están lideradas por mujeres (MASFAMU, 2020). Resaltar que a pesar de identificar al hombre como cabeza de familia (resultado de la concepción patriarcal existente), aunque éste no trabaje o incluso no viva en la residencia del hogar (lo cual es muy común, por el hecho de tener otra relación afectiva), se le señala como cabeza de familia (MASFAMU, 2020). Así, el número de mujeres cabeza de familia probablemente sea superior. Las mujeres están más vinculadas a un liderazgo real y efectivo que a un liderazgo simbólico ejercido en muchos casos por los hombres como resultado de la construcción patriarcal de la

sociedad, y que determina que el hombre debe ser el responsable del liderazgo de la familia (MASFAMU, 2020).

Las dinámicas familiares africanas generalmente se caracterizan por tener centros de poder difusos y no específicos de género, las relaciones “son fluidas y los roles sociales son situacionales, colocando continuamente a los individuos en los roles cambiantes, jerárquicos y no jerárquicos, contextuales que son” (Oyěwùmí, 2014: 6). A pesar de la escasez de estudios sobre estructuras y dinámicas familiares en Angola, un análisis empírico de nuestra realidad apunta a diferencias en relación al concepto de familia nuclear occidental.

En Angola, y bajo el concepto amplio de familia (MASFAMU, 2020: 17), es común que “los miembros de la familia con capacidad económica reducida (comúnmente) soliciten el apoyo de su hermano, tío, sobrino o hijo, para que puedan hacerse cargo de algunos miembros de su descendencia, entregándolos al cuidado de ese «pariente»”, o incluso la presencia en el núcleo familiar de hijos o hijas y sus respectivos cónyuges debido a su edad o situación económica. Es también una práctica social que mujeres solteras o viudas entreguen a sus hijos/as al cuidado de otros familiares, consecuencia de su reducida capacidad económica (MASFAMU, 2020). Al no poder mantener a todos o a algunos de sus miembros, optan por solicitar “el apoyo de familiares, o incluso de personas afines” (MASFAMU, 2020: 17). Es bastante común la existencia de familias con personas que no pertenecen al núcleo familiar de parentesco/sanguíneo.

La familia angoleña es una familia extensa (*alargada*), formada tanto por miembros con lazos sanguíneos (abuelas/os, primas/os, sobrinas/os, nietas/os) como por otras personas que, por situaciones de pobreza, orfandad u otros, son acogidos por ésta.

En consecuencia, es bastante común en las escuelas la adopción del término "*encarregados de educação"* (encargados de educación), una vez que se reconoce que una buena parte del alumnado vive con personas que no son sus padres o madres.

La familia como primer núcleo de socialización ejerce influencia (a través de sus modelos y experiencias) en el aprendizaje de la igualdad y del respeto mutuo o, por el contrario, en el aprendizaje de la violencia de género (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro y Falcón, 2021). Así, en el proceso coeducativo, la familia se debe situar como un elemento colaborador de la escuela (Ferreiro Díaz, 2017). Como primer núcleo de socialización, y principal responsable por la educación de niñas y niños, la familia debe implicarse en el proceso coeducativo para crear sinergias con la escuela y potenciar la igualdad.

La relación entre familia-escuela favorece la implementación de la coeducación: por un lado, su influencia se extiende a toda la comunidad escolar (el alumnado, el profesorado, las madres y padres, dirección escolar), y por otro, pueden permitir una adecuada relación entre la vida doméstica de la vida pública (Rambla y Tomé, 2014). Se subraya aquí la necesidad de que exista una buena comunicación entre ellos como forma de evitar una desarticulación entre la familia y la escuela, lo que podría crear dificultades en la comunicación, injerencias, apatía, desinterés y/o falta de apoyo en las actividades a desarrollar. Así, para lograr un adecuado desarrollo de actitudes en igualdad entre el alumnado es necesario contar con el apoyo y participación de la familia, que deberá mantener un contacto continuo y colaborativo con la escuela. El objetivo de esta relación es crear relaciones educativas entre la familia y la escuela, de manera que en esta interacción se logren los objetivos de la educación, ya que

constituyen “una red de relaciones entre personas que colaboran en la educación de los niños y niñas” (Rambla y Tomé, 2014: 30).

La implicación y participación de la familia es esencial en la escuela coeducativa, como agente socializador de niñas y niños y como elemento capaz de potenciar el trabajo desarrollado en la escuela. Dentro de su esfera de actuación, y en colaboración con la escuela, la familia puede trabajar la igualdad de género estableciendo reglas de funcionamiento colaborativas/cooperativas entre todas las personas independientemente de su sexo, respetando las diferencias y sin reproducirlas, deconstruyendo roles sexistas, y desarrollando una comunicación basada en el diálogo, con la adopción de formas no violentas de resolución de conflictos (Ríos Everardo, 2015; Instituto de la Mujer, 2007).

Para promover la implicación familiar se debe tener en cuenta la estructura y dinámicas familiares existentes en la comunidad escolar y adaptar a ellas la intervención coeducativa. En Angola, debemos considerar las innumerables dificultades[51] que experimentan las familias antes de establecer un plan coeducativo para la escuela, considerando que su efectividad depende de la adopción voluntaria y consciente de su papel en la formación de alumnos/as. Su colaboración debe estar basada en el reconocimiento de la importancia de su participación en la formación

[51] En Angola, la crianza (parentalidade en portugués) de los hijos/as está fuertemente ligada a la responsabilidad de cuidar y mantenerlos/as. El concepto de familia es alargado e incluye otros parientes (abuelos/as, nietos/as, sobrinos/as, primos/as…). El cuidado se asume de forma solidaria con los demás miembros, cuando sus tutores/as no pueden hacerlo. En los hogares encabezados por mujeres la principal fuente de ingresos es el trabajo por cuenta propia (73,9%). La tasa de alfabetización es menor entre las mujeres, lo que afecta su empleabilidad, ya que en su mayoría están vinculadas a áreas que requieren baja capacitación, lo que implica precariedad e inseguridad y sin una adecuada seguridad social y protección legal. A eso se añade la cuestión de la monoparentalidad de los hogares encabezados por mujeres, alrededor del 37,3% de las mujeres cabeza de familia viven separadas de sus cónyuges y alrededor del 33,4% son viudas (*Informe Temático Género*, 2020).

integral del alumnado, así como en la necesidad de asumir una problematización conjunta de las dificultades encontradas en su proceso de educativo.

Al demandar la participación y colaboración de la familia en el proceso coeducativo, se tomará en consideración la eventual sobrecarga del trabajo doméstico que recae principalmente sobre la mujer (Rambla y Tomé, 2014). En función de los roles de género establecidos, según Bituga-Nchama (2021), sobre ella recae el cuidado de niñas y niños. La niña es educada para servir al hombre y encargarse de todas las tareas del hogar, él es educado para ser el proveedor. Este autor subraya que "la mujer es el pilar de la familia africana" es la que se encarga de educar y cuidar de su descendencia, es la que transmite los valores socioculturales, aunque estos sean determinados por el padre y ejecutados por la madre (Bituga-Nchama, 2021: 97).

Los roles y estereotipos de género determinan una construcción desigual de género en Angola, lo que determina que las mujeres deben ser las únicas responsables de "crianza de los hijos y de la gestión y realización de las tareas familiares" (GA, 2021: 42). Esta desigualdad viene corroborada de manera generalizada en varios estudios, que evidencian que "las tareas de cuidado apenas se reparten en los hogares, y que son las madres, apoyadas en ocasiones por las abuelas y por las hijas, quienes asumen el grueso de estas tareas" (Rambla y Tomé, 2014: 17), una realidad compartida por muchas familias angoleñas resultado de los roles de género establecidos.

Por lo tanto, la relación de la escuela y la familia debe basarse en el conocimiento de la escuela sobre las características familiares de su alumnado, la persona o personas encargadas directamente de la educación del alumnado, su disponibilidad e interés en las actividades desarrolladas por la escuela. Partiendo de este conocimiento, adoptar los mecanismos más adecuados para involucrarlos en la escuela. Siempre

atendiendo a su disponibilidad y adaptándose a sus tiempos, y no imponiendo una agenda que provoque sobrecarga de actividades para las familias, lo que podría tener como consecuencia continuas ausencias y, en última instancia, su abandono. En suma, familias y escuela deben trabajar conjuntamente para lograr una educación en igualdad no obstante ser necesario también la existencia de un contexto legislativo y organizativo que pueda hacer efectivo esta importante función educativa (Ferreiro Díaz, 2017).

3.3. A modo de resumen

La educación es un elemento clave para erradicar los prejuicios y estereotipos de género. La escuela, como agente socializador, contribuye a la transformación de las relaciones entre niñas y niños, al promover una educación igualitaria y libre de violencia. La igualdad de género, según la UNESCO (2015), está estrechamente relacionada con el derecho a la educación para todos. Es necesario adoptar un enfoque que garantice a niñas y niños el acceso, el éxito y la adquisición de los aprendizajes para su desarrollo integral en el proceso educativo.

La diferente socialización de género entre niñas y niños genera desigualdades en el acceso a la educación en Angola, con el resultado de profundas asimetrías. Estas desigualdades en el acceso a la educación afectan específicamente a las mujeres, con consecuencias diversas: dificultades para acceder a un trabajo bien remunerado, una mayor dependencia económica, y/o una mayor vulnerabilidad a las distintas formas de violencia.

La coeducación se presenta como un proceso metodológico de intervención educativa que, siendo intencionado y explícito, tiene como punto de partida el reconocimiento de las capacidades e individualidades independientemente del sexo y dirigido a eliminar todo tipo de desigualdad y discriminación por cuestión de género (Sánchez

Vico, 2020). Actuar coeducativamente permite potenciar en las personas su capacidad de comunicación, diálogo, respeto y tolerancia, promueve un trato más igualitario y se convierte en herramienta para la prevención de la violencia de género en la escuela. Al coeducar se asume el compromiso de trabajar en la eliminación de mecanismos discriminatorios tanto dentro como fuera de la escuela, se busca replantear todos los elementos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Delgado Ballesteros, 2015), y en este ejercicio, identificar la colonialidad en sus distintas manifestaciones, problematizar y reflexionar sobre actuaciones sexistas, racistas y deshumanizadoras implícitas en nuestra actividad educativa.

Para materializar la coeducación es necesario que el profesorado se forme en materia de igualdad para que, de forma consciente y sistemática, pueda reflexionar sobre sus prácticas e implementar acciones educativas alternativas que contrarresten la socialización diferenciada de género y la discriminación resultante de ello. Deberá ser responsable de favorecer un entorno coeducativo que involucre a los demás elementos de la comunidad escolar, se valoren nuestras prácticas locales y se incorporen al currículo. La familia, como uno de estos elementos, debe ser parte activa del proceso coeducativo. Como primer núcleo de socialización y de transmisión de normas y de valores debe ser respetada e invitada a colaborar en la materialización de la coeducación para que de manera conjunta se trabaje para alcanzar la igualdad y se pueda prevenir la de la violencia de género. Así, la participación de la familia permite potenciar y ampliar el trabajo de la escuela en la eliminación de cualquier forma de desigualdad.

PARTE 2 - UNA MIRADA CRÍTICA AL MARCO LEGISLATIVO ANGOLEÑO

Capítulo 4: Compromisos de Angola con la igualdad en el ámbito educativo: insuficiencias y ambivalencias del marco legislativo (desde una mirada decolonial)

4.1. Introducción

En esta segunda parte de nuestra investigación realizamos un análisis de la legislación educativa angoleña en materia de igualdad y prevención de la violencia de género. Desde una perspectiva decolonial efectuamos un análisis crítico de las principales leyes, proyectos, planes y programas gubernamentales para identificar su pertinencia y contextualización a nuestras reales necesidades.

La preocupación por la igualdad de género está en la agenda del gobierno angoleño. A lo largo de los años transcurridos desde su independencia, Angola ha suscrito y adoptado los principales compromisos internacionales y regionales para alcanzar la igualdad de género (MINFAMU, 2017; MASFAMU, 2020). A nivel educativo, estos compromisos están implícitos en los diversos planes y proyectos implementados. A pesar de ello, las mujeres en Angola experimentan desigualdades en varios niveles, siendo la educación uno de los más visibles.

En este capítulo presentamos una visión general de las principales desigualdades a nivel educativo a las que se enfrentan las mujeres angoleñas. Algunas estadísticas que demuestran profundas asimetrías entre mujeres y hombres en el acceso a la educación y del impacto que tienen en la situación actual de las mujeres angoleñas. Se establece una relación entre la desigualdad a nivel educativo y aspectos como la salud, la participación política o el empleo. A continuación, pasamos a analizar críticamente algunas de las Leyes y Planes Nacionales que constituyen el marco legal de los compromisos actuales del gobierno angoleño en relación con la consecución

de la igualdad de género, por un lado, y los compromisos específicos en relación con la consecución de la igualdad a nivel educativo, por otro.

4.2. Las desigualdades en el sistema educativo angoleño

Las desigualdades sociales se reflejan inevitablemente en el sistema educativo como una extensión de las desigualdades que permean un contexto social determinado. En Angola, la situación de las mujeres en el ámbito educativo está impregnada por las desigualdades sociales existentes. A pesar de representar más del 50% de la población angoleña (INE, 2016a), ellas padecen profundas desigualdades. Esto llevó al gobierno angoleño a referir en su primer informe de género (MINFAMU, 2017) que la igualdad de género es fundamental para la justicia social, enfatizando que la construcción de la igualdad de género permite "revolucionar hábitos, usos y costumbres dentro de los más variados estratos de la sociedad angoleña para lograr la «paridad[52]» entre hombres y mujeres, niños y niñas, creando así una sociedad más justa e igualitaria" (MINFAMU, 2017: 12). Intención presente en el discurso y en las leyes promulgadas, pero que está lejos de materializarse. La falta de igualdad real (fácilmente constatable en las estadísticas) demuestra una clara falta de voluntad política y de compromiso real para garantizar los derechos de las mujeres y los mecanismos para conseguirlos.

En la actualidad, existe una creciente preocupación por la situación de desigualdad de las mujeres en Angola, impulsada principalmente por la demanda de los organismos internacionales que operan en el país y la obligación de realizar un análisis de estos proyectos desde el punto de vista de género en la mayoría de las intervenciones. Esta preocupación no alcanza las mismas cotas de intensidad desde

[52] Subrayo la palabra que más adelante retomaré. La cita es parte del prefacio escrito por la entonces ministra de la Familia y Promoción de la Mujer.

el poder ejecutivo angoleño, ni es transversal en todos los niveles de gobierno. Constatándose que, a pesar de la existencia de un contexto marcado por un marco legal que defiende la igualdad de género (Pena y Teixeira, 2022), en el plano real prevalecen las desigualdades y no hay una transformación en las dinámicas desiguales entre hombres y mujeres. Podemos pensar, como señala Rivas (2017), en la incorporación en nuestros marcos legales de la noción de la diferencia hombre/mujer – femenino/masculino (utilización de conceptos binarios y sesgados). Este enfoque invisibiliza situaciones y contextos particulares, diferencias, procesos de autonomía y resiliencia femenina.

En el primer *Informe Analítico de Género de Angola 2017* (en adelante, IAGA) se menciona que el país ha alcanzado avances significativos en la creación de un marco legal, político y programático, que ha permitido promover el desarrollo de la mujer en Angola. También recoge que "el país ha realizado valiosos esfuerzos que han dado como resultado la producción de datos cuantitativos esenciales (MINFAMU, 2017: 1). Con base en este primer informe, junto con el *Informe Temático de Género 2020* y otros publicados por diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales, presentamos algunos datos que permiten visibilizar la desigualdad entre hombres y mujeres en Angola.

A nivel educativo existe una gran disparidad en el acceso a la educación entre niñas y niños. Como se mencionó en el Capítulo 1, la educación formal en Angola se introdujo a partir de la colonización portuguesa, con un carácter religioso en un inicio, y laico, un tiempo después. Inicialmente la educación formal favoreció a la descendencia colonial, pero gradualmente se extendió a los/as africanos/as, sin llegar, sin embargo, a toda la población angoleña, lo que llevó a generaciones enteras de angoleños/as a verse privadas del acceso a la educación (Informe Temático de

Género, 2020). El analfabetismo estaba presente en la mayoría de la sociedad angoleña al final del proceso colonial (Zau, 2005). Casi 50 años después de nuestra independencia, seguimos teniendo altas tasas de analfabetismo, con mayor incidencia entre las mujeres.

El analfabetismo continúa siendo un obstáculo para el desarrollo del país. Los datos de la Encuesta de Indicadores Múltiples y Salud 2015-2016 (IIMS) muestran que el 22% de las mujeres y el 8% de los hombres de 15 a 49 años no tienen ningún tipo de educación (nunca asistieron a una institución educativa), y el 33% de las mujeres de 15 a 24 años no saben leer, en comparación con el 16% de los hombres en el mismo grupo de edad (IAGA, 2017). También según esta encuesta, existe una fuerte disparidad entre las zonas urbanas y rurales: en las zonas urbanas el 72 % de las mujeres y el 92 % de los hombres de entre 15 y 49 años están alfabetizados, frente al 25 % y el 63 % en las zonas rurales respectivamente (promedio nacional de 58% mujeres y 84% hombres) (INE, 2018).

Los datos reflejados en la Encuesta de Gastos, Ingresos y Empleo en Angola – IDREA, 2018-2019 (INE, 2020) indican que no hubo evolución de estas tasas, como consta en el Informe Temático de Género 2020: de la población alfabetizada mayor de 15 años, las mujeres representan solo el 57,2% y los hombres el 82,6%.

En cuanto a las tasas de asistencia escolar, la encuesta antes mencionada (IDREA, 2018-2019) indica que el 19,9% de la población nunca asistió a la escuela. Y el 25% de las mujeres nunca asistió a la escuela (INE, 2020).

El Informe Temático de Género 2020 indica también que la educación primaria es la más frecuentada, con un 58,6% de mujeres y un 50,7% de hombres. En este nivel de educación, las tasas de matrícula entre niñas y niños son similares, pero en otros

niveles educativos las mujeres están infra representadas. A modo de ejemplo, en 2021 las tasas de escolarización en secundaria eran del 26,4% para las niñas y del 73,6% para los niños (Mosaiko/FEC, 2021).

En este informe (Informe Temático de Género 2020) se recoge que el acceso desigual a la educación se explica por las numerosas restricciones de género impuestas a las mujeres, como las tareas reproductivas, la pobreza[53], el acceso a la escuela desde el punto de vista geográfico/espacial (distancia física y falta de escuelas públicas) y la cultura todavía patriarcal que establece normas discriminatorias que deben cumplir las mujeres (MASFAMU, 2020). Elementos que, aunque identificados no merecieron un plan de acción para su minimización/eliminación a partir de acciones específicas en los planes, proyectos y estrategias diseñadas.

Los estereotipos y roles de género tienen un impacto en la salud de las mujeres. Uno de los ejemplos es la alta tasa de fecundidad[54]. El IIMS de 2015-2016 estima una tasa de fecundidad en el país de 6,2[55], una de las más altas del mundo. El 34% de las mujeres angoleñas tuvo su primer hijo en la adolescencia[56]. Estas altas tasas de embarazo en la adolescencia "son un tema de preocupación de salud pública y un desafío de política pública (…)" (IAGA, 2017: 4) ya que implican consecuencias como el abandono escolar, discriminación, matrimonio infantil…, factores que perpetúan la

[53] De los 164 municipios de Angola, 65 tienen una incidencia de pobreza superior al 90%, "al menos 9 de cada 10 personas de estos municipios es multidimensionalmente pobre" (INE, 2019: 31).
[54] La Tasa de Fecundidad es un indicador demográfico que se define como el número medio de hijos por mujer. Más concretamente, la tasa de fecundidad general se define como el índice que refleja el número de nacimientos que se producen en un año por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 49 años, que se considera la edad fértil femenina.
Disponible en: https://datosmacro.expansion.com/diccionario/tasa-de-fecundidad
[55] Una tasa de fecundidad que varía de 5,3 en el área urbana y 8,2 en el área rural (IAGA, 2017).
[56] Más de un tercio de las mujeres adolescentes, entre 15 y 19 años, ya han iniciado su vida reproductiva (IAGA, 2017).

pobreza entre las mujeres, la pobreza intergeneracional, e influyen en la mortalidad infantil.

Se asocian las tasas de fecundidad y embarazo en la adolescencia al bajo uso de métodos anticonceptivos entre las mujeres sexualmente activas, así como al limitado acceso a los servicios de salud (IAGA, 2017). Se refiere que el nivel educativo influye en la fecundidad, tal como señala el *Diagnóstico de Género de Angola del Programa de Apoyo a los Actores No estatales* (PAANE, 2015: 10):

> "La desinformación en este campo (…) contribuye a la fragilidad de la salud de las mujeres, al aumento de la violencia sexual, a la alta tasa de embarazo precoz, a la alta tasa de natalidad y sobre todo a la falta de poder de decisión en relación a sus cuerpos".

El porcentaje de mujeres jóvenes en edad escolar, de 15 a 19 años, que han tenido hijos es del 58% para el grupo sin estudios, y desciende al 25% cuando cursan un nivel de estudios más avanzado, secundario o superior (IAGA, 2017: 3). El IIMS (2015-2016) especifica que en el período 2015-2016, entre las mujeres de 15 a 49 años, el porcentaje de mujeres que utilizan algún método anticonceptivo es de 19,9% en zona urbana y 2,3% en zona rural, una consecuencia de la falta de servicios de salud en cantidad y calidad para atender las necesidades de las mujeres.

Otro aspecto que impacta negativamente en su salud, según este informe, es la alta prevalencia del VIH entre las mujeres, 2,6%, frente a 1,2% en hombres; con una mayor concentración de mujeres infectadas por el virus en las zonas urbanas (3%) que en las zonas rurales (1,7%). Las mujeres de 35-39 años son las más afectadas, en concreto, el 4,3% de esta población está infectada por el VIH (INE, 2018).

Además de estas desigualdades en materia de educación y salud, las mujeres también se enfrentan a desigualdades en materia de empleo. Las mujeres angoleñas

entre los 25 y 34 años tienen una tasa de paro del 31,9%, mientras que entre los hombres es de 19,9% (INE, 2020). En términos de representación política[57], en el Ejecutivo, las mujeres representan menos del 25% de cargos en la administración central y local del Estado; en el Legislativo representan alrededor del 32% (MASFAMU, 2020).

En Angola, las mujeres lideran el 30,4% de los hogares, pero si relacionamos las reducidas oportunidades de educación y empleo de las mujeres, tendremos que considerar la probabilidad de que los hogares con una mujer jefa de familia vivan en situaciones de mayor precariedad. Se tratan de hogares en los cuales predominan "actividades precarias, menores ingresos y un mayor costo, en términos de esfuerzo, estando así sujetos a condiciones de vida menos favorable" (MASFAMU, 2020: 15-16).

En un contexto permeado por las desigualdades es crucial la adopción de una educación, en palabras de Colazo (2017: 125), "que reconozca la dignidad humana", que incida en la deconstrucción de las desigualdades y permita crear una sociedad más justa e igualitaria.

Desde un proceso educativo que reconozca las desigualdades a que se enfrentan las mujeres será posible transformar nuestra realidad a partir del reconocimiento de que las mujeres angoleñas han sido silenciadas, oprimidas y se encuentran inmersas en

[57] Las diferencias más acentuadas se encuentran en el nivel central, entre los auxiliares de los ministros, donde las mujeres representan sólo alrededor del 5% del total; ya nivel local, en el gobierno de las provincias, donde las mujeres representan cerca del 12% (…). Hay que considerar que el poder de participación de todos/as está fuertemente condicionado por la agenda del grupo político representado. (Informe Temático de Género, 2020: 51-52). Es importante referir que existe una diferencia entre la representación simbólica y la representación activa y efectiva de las mujeres que es afectada por el "(…) nivel de autoconciencia sobre su condición femenina; grado de instrucción; reconocimiento de la necesidad del discurso de género; recursos; influencias y alianzas políticas y sociales" lo que deriva en "medidas meramente aparentes de un estado moderno que efectivas transformaciones de posiciones de género al interior del Estado y sus estructuras político-gubernamentales" (Informe Temático de Género, 2020: 53).

un contexto de múltiples desigualdades, y al mismo tiempo, que son sujetos capaces de transformar la realidad a través de un proceso en el que cuestionen y desaprendan gestos, actitudes y comportamientos prestablecidos (Colazo, 2017). Esa transformación a la que aludimos se consigue con la construcción de soluciones colectivas transformadoras de la realidad, a través de la toma de conciencia, conocimiento y reivindicación de sus derechos. Y en ese proceso nos encontraremos con barreras, pero que son superables si existe un sentido comunitario y colectivo de transformación, de fuerzas unidas en pro de objetivos comunes.

4.3. Una mirada crítica al marco legal educativo angoleño

En Angola, a nivel legal no existe discriminación entre hombres y mujeres. La igualdad está consagrada en el artículo 23 (principio de la Igualdad) de la Constitución de la Republica de Angola:

> "Nadie puede ser perjudicado, privilegiado, privado de ningún derecho o exentos de cualquier deber por razón de su ascendencia, sexo, raza, etnia, color, discapacidad, idioma, lugar de nacimiento, religión, creencias políticas, ideológicas o filosóficas, grado de instrucción, condición económica o social o profesión".

En el contexto de la promoción y protección de los derechos de la mujer, Angola asumió varios compromisos nacionales e internacionales[58], los ratificó e incorporó a su ordenamiento jurídico, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Declaración de Pekín y su

[58] A nivel internacional ratificó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y la asumió en la Resolución de la Asamblea Nacional nº15/ 84 de 19 de septiembre. A nivel africano, ratificó el protocolo de Maputo sobre los derechos de la mujer en África mediante Resolución de la Asamblea Nacional n° 25/07 de 25 de julio. A nivel nacional existen varios mecanismos de promoción y protección de los derechos de las mujeres, tanto a nivel de legislación como de mecanismos institucionales (ministerio da acción social familia y promoción de la mujer), comisiones de trabajo y organismos no estatales que promueven el desarrollo integral de las mujeres (MINJUSDH, 2018: 4).

Plataforma de Acción, el Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los Derechos de la Mujer en África y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (MINJUSDH, 2018; MINFAMU, 2017).

A nivel regional, es signataria, además de la Carta Africana sobre los Derechos de la Mujer en África (también conocida como Protocolo de Maputo), de la Declaración sobre Género y Desarrollo de la Comunidad del África Meridional. Actualmente, ha ratificado y se ha comprometido a aplicar marcos políticos regionales e internacionales, como el Protocolo de la SADC sobre Género y Desarrollo, la Política de Género de la SADC y el Marco de la SADC para Lograr la Paridad de Género en la Política y la Toma de Decisiones (SADC, 2022).

A nivel nacional, se han aprobado importantes leyes en defensa y promoción de los derechos de la mujer: Decreto Presidencial nº 222/13 - Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género y Estrategia de Incidencia y Movilización de Recursos para la Implementación de la Política; Ley de Partidos Políticos (Ley nº 2/2005), que obliga a todos los partidos a observar la inclusión en sus estatutos del principio de igualdad de género y representación por sexo no inferior al 30%; Decreto Presidencial nº 124/13 - Reglamento de la Ley contra la Violencia Doméstica; Decreto Presidencial nº 138/12 - Programa Nacional de Apoyo a la Mujer Rural, entre otros.

Por lo tanto, se han realizado avances en términos de institucionalización y legislación para promover la igualdad de género. Ejemplos de ello son la existencia de instituciones como el Ministerio de Acción Social, Familia y Promoción de la Mujer (MASFAMU); la Secretaría de Estado de la Familia y Promoción de la Mujer y la Dirección Nacional de Derechos de la Mujer, Igualdad y Equidad de Género

(DNDMIEG), encargada de supervisar la aplicación de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, vamos a analizar algunas de las políticas, proyectos, planes y estrategias y su relación con la consecución de la igualdad en el ámbito educativo. A continuación, analizaremos la Estrategia de Largo Plazo - Angola 2025, la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PNIEG), el Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE - Educar Angola 2030), Proyecto de Empoderamiento de las niñas y aprendizaje para todos II (PAT II).

4.3.1. Estrategia de Largo Plazo - Angola 2025

La Estrategia Nacional - Angola 2025 define a Angola como “Un País de Futuro” y que se asienta en la “Sostenibilidad, Equidad y Modernidad” (MINPLAN, 2007).

La modernidad[59] sobre la que se basa la estrategia angoleña de desarrollo es un concepto vinculado a la colonialidad, tal como refiere Mignolo (2007). Modernidad y colonialidad son elementos implícitamente correlacionados en el sentido apuntado por Polo Blanco y Gómez Betancur (2019: 6): “a la modernidad europea le son inherentes el colonialismo (económico-político y militar) y la colonialidad (epistémica, lingüística, simbólica y discursiva)”. Un concepto que acompaña el comienzo y desarrollo del capitalismo y que persiste a día de hoy (Álvarez Yágüez, 2021). En oposición a esta noción de modernidad consideramos que nuestro desarrollo debe de ser pensado tal

[59] “(…) modernidad y colonialidad son dos caras de una misma moneda. La modernidad implica oposición a lo antiguo para darle auge a lo nuevo que viene disfrazado de imperialismo, subordinación, un discurso utópico entre lo propio y lo ajeno que asume lo universal como un todo, que inhiben al ser humano de identificarse con lo suyo, lo propio, lo legendario en el que tuvo su protagonismo y, además de reencontrarse con el otro” (Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo, 2018a: 23).

como nos alientan Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo, (2018a), esto es, a cuestionar la lógica de modernidad establecida en elaboración de esta estrategia, siendo necesario repensar y reconfigurar nuestros valores, establecer nuevos caminos y metas que nos permitan abrazar la diversidad y las características específicas hacia un desarrollo que incluya a todas y todos de forma justa e igualitaria. Siempre desde un verdadero compromiso con el desarrollo y no como un formalismo de adhesión tácita a la colonialidad.

Se apuntan en la Estrategia – Angola 2025, cuatro incertidumbres críticas: a) Valores y Comportamientos Dominantes en la Sociedad; b) Recomposición de la Sociedad Civil; c) Actitudes y comportamientos de la juventud; y d) Rol de la Mujer en la Sociedad (2007: 1). Para la materialización de la estrategia se establecen sus "motores[60]", de entre los cuales destacamos la igualdad de género y el sistema educativo. Se considera un motor para la igualdad la existencia de un "papel equivalente entre mujeres y hombres en la dinamización de la sociedad angoleña", y en cuanto al sistema educativo se debe incidir en la "articulación transversal entre el sistema educativo y la formación profesional, desde una perspectiva de formación a lo largo de la vida" (MINPLAN, 2007: 3-4).

Al mismo tiempo, se reconocen elementos que pueden restringir la acción de estos motores, tales como: las insuficiencias que persisten en el sistema educativo, la baja participación de la mujer en el mercado laboral y en los órganos de decisión, el bajo acceso a agua potable agua, energía electricidad y transporte, servicios públicos de salud, corrupción, entre otros.

[60] Constan los siguientes motores: Calidad de Vida General de los Ciudadanos, Comportamientos en la Vida Comunitaria, Comportamientos y Actitudes Dominantes en la Sociedad, Cultura, Igualdad de Género, Sistema Educativo, Sistema de Salud, acceso a agua potable y saneamiento básico y acceso a energía y medios de transporte y sus infraestructuras (MINPLAN, 2007: 3-4).

Estos motores definidos en 2007 y dentro del ámbito que interesa a esta investigación, (el tratamiento de la igualdad de género en el sistema educativo) pueden considerarse, por un lado, ineficientes, ya que no hubo mejora de las restricciones que se apuntaban en 2007; y por otro, persisten las "incertidumbres críticas". A modo de ejemplo, en términos educativos subsisten las limitaciones en el acceso y permanencia de niñas y mujeres en el sistema educativo (GA/ONU, 2022; Pena y Teixeira, 2022; Mosaiko/FEC, 2021; MASFAMU, 2020). En materia de igualdad de género y, como mencionamos en los puntos anteriores, la desigualdad a la que se enfrentan las mujeres angoleñas sigue presente sin mejoras visibles en los últimos 15 años. Lo que nos lleva a estar de acuerdo con lo que plantea Falquet cuando se refiere que la lucha por los derechos de las mujeres se ha transformado en "reivindicaciones de arreglos y mejorías parciales, una lista de propuestas legislativas abstractas y de microproyectos locales para mediatizar la creciente miseria de las mujeres" (Falquet, 2011: 94). Sin que parezca existir una real voluntad política para cuestionar las relaciones de poder entre hombres y mujeres, histórica y culturalmente definidas (Grassi, 2001).

Entrando en las propuestas de la Estrategia – Angola 2025 vinculadas al "Rol de la mujer en la sociedad", que, en función del objetivo de esta investigación, nos interesa analizar específicamente, se establece como objetivo central "promover, para hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, derechos y responsabilidades en todos los ámbitos de la vida económica, política y social" (MINPLAN, 2007: 152). Se fundamenta que:

> "Los esfuerzos para promover la igualdad de género se han centrado durante mucho tiempo en las mujeres. Sin embargo, el término "igualdad" no tiene un valor discriminatorio positivo, sino que expresa derechos, responsabilidades e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres" (MINPLAN, 2007: 154).

Aquí señalamos una contradicción preocupante, ya que puede llevar a interpretar que la mujer fue “privilegiada” en cuanto a la intervención, pero si vamos a los puntos de intervención, vemos que se reconoce que la situación de discriminación y vulnerabilidad es mayor entre las mujeres y que, anteriormente, se refería a la necesidad de intervenir con medidas específicas para las mujeres, por lo que esta afirmación puede inducir a error y socavar los esfuerzos en materia de igualdad. Revela una falta de claridad en relación a los objetivos y acciones a implementar para lograr una verdadera igualdad entre hombres y mujeres en Angola. No está claro qué significado atribuyen a la igualdad de género y, sobre todo, no se observa un reconocimiento claro de la situación asimétrica y desigual en la que viven las mujeres en Angola. Resultado, posiblemente, de una falta de identificación y precisión de los mecanismos de intervención, vinculada a un desconocimiento real de los factores y causas la desigualdad entre mujeres y hombres en la sociedad angoleña. No existe un proceso en el que se escuche la diversidad de mujeres y se tomen en consideración sus necesidades reales, para que, a partir de éstas, se reorienten los proyectos, programas e intervenciones (Falquet, 2011). Por ende, se subraya la relevancia de las intervenciones basadas en los intereses de las mujeres con necesidades específicas en contextos específicos, y no meras intervenciones basadas en modelos generalistas y homogeneizados/homogéneos que responden a los intereses de los organismos internacionales, con agendas muy concretas, desfasadas y alejadas de nuestras realidades plurales y diversas. Un ejemplo de práctica local reconocida y sobre la cual se podrían reorientar las intervenciones de programas y proyectos en Angola para potenciar el empoderamiento colectivo de las mujeres es la Kixikila.

La Kixikila es una práctica social angoleña[61] desarrollada principalmente por mujeres, una acción de ayuda mutua con un componente económico, pero también asociativo y comunitario (Costa, 2011; Grassi, 2001). En la kixikila un grupo de personas constituidas se compromete a aportar periódicamente una determinada cantidad o servicio, y el resultado de esta contribución va a parar a cada miembro de forma rotativa (Costa, 2011).

> "El hecho de que la práctica del *kixikila* sea más regular y eficaz entre las mujeres ha llevado a la responsable del grupo a autodenominarse «la madre de la Kixikila». El kixikila no sólo lo practican los agentes de la economía informal, sino también los funcionarios, por ejemplo. La madre de la kixikila es la que recoge el dinero y lo entrega a la persona definida. El orden lo decide la madre tras consultar a los elementos. Algunos grupos se solidarizan con la persona que necesita el dinero en ese momento, cambiando el orden previamente establecido si es necesario" (Costa, 2011: 23).

Por lo tanto, estamos ante un mecanismo de solidaridad local/comunitaria que permite a las personas (especialmente a las mujeres) fortalecer sus estrategias de supervivencia y resiliencia. La Kixikila se convierte en un mecanismo que les permite pagar gastos, invertir en la educación de sus hijos, acceder a la sanidad o incluso emprender pequeños negocios (Costa, 2011). Al mismo tiempo, y según Petra Catarino (2006: 74-75), podemos considerar que permite disminuir los lazos verticales del clientelismo y crear "nuevas solidaridades horizontales que promueven la unión de los miembros de la comunidad", lo que permite fomentar la colaboración y construcción del capital social. Hablamos aquí de modelos alternativos de intervención

[61] Esta práctica "no es una creación original y exclusiva de Angola, ni es la única forma de describirla dentro de Angola, sino que su nombre deriva de las lenguas nacionales angoleñas. Existen registros en casi todo el mundo de prácticas similares al *Kixikila*, variando sólo la denominación, como en el caso de Mozambique, donde esta práctica se llama *Xitique*, en los países africanos francófonos se llama *tontine*, y en la República Democrática del Congo se llama *ikelemba, kitemo, osassa* y *temo"* (Costa, 2011: 20).

más contextualizados y adaptados a prácticas sociales reconocidas y funcionales. En oposición a intervenciones como las transferencias sociales monetarias, como las que existen actualmente en el Programa de Fortalecimiento de la Protección Social – KWENDA[62]. A partir de esta transferencia asistencialista se "ofrece" una cuantía irrisoria a un grupo reducido de personas y se espera que sea un mecanismo para superar la pobreza en el país.

En relación a este mecanismo de superación de la pobreza, y partiendo de la posible visión paternalista, por un lado, y por otro, del mantenimiento de las condiciones de precariedad (como consecuencia de su condición socioeconómica) tras la finalización de la intervención; podemos considerar que este tipo de proyectos, lejos de ser una actuación sobre las bases y condiciones que generan la pobreza, es más bien una actuación para minimizar, ocultar y enmascarar las cifras y estadísticas de pobreza. No la vemos como una intervención dirigida a fortalecer los lazos comunitarios y generar mecanismos colectivos para eliminar las condiciones de pobreza y precariedad.

En cuanto, a las iniciativas de microcrédito destinadas a mujeres, ampliamente criticadas por Jules Falquet (2011), sus altas tasas de interés distan mucho de sistemas tradicionales como el Kixikila con tasas cero. Un sistema de microcrédito que puede generar en las mujeres "la angustia de tener que reponer la deuda por todos los medios" lo que supone un agravamiento para las mujeres de sus obligaciones materiales y morales (Jules Falquet, 2011: 114).

[62] Programa de Fortalecimiento de la Protección Social – KWENDA (PFPS-KWENDA) es un programa financiado con 320 millones de euros por el Banco Mundial e implementado desde enero de 2020. El Gobierno angoleño considera que el PFPS-KWENDA es un proyecto estratégico para mitigar y reducir la pobreza y la vulnerabilidad en el país. Se espera que el proyecto alcance hasta 1.608.000 hogares y se basa en la asignación de ingresos mensuales (Transferencias Sociales Monetarias - TSM) de 8.500 kwanzas (cerca de 8 euros), entregados trimestralmente a familias en situación de vulnerabilidad (IDL-FAS, 2022).

Los mecanismos de superación de la desigualdad y pobreza citados, impuestos por organismos internacionales (y con el apoyo de los gobiernos nacionales), no pueden ser vistos como la solución para superación de las desigualdades, principalmente cuando tienen un potencial para destruir el patrimonio y los recursos culturales de las poblaciones locales (Velázquez Galindo, 2021). Por lo tanto, la planificación, implementación y evaluación de intervenciones para transformar las desigualdades existentes en nuestro contexto se deberían basar en diagnósticos reales, realizados con metodologías y herramientas sensibles al género en todas sus dimensiones (Falquet, 2011).

Dando continuidad al análisis de la Estrategia Angola 2025, destacamos tres programas de acción para lograr el objetivo de igualdad de género en Angola: a) Programa de Educación, formación e información; b) Programa para la promoción de la igualdad de género en la vida profesional y familiar y c) Programa de ciudadanía e inclusión social (MINPLAN, 2007: 154). Sus componentes y objetivos para cada programa se presentan en la tabla 3.

Tabla 3: Política de Igualdad de Género: Programas de Acción (Estrategia Angola-2025)

Programas de Acción	Componentes	Objetivo
Programa de Educación, formación e información	• Educación • Salud sexual y reproductiva • Cultura • Deportes • Comunicación social	Incluir la dimensión de género en la formación de niños y jóvenes desde los primeros niveles educativos para eliminar los estereotipos basados en el sexo y promover la educación para la igualdad
Programa para la promoción de la igualdad de género en la vida profesional y familiar	• Formación institucional • Educación-Formación • Emprendimiento • Marco legal • Mercado laboral	Promover la igualdad de género en la vida económica, ofreciendo medios e instrumentos que aseguren, entre otros, la participación activa de las mujeres en la vida económica y, sobre todo, generar oportunidades para preparar su plena integración en la nueva economía, contemplando, entre otros, mecanismos de protección, en las áreas de permisos parentales, protección de la maternidad y tiempo de trabajo, que permitan la conciliación de la vida profesional y familiar.
Programa de ciudadanía e inclusión social	• Poder en la toma de decisiones • Inclusión social • Discriminación étnica y cultural	Promover la participación igualitaria de hombres y mujeres en la sociedad civil, la vida económica y el ámbito político y fomentar la participación en los procesos electorales de grupos específicos. Prestar especial atención a las mujeres que son objeto de múltiples discriminaciones (mujeres migrantes o con discapacidad, mayores, mujeres en riesgo de exclusión social, etc.) o víctimas de violencia y/o explotación sexual.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de MINPLAN, 2007: 154-160

En la Estrategia Angola-2025 se propone la intervención en tres ámbitos: a nivel educativo, profesional y familiar, y, por último, a nivel de la ciudadanía y de inclusión social. Dado el objetivo de esta investigación, interesa analizar el programa: Educación, formación e información. En el objetivo de este programa se señala la importancia de la escuela en la "transmisión de valores y en las opciones profesionales" del alumnado. Se recoge la necesidad de incluirse la dimensión de género en la formación desde los primeros niveles de enseñanza para "eliminar los estereotipos en función del sexo y promover la educación para la igualdad" (MINPLAN, 2007: 155). Esta Estrategia (2007) antecede a la PNIEG (2013), y aunque hace hincapié en la necesidad de trabajar la igualdad de género desde el sistema educativo, en ninguno de estos elementos (Estrategia Angola 2025 y PNIEG) se recogen

acción/programa (como veremos más adelante) sobre la implementación de estos elementos fundamentales para convertir a la escuela en un motor de cambio en relación con la desigualdad entre mujeres y hombres.

Como fundamentación del programa (Educación, formación e información) se menciona también que persiste (perpetuándose en el tiempo) la difusión de "imágenes negativas o estereotipadas de las mujeres", en especial, en los medios de comunicación, en la publicidad y en los materiales didácticos, lo que no contribuye a la visibilización "precisa y realista de los múltiples papeles y aportaciones de hombres y mujeres" (MINPLAN, 2007: 155). Se asumen, en esta fundamentación del programa, las insuficiencias de los materiales didácticos producidos de forma centralizada por el ministerio de educación. Este ministerio, a pesar de las sucesivas reestructuraciones de programas de enseñanza y manuales escolares, no ha corregido las imágenes estereotipadas y discriminatorias de las mujeres. Por otra parte, este reconocimiento y las imágenes negativas y estereotipadas de las mujeres en Angola se mantienen, por ejemplo, en una publicidad marcadamente sexista, y principalmente en los materiales escolares y en las prácticas familiares y del profesorado (Mosaiko/FEC, 2021; Sequeira Rodrigues, 2020). Es necesario prestar atención a los papeles que se han establecido para las personas en el contexto sociohistórico en el que vivimos, los significados que tienen las diferencias biológicas, las tradiciones y valores vigentes de cara a iniciar el proceso de deconstrucción y reconstrucción de comportamientos, valores y estereotipos desde diversos referentes y representaciones (Delgado Ballesteros, 2015). Esto implica un compromiso con la transformación de nuestro sistema educativo, compromiso que se refleja en la creación de programas de acción basados en las necesidades reales de igualdad en la educación.

Así, para transformar la escuela y eliminar los estereotipos y prejuicios en relación a las mujeres, consideramos que sería esencial planificar acciones (y financiarlas) que incidieran en a) la formación del cuerpo docente y toda la comunidad escolar, b) la revisión de currículos y manuales escolares, y c) la creación de planes coeducativos en los centros escolares como forma de implementar la igualdad en la escuela.

En relación a la promoción de la igualdad de género en la vida profesional y familiar, la Estrategia Angola 2025 refiere que

> "(…) la economía informal- ha sido uno de los principales medios de subsistencia de las poblaciones más pobres y, en consecuencia, de las mujeres. En los centros urbanos y en las zonas periféricas de las ciudades, las mujeres lideran la actividad comercial, de mayor rotación del capital, lo que les ha dotado de un verdadero espíritu emprendedor" (MINPLAN, 2007: 151).

Se menciona en este documento que esta desigualdad favorece a las mujeres porque ha ampliado su participación en el comercio informal, que pasó a ser dominado por ellas. La tasa de informalidad en el mercado laboral[63] de las mujeres angoleñas es de 86,59% (BAD, 2021). No se considera en este documento que esta informalidad representa un espacio laboral precario sin acceso a los derechos laborales de un empleo formal y que, por lo tanto, coloca a las mujeres en una posición de absoluta vulnerabilidad en términos socioeconómicos (Aoyagi, 2021; Pena e Teixeira, 2022). Dar publicidad al valor del espíritu emprendedor de las mujeres y de su importancia en el mercado informal no aporta ningún tipo de transformación en su precarización. No se valora actualmente (con medidas concretas para superar tal informalidad) esta importante fuente de renta de muchas familias angoleñas y su contribución para

[63] Según datos del Banco Africano de Desarrollo (2021), la tasa de desempleo femenino en Angola es de 30,20% (25,49 para los hombres). La tasa de informalidad es de 75,36% (77,1% según la OIT, 2021) siendo 66,15 para los hombres y 86,59 para las mujeres. Con diferencias pronunciadas entre el medio urbano y el rural.

garantizar la alimentación, el mantenimiento del hogar y la subsistencia de muchas personas (Domingues, 2019; Grassi, 2001).

En lo que respecta a la participación igualitaria de las mujeres en la sociedad civil (nivel de la ciudadanía y de inclusión social) y su inclusión en los órganos de toma de decisión, se puede constatar que no se ha evolucionado. El gobierno salido de las elecciones de 2022 está conformado por 29 ministros de los cuales 10 mujeres y la Asamblea de la República se compone de 83 deputadas del total de 220 (37,7%). De las 18 provincias que componen el país solo 5 son gobernadas por mujeres[64]. Por lo tanto, las mujeres están infrarrepresentadas a varios niveles de tomada de decisión y su participación condicionada por su escaso acceso a los núcleos de poder.

Así, pasados 15 años desde la presentación de esta estrategia constatamos que en relación a las acciones estratégicas planteadas poco ha evolucionado: los currículos y manuales continúan con un componente sexista, y existen insuficiencias en el tratamiento de la igualdad de género entre el cuerpo docente por falta de formación específica en esta materia; persisten las desigualdades en el mercado de trabajo, con elevada precarización de las mujeres; y siguen excluidas en términos de participación en la vida pública y política del país.

En la Estrategia Angola 2025 no figuran los planes de acción ni las actividades concretas a desarrollar para lograr los objetivos propuestos. En términos de educación e igualdad recogen un conjunto de elementos orientadores que, sin compromiso y financiación adecuada, no irán más allá de la mera declaración de intenciones. Como elemento orientador de posteriores planes, programas, proyectos debería concretizar

[64]Datos extraídos del portal del Gobierno de Angola. https://parlamento.ao/Noticia_39

acciones específicas y contextualizadas para actuar verdaderamente hacia la igualdad en Angola.

Asimismo, y alineada con la Estrategia Angola 2025, en el 2013, se aprueba la Política Nacional de Igualdad y Equidad de género (PNIEG) como un reconocimiento de la responsabilidad del estado angoleño con la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

4.3.2. Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PNIEG)

Como elemento legal para trabajar en favor de la igualdad de género, el gobierno angoleño establece por decreto (Decreto Presidencial nº 222/13 de 24 de diciembre) la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PNIEG). En esta política, se asume la responsabilidad gubernamental,

> "En la implementación de políticas que incidan en la promoción de iguales oportunidades, derechos y responsabilidades en todos los dominios de la vida económica, social y política de mujeres y hombres; y la necesidad de mejorar la condición de vida de las familias e de las mujeres a través de políticas y programas que favorezcan la moralización de la familia y de la sociedad en general" (2013: 4227).

Resulta interesante la no priorización de la eliminación de las desigualdades que viven las mujeres (ampliamente descritas en el documento). Esta Política destinada a promover la igualdad y equidad de género enfatiza el objetivo de "mejora de la condición de vida de las familias" y en la "moralización de la familia y la sociedad en general", priorizando a la familia frente a las desigualdades individuales a las que se enfrentan las mujeres.

La PNIEG tiene como objetivo central la “construcción de una sociedad angoleña basada en la igualdad y equidad de género, que valore los derechos humanos y de la mujer” (2013: 4230). Establece una intervención en cinco dominios específicos:

> i) acceso a servicios sociales básicos, tales como salud reproductiva y atención del VIH/SIDA, educación primaria, técnica y superior, saneamiento, agua y energía; ii) acceso a recursos económicos y oportunidades de empleo formal, garantías de protección social para mujeres en la economía informal; iii) mayor participación y representación de las mujeres en las instituciones gubernamentales locales y nacionales; iv) fortalecimiento de los mecanismos legales y jurídicos de protección contra la violencia doméstica, e intervención bajo disposiciones culturales contrarias a los derechos de las mujeres; y, v) la educación familiar y comunitaria para minimizar los desequilibrios de beneficios entre niños y niñas, y los matrimonios y embarazos precoces (PNIEG, 2013: 4231).

La PNIEG ofrece dos definiciones de interés para nuestra investigación: la igualdad de género y la equidad.

La igualdad de género es definida en la PNIEG como “el ejercicio igualitario de los derechos y el acceso igualitario a las oportunidades, incluidos los recursos, para mujeres, hombres, niñas y niños (2013: 4235). En cuanto a la equidad, se entiende como “la distribución justa de beneficios, recompensas y oportunidades entre mujeres, hombres, niñas y niños (2013: 4234).

Nos detenemos en el concepto equidad y sus implicaciones, y asumimos la propuesta de Esparza Ortiz (2018: 59), quien propone que la misma debe implicar:

> “medidas específicas para compensar desventajas sociales de las mujeres (…) una distribución justa de recursos y poder en la sociedad, de tratamiento según necesidades específicas de cada quien y en un determinado contexto social, temporal y espacial”

Coincidimos con este autor cuando se refiere que las propuestas legislativas y políticas públicas deben ser pensadas y elaboradas en el sentido de “eliminar la diferencia que existe entre ley y la realidad” (Esparza Ortiz, 2018: 60).

Así, asumimos que la equidad implica planificar medidas de acción afirmativa (a las que se refiere la PNIEG, aunque no aparezcan en su estructura) para corregir situaciones de desigualdad. Entendemos que la igualdad es un proceso que debe involucrar a hombres y mujeres y que exige la participación de toda la sociedad angoleña, pero la equidad presupone la corrección de desigualdades a partir de la implementación de medidas para la superación de la situación de desventaja en la que se encuentran las mujeres. Medidas estas que no aparecen descritas en esta política y que condicionan de cierta manera el logro de la igualdad.

Un análisis de la PNIEG (2013) permite constatar que este tipo de acciones no existe dentro de su propio marco de interpretación, pese a existir un reconocimiento de diferentes situaciones de desigualdad que viven las mujeres: altas tasas de analfabetismo femenino, altos índices de fracaso escolar y abandono de las niñas (por la excesiva carga de trabajo doméstico o por los matrimonios y embarazos precoces), una débil representación de las mujeres en los órganos de decisión, mayor pobreza y menor poder económico de las mujeres, existencia de un derecho tradicional lesivo contra las mujeres, dificultades en el acceso a la salud y en el registro de sus hijos, aumento de la violencia contra ellas y mayor prevalencia del VIH.

Para afrontar la gran mayoría de las desigualdades identificadas se establecen acciones y programas de sensibilización en los “Cuadros de Implementación”. Sin embargo, no existe un diseño de estrategias específicas de intervención que aborden las causas de estas desigualdades. Tampoco se recoge una línea de acción concreta

con prioridades definidas que actúen sobre la base de la equidad, vía para lograr la igualdad real entre mujeres y hombres. Como mencionábamos anteriormente, la PNIEG establece cinco áreas de intervención: a) acceso a servicios sociales básicos; b) acceso a recursos y oportunidades; c) participación y representación en la vida pública y política; d) violencia doméstica; y e) familia y comunidad.

Es en el ámbito del acceso a los servicios sociales básicos donde se alude a la intervención educativa. Se trata de garantizar el acceso a la educación y a la formación para lograr la igualdad de género, aunando esfuerzos entre los diferentes departamentos ministeriales del ejecutivo, las organizaciones de la sociedad civil, el sector privado y los partidos políticos. Se insta a garantizar la eficacia y el compromiso de forma coordinada.

Sin embargo, en el marco de las acciones para lograr este objetivo, se delega en el Ministerio de Educación (en coordinación con otras instituciones) la responsabilidad principal para lograr a) aumentar el número de mujeres alfabetizadas, b) aumentar el número de mujeres que asisten a la educación secundaria y técnica profesional, y c) reducir el abandono escolar por embarazo. Las estrategias para lograr estos objetivos incluyen procesos de divulgación y sensibilización y programas de incentivos para que las niñas ingresen y permanezcan en la escuela (no se describe cuáles) (PNIEG, 2013).

Existe una concepción gubernamental que contempla este problema de la desigualdad a nivel educativo de forma aislada, sin tener en cuenta todos los factores que provocan el desigual acceso de las niñas a la educación. La sensibilización como eje principal de intervención revela claramente una minimización del problema, que en nada contribuye a abordar los numerosos mecanismos de socioculturales y

económicos que producen las desigualdades. No se implementan acciones dentro del sistema educativo para trabajar pedagógicamente en la eliminación de lo que menciona la propia PNIEG: "promover el cambio gradual de mentalidades y comportamientos de hombres y mujeres, despertando y creando conciencia de la situación de discriminación existente" (2013: 4228). El mismo documento apunta a la existencia de "mecanismos socioculturales discriminatorios que marginan a las mujeres" (2013: 4229). En la PNIEG se apuntan aspectos que deben trabajarse desde la escuela en un proceso continuo de cuestionamiento y deconstrucción de estereotipos discriminatorios e históricamente construidos, más allá de meras campañas puntuales de divulgación y sensibilización; sin embargo, ni se especifican cuáles ni cómo implementar ese trabajo educativo. Es evidente que es una política que desatiende los compromisos educativos contraídos por el gobierno angoleño en relación con la inclusión de la igualdad de género en el sistema educativo angoleño. Para una mejor comprensión, los describiremos a continuación.

Pasaremos así a referirnos a los principales eventos que, a nivel internacional, establecieron la necesidad de incidir desde la escuela en la erradicación de la desigualdad de género y que fueron ratificados por el gobierno de Angola, con el fin de visibilizar como la PNIEG carece de un abordaje educativo de la desigualdad de género en Angola. Importa subrayar que esta perspectiva internacional contribuyó a la invisibilización de los contextos educativos “otros” y homogeneizó el conjunto de intervenciones, olvidando los espacios educativos diversos y plurales.

El análisis documental de las estrategias, proyectos y planes educativos angoleños permite constatar que estos asumen las orientaciones de estos organismos internacionales sin ofrecer una adecuada contextualización a la diversidad y a las especificidades del contexto angoleño. Las políticas educativas que se adoptan sin

previo análisis y contextualización pueden promover la desigualdad y dificultar el acceso de niñas y niños a la escuela.

La preocupación por la igualdad de género a nivel educativo se remonta a la conferencia de *Jomtien* (1990), donde se definió como una de las prioridades "(…) el suministro de una educación básica a las niñas y la eliminación de las disparidades entre hombres y mujeres, pero durante el último decenio los avances hacia esos objetivos han sido lentos por distintas razones (…)" (UNESCO, 2000:17).

Es en Dakar[65] (2000) donde de manera específica se incide en la necesidad de acciones concretas para combatir la desigualdad entre hombres y mujeres en la educación, instándose a los estados a implementar acciones concretas para dar respuesta a la desigualdad imperante en los sistemas educativos en relación a las niñas y mujeres. En la reunión plenaria temática de Dakar se hace referencia, entre otros aspectos, a:

- crear entornos educativos propicios para la educación de las niñas;
- influir en las actitudes de la sociedad en la educación de las niñas;
- ampliar la definición de "calidad", incluyendo una educación atractiva para las niñas, y que aborde las disparidades entre niñas y niños;
- garantizar que las escuelas sean lugares seguros para las niñas;
- ver la educación como una forma de garantizar la igualdad y autonomía de las mujeres;
- adoptar un enfoque holístico de la desigualdad (factores culturales, sociales y económicos);

[65] Entre el 26 y el 28 de abril de 2000, se celebró en Dakar (Senegal) el Foro Mundial sobre Educación para Todos donde se reunió a delegados de 181 países. "Los participantes asumieron, en nombre de sus gobiernos, el deber de brindar una educación básica de calidad para todos, con especial preocupación por los discentes del sexo femenino" (Zau, 2005: 254).

- sensibilizar el profesorado en relación a las disparidades socio sexuales (UNESCO, 2000)

En el ámbito de Dakar se señala que se asignarían recursos a los países comprometidos con la Educación para Todos (EPT) siempre y cuando se probaran:

> "la capacidad de un compromiso político constante, mecanismos efectivos y transparentes de consulta con las organizaciones de la sociedad civil en la preparación, ejecución y seguimiento de los planes de la EPT, y procesos bien definidos de consulta para el planeamiento y la gestión sectoriales" (UNESCO, 2000: 18).

En función de los compromisos asumidos en Dakar (2000), se retoma en el Foro Mundial sobre la Educación 2015[66] celebrado en Incheon (República de Corea) la necesidad de trabajar la igualdad de género (punto 8) desde la educación con el compromiso asumido por los/las participantes.

> "(…) nos comprometemos a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en las que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas" (UNESCO, 2015: 8).

En este Fórum se subraya que la igualdad de género es un aspecto clave del ODS[67] 4 - Educación 2030, y, sobre esta base, asume en su agenda la especial atención a la discriminación por motivos de género, y se establece como meta (4.5):

[66] En este Fórum se hace un balance de los progresos alcanzados en la consecución de las metas de la EPT desde 2000 y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación, así como de la experiencia adquirida, y se examina los desafíos pendientes y se delibera y se aprueba sobre la agenda de la educación 2030 y el Marco de Acción, así como sobre las prioridades y estrategias futuras para lograrla. La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del Objetivo para el Desarrollo Sostenible 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo. (UNESCO, 2015).

[67] Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas son 17: (1) Fin de la pobreza, (2) Hambre cero, (3) Salud y bienestar, (4) Educación de calidad, (5) Igualdad de género, (6) Agua limpia y saneamiento, (7) Energía asequible y no contaminante, (8) Trabajo decente y crecimiento económico, (9) Industria, innovación e infraestructura, (10) Reducción de las desigualdades (11) Ciudades y

> “De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (UNESCO, 2015: 44).

Se recomienda que para garantizar la igualdad de género desde el ámbito educativo es necesario:

> “(…) que en los sistemas educativos se tomen medidas expresas destinadas a acabar con los prejuicios basados en el género y la discriminación, que se derivan de actitudes y prácticas sociales y culturales y de la situación económica. Los gobiernos y asociados deben crear políticas, planes y entornos de aprendizaje que tomen en cuenta las cuestiones de género, incorporar dichas cuestiones en la formación de docentes y los procesos de seguimiento de los planes de estudio, y eliminar la discriminación y la violencia basadas en el género en los establecimientos educativos, con miras, por una parte, a garantizar que la enseñanza y el aprendizaje sean de idéntico provecho para los niños y adultos de ambos sexos, y, por otra, a acabar con los estereotipos de género y promover la igualdad entre hombres y mujeres. Deberán aplicarse medidas especiales para velar por la seguridad personal de las niñas y las mujeres en los establecimientos educativos y el trayecto del hogar a la escuela y viceversa (…)” (UNESCO, 2015: 32).

Se orienta también un análisis de los planes de estudio en el sentido de adaptarlos y adecuarlos al contexto, y considerando las aptitudes, competencias, valores, cultura, conocimientos y atención que se da a las cuestiones de género. Se insta en esta declaración a que:

---

comunidades sostenibles, (12) Producción y consumo responsables, (13) Acción por el clima, (14) Vida submarina, (15) Vida de ecosistemas terrestres, (16) Paz, justicia e instituciones sólidas, (17) Alianzas para los objetivos. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2018/08/sabes-cuales-son-los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible/

> “(…) examinen los planes sectoriales de la educación, los presupuestos, los planes de estudio y los libros de texto, así como la formación y supervisión de los docentes, a fin de garantizar que estén exentos de estereotipos de género y promuevan tanto la igualdad, la no discriminación y los derechos humanos, como una educación intercultural” (UNESCO, 2015: 46).

El gobierno angoleño ratificó los principios establecidos en Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), y los adoptó como marcos de referencia en sus políticas educativas.

En estas conferencias internacionales se señala la necesidad de adoptar medidas específicas para la implementación de la igualdad de género en las escuelas. Sin embargo, estas pautas generales establecidas ignoran los contextos diversos y plurales atravesados por formas particulares de desigualdades (lengua, raza, etnia, condiciones socioeconómicas, geográficas, culturales, políticas, etc.). Dejan abiertas las formas específicas de intervenir en estos contextos, limitándose a establecer pautas comunes y ciegas a las particularidades de cada realidad. En definitiva, consideramos que se produce una imposición de supuestos universales y una invisibilización de perspectivas locales “otras”. Desde la colonialidad del saber, del poder y del ser, se abrazan estos proyectos sin una seria y previa reflexión de las condiciones contextuales angoleñas. La PNIEG es un claro ejemplo de esto. Aunque el gobierno angoleño ha ratificado todos los compromisos establecidos en estas conferencias internacionales, la PNIEG no refleja un marco de implementación de acciones concretas y contextualizadas a las desigualdades de nuestro país, que incluya un tratamiento de la desigualdad desde el proceso educativo.

La realidad angoleña presenta una serie de características y condiciones específicas que dificultan la consecución de algunos de los objetivos y directrices presentados en Dakar (y otras conferencias internacionales). La gestión educativa centralizada, sin

participación efectiva de la totalidad de elementos del sistema educativo, una asignación presupuestaria insuficiente para cubrir las necesidades del sector, y/o la falta de transparencia en los modelos de gestión educativa son algunos ingredientes que actúan como barrera para la materialización de la consecución de los objetivos de organismos internacionales. Es un ejemplo de cómo la homogeneización de programas y proyectos educativos sin atender a los contextos específicos pueden estar abocados al fracaso.

Actualmente, en Angola, la Política Nacional de Desarrollo para la Educación está definida por el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que abarca el período 2017-2030 (*PNDE - Educar Angola 2030*). Este Plan se basa y tiene como marco la Estrategia Nacional "Angola 2025", que fija las directrices para el desarrollo de Angola, entre las cuales se destacan “la garantía de las libertades y derechos fundamentales derechos, incluido el derecho a la educación, al desarrollo humano y al bienestar de los angoleños, la promoción del desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación” (MED, 2017: 1). En ambos documentos existe la mención de estar alineados a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesto por las Naciones Unidas (MED, 2017; MINPLAN, 2007). En este sentido Jules Falquet nos insta a “pensar más allá del discurso adormecedor de la ONU benévola” (2011: 85), una vez que, en relación al desarrollo, y según esta autora, la ONU tiene un papel central en la definición de las orientaciones generales aplicables a todos los contextos independiente de sus particularidades. Del mismo parecer tenemos a Costa (2011) quien señala la inadecuación de modelos, estrategias y/o herramientas empleadas por el personal técnico de Naciones Unidas en sus proyectos de desarrollo. La imposición de estos modelos occidentales dominantes tiene su coste social, al ser un posible provocador de ruptura de entidades comunes y relaciones de base local.

Pasaremos a continuación a analizar algunos de los elementos que conforman el PNDE - Educar Angola 2030 (alineado a los ODS de Naciones Unidas), incidiendo especialmente en los aspectos que se refieren a los compromisos en materia de igualdad de género y las acciones establecidas para el tratamiento educativo la igualdad de género.

4.3.3. Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE - Educar Angola 2030)

El Plan Nacional de Desarrollo Educativo abarca el período 2017-2030 (PNDE - Educar Angola 2030). En este Plan se señala en su introducción que pretende ser una conciliación entre la Estrategia Nacional "Angola 2025", y los "Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030" (ODS 2030), potenciando los objetivos de la segunda Reforma educativa de Angola (MED, 2017). Se subraya que surge de la necesidad del ministerio de la educación de "aunar esfuerzos para el seguimiento, coordinación y acompañamiento global y unitario de las políticas implementadas, con miras a evitar la duplicidad de esfuerzos (…), consiguiendo mejores resultados (MED, 2017: 1). El ministerio de la educación refiere que el PNDE deberá ser:

> "un instrumento legal de gestión, sencillo y accesible, que sirva de guía a todos los implicados en la acción educativa, hacia la implantación de un Sistema Educativo de calidad, avanzado y moderno, al servicio de la formación de los ciudadanos, proporcionándoles conocimientos, en igualdad de oportunidades" (MED, 2017: 1).

A lo largo de su elaboración el PNDE estuvo constituido por 2 fases articuladas: una fase de diagnóstico de la situación del sistema educativo angoleño, seguida de una fase de elaboración de la Programación de las acciones y las medidas de política (MED, 2017). En la fase de diagnóstico no hubo un estudio específico de las necesidades en materia de igualdad, en el sentido de dar respuesta a las anteriores

insuficiencias detectadas en relación a la temática y señaladas en documentos oficiales como la Estrategia Angola 2025 (2007); el Informe analítico de género de Angola (2017), la Política Nacional para la equidad e igualdad de género (2013), el Examen Nacional de Educación para Todos (2014), el Informe de la evaluación global de la Reforma Educativa (2014) o en el Diagnóstico de Género de Angola (PAANE, 2015). Aquí importa enfatizar que el ministerio de educación refiere haber asumido el objetivo de "asegurar la educación inclusiva y equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos" siendo el mismo enmarcado en los objetivos de política del gobierno angoleño (MED, 2017: 87). Pero, a nivel práctico, el PNDE no se basa en las desigualdades de género detectadas, sin verificarse el aunar esfuerzos al planificar su política educativa hasta el año 2030.

Se establece como objetivo general del PNDE: "promover el desarrollo humano y educativo, basado en la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y cada uno de los angoleños" (MED, 2017: 5). De este objetivo general derivan 13 objetivos específicos[68], sin que exista ninguno que haga referencia a la formación docente en igualdad de género o a acciones para la inclusión de la igualdad en el

[68] i. Incrementar la calidad de la Enseñanza en todos los niveles del Sistema Educativo, atendiendo a la capacidad del profesorado y del sistema de evaluación y aprendizaje; ii. Atraer al cuerpo docente de todos los niveles de enseñanza, personas con un adecuado perfil Científico, Técnico y Pedagógico; iii. Proseguir con la consolidación del Sistema Educativo y con las reformas en curso en los diferentes subsistemas y monitorear permanentemente su evolución a través de dispositivos, tales como la formación docente, la gestión curricular, el sistema de evaluación de aprendizajes y el modelo de financiamiento; IV. Reducir las asimetrías sociales y territoriales en el acceso al Sistema Educativo; v. Garantizar la educación preescolar; sierra. Fortalecer el programa de alfabetización de adultos; Garantizar la educación obligatoria y gratuita hasta el 1er ciclo de educación secundaria (9 años de escolaridad); viii. Mejorar la organización y gestión administrativa y pedagógica de las escuelas públicas y privadas; ix. Garantizar la formación y cualificación de los docentes y administradores escolares; x. Continuar con el proceso de ampliación de la infraestructura escolar del país en todos los niveles del sistema educativo y de enseñanza y mejorar las condiciones físicas de las escuelas existentes; xi. Incrementar la red de escuelas primarias y secundarias del 1er ciclo; xii. Incrementar la tasa de matrícula en la educación primaria y secundaria, con la construcción, ampliación y equipamiento de las escuelas e instituciones existentes; xiii. Ampliar la educación técnica y la preparación para el trabajo, a través de centros de formación gestionados en cooperación con las entidades empresariales, de acuerdo con las necesidades y prioridades del desarrollo nacional (MED, 2017: 5-6).

sistema educativo referido en otros documentos oficiales. Únicamente existe una mención final a estos objetivos como elementos que:

> "permitirán mejorar la calidad de la educación, valorar al docente y ampliar la red escolar, siendo estos objetivos de política del Ejecutivo que garanticen el pleno acceso de la población a una educación de calidad en igualdad de oportunidades, independientemente del género" (MED, 2017: 6).

Esta afirmación, para que tuviera un sustento real, requeriría partir del conocimiento de la realidad educativa en términos de las desigualdades de género existentes y fundamentadas por un diagnóstico que pudiera servir de base a la planificación de acciones específicas de inclusión de esta temática. Para promover el desarrollo humano y educativo a lo largo de toda la vida para todos y cada uno de los angoleños, sería necesario pensar ante todo en un proceso educativo en el que se garantice la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, en el que las desigualdades derivadas de discriminaciones históricas y culturales fueran reconocidas y corregidas con acciones bien estructuradas y contextualizadas. Sin esta base, no nos sorprende que no exista en el PNDE ningún programa al respecto. Por lo tanto, el *PNDE – Educar Angola 2030* y sus programas[69] no establecen acciones y medidas, ni se definen proyecciones futuras, hasta 2030, a través de un abordaje integrado de varios elementos en relación a los "temas de género[70]". No aparecen acciones o estrategias

[69] 1. Desarrollo de la educación preescolar, base de la educación; 2. Desarrollo de la educación primaria (incluye la introducción de las lenguas angoleñas y la introducción temprana de las lenguas de comunicación internacional: inglés y francés); 3. desarrollo del 1er ciclo de educación secundaria general; 4. Desarrollo del 2° ciclo de la educación secundaria general; 5. Mejoramiento de la educación secundaria técnico-profesional; 6. Estructuración y desarrollo de la formación docente; 7. Intensificación de la educación de adultos;
8. Desarrollo de la educación superior; 9. Desarrollo de modalidades diferenciadas de educación (educación especial, educación extraescolar, educación a distancia); 10. Ampliación y refuerzo de material educativo y recursos pedagógicos; 11. Reestructuración del sistema de evaluación del aprendizaje; 12. Reestructuración de la inspección de educación; 13. Implementación de la evaluación del sistema educativo y de enseñanza (MED, 2017).

[70] Enfoque integrado que incluye el PNDE – Angola 2030: a) equidad en el acceso a la educación; b) inclusión y rendimiento escolar; c) la calidad del aprendizaje de los estudiantes; d) cuestiones de género; e) Niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales; f) la erradicación del analfabetismo y la analfabetismo; g) aprender idiomas nacionales; h) entorno escolar sano y seguro; i)

sectoriales en relación a la igualdad de género y su tratamiento en el sistema educativo. Por lo tanto, podemos considerar que este aspecto, aunque mencionado en el documento, no es prioritario para el gobierno angoleño y, como veremos más adelante, sólo se retoma con financiación del Banco Mundial en el proyecto PAT II.

Es importante referir que el Informe del MED respecto del Examen Nacional de Educación para Todos (2014) apuntaba desigualdades de género y limitaciones en el tratamiento de la igualdad en el sistema educativo. Entre otras cuestiones, indicaba que acerca del objetivo V del programa:

> "Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria, para el 2005, y lograr, para el 2015, la igualdad de género en la educación, garantizando a las niñas el acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de éxito" (MED, 2014: 4).

Se constató que las niñas seguían teniendo menor acceso a la educación, subrayando que se deberían hacer esfuerzos de cara a "reducir las disparidades de género en el acceso a la educación, especialmente en las provincias" (MED, 2014: 27). Una de las mayores barreras para el ingreso y permanencia de las niñas en el sistema educativo está relacionada con las dificultades derivadas del embarazo adolescente y la consecuente conciliación entre los roles de madre/estudiante (PAANE, 2015: 46). El informe del MED (2014) menciona que el abandono escolar de las niñas se debe a factores culturales y económicos. Sobre las niñas recae "la carga de acumular estudios con el trabajo doméstico, es decir, cuidar a los hermanos menores, acarrear agua y leña y vender productos" (PAANE, 2015: 45).

---

la calidad técnica y pedagógica del docente y la formación continua; j) materiales didácticos y pedagógicos y equipamiento escolar; l) la vinculación de docentes y alumnos a la escuela; m) iniciación al Emprendimiento; n) la participación de las comunidades y familias en la vida escolar; o) la necesidad de transporte escolar. (MED, 2017: 2-3).

Por lo que se refiere a la calidad en materia de igualdad en la educación, el Examen Nacional de Educación para Todos (MED, 2014), a pesar de referir no contar con datos para su evaluación apunta que:

> "(…) existen varias críticas al currículo escolar, que aún mantiene contenidos que contribuyen a la continuación de los estereotipos de género y perpetúan las desigualdades de género en las escuelas. Docentes y padres, atados a sus propias concepciones y convicciones, y al no haberse beneficiado de una formación específica sobre género e igualdad de la mujer, ejercen una influencia negativa en la transmisión de conocimientos que conduce a una disminución del interés de las niñas por la escuela y su participación fundamentalmente en tareas del hogar o cuidado de la familia" (MED, 2014: 28).

El Examen Nacional de Educación para Todos del Ministerio de Educación (2014), concluye que para lograr una igualdad real y alcanzar el objetivo de eliminar las disparidades de género en la educación, se deben afrontar desafíos importantes como:

> "i. la débil difusión e implementación de las políticas, estrategias y programas existentes en materia de género, VIH/SIDA y medio ambiente; ii. Dificultades en la distribución oportuna de materiales de apoyo a formadores y escuelas que permitan la enseñanza de estos temas; iii. Liderazgo escolar débil en la movilización comunitaria; iv. Deficiente seguimiento de la implementación del programa, lo que dificulta analizar los problemas y corregirlos; v. Pocos docentes capacitados para abordar estos temas; vi. inexistencia de actividades que promuevan la autoestima de las niñas en las escuelas, la incidencia de la pobreza en las familias exacerba las percepciones erróneas sobre el género y las enfermedades en general e influye en la implementación de los programas; vii. barreras culturales y religiosas para la implementación del programa (tabúes en la enseñanza del VIH, roles sociales asignados a niños y niñas). Finalmente, existen pocos recursos disponibles para implementar este tipo de proyectos en escuelas y comunidades" (MED, 2014: 33).

En él se propone que los esfuerzos del Gobierno en el campo de la Educación para Todos, y específicamente en materia de eliminación de las disparidades de género en la educación, deben centrarse en las siguientes estrategias:

> "1. Reforzar las habilidades técnicas de los administradores escolares y docentes para implementar la política de género en las escuelas; 2. Aumento del acceso y mejora gradual de la calidad de la educación básica desde una perspectiva de género, asegurando la permanencia de las niñas en las escuelas; 3. Sensibilización de familias y comunidades en el tema de género, VIH/SIDA y medio ambiente; 4. Creación de condiciones infraestructurales sensibles al género, que permitan, por ejemplo, el acceso a baños para niñas y niños; 5. Consolidación de programas que promuevan la equidad en las relaciones sociales entre los diferentes agentes educativos; 6. Promoción/reforzamiento de los programas de información, educación y comunicación sobre el VIH/SIDA en las aulas y en las escuelas de todos los municipios, así como la integración de estos contenidos en el currículo escolar; 7. Establecer mecanismos a través de los cuales los trabajadores y estudiantes tengan acceso a servicios de referencia que aseguren atención y apoyo, incluidos los servicios de protección infantil (para aquellos en riesgo y víctimas de abuso y explotación); 8. Garantizar que los almuerzos escolares de niños/niñas que viven con el VIH reciban una alimentación adecuada para sus necesidades nutricionales; 9. Educar a niños/niñas en el uso y conservación del medio ambiente (MED, 2014: 42-43)

Así, en el Examen Nacional del Programa Educación para Todos (MED, 2014) se presenta un diagnóstico amplio de la desigualdad de género en el sistema educativo y se expresa una preocupación acerca de la necesidad de trabajar la igualdad de género desde la escuela para lograr los objetivos planteados (establecidos en la ELP Angola 2025, en el PAN-EPT y el PNIEG), en aras de reducir las desigualdades en el ámbito educativo y más allá. Sin embargo, y a pesar de que las conclusiones de la evaluación de este programa (y otros informes) revelen un escenario marcado por las desigualdades entre niños y niñas como consecuencia de factores ligados al ámbito

social (familia, normas culturales), la deficiente formación de docentes, las deficientes condiciones de las escuelas e incluso de los manuales escolares (con características todavía sexistas), el compromiso asumido por el gobierno angoleño no se refleja en la reciente elaboración del Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE - Educar Angola 2030). Y es que ni se plasman acciones específicas para abordar las carencias identificadas en relación con la igualdad de género en el ámbito educativo, ni se toman las recomendaciones propuestas en base a las necesidades detectadas en informes previos. El Plan Educación para Todos previo al PNDE señala limitaciones importantes que no son tomadas como prioridades a pesar de que el alcance de la igualdad es uno de los ODS, a los cuales se subscribió en gobierno angoleño. Como resultado de la ineficacia de estas normativas, se presentan por el gobierno angoleño algunas informaciones en el Informe nacional voluntario 2021 sobre la aplicación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Angola los resultados del ODS 5 (vinculado al logro de la igualdad de género). Se refiere que persiste la discriminación de la mujer angoleña a varios niveles “siendo una realidad, que se refleja en las relaciones familiares, sociales y políticas” (GA, 2021: 42). Como resultado de la construcción desigual de género, las mujeres son consideradas como las únicas responsables de la “crianza de los hijos y de la gestión y realización de las tareas familiares” (GA, 2021: 42). El informe señala que persiste un número elevado de casos de violencia contra la mujer, altas tasas de analfabetismo, altas tasas de paro e informalidad laboral femenina y consecuentemente una feminización de la pobreza, entre otras desigualdades (GA, 2021). Por lo tanto, en 2021 se siguen señalando las mismas limitaciones presentadas en los documentos oficiales, como en la Estrategia Angola-2025 (2007), en el PNIEG (2013) y/o el IAGA (2017), sin mencionar el más

mínimo avance derivado de la implementación de acciones en ellos establecidas, aunque se hayan reconocido y se haya asumido el compromiso de superarlas.

Es en este escenario que, en términos educativos, surge el PAT II. Actualmente está en fase de finalización la evaluación de la primera fase del PAN-EPT (considerado el PAT I) una vez que se estableció su extensión hasta el 2030 (MED, 2017). La segunda fase de este plan se designó: Proyecto de Empoderamiento de las niñas y aprendizaje para todos II (en adelante PAT II)[71] con financiación de 250 millones de dólares del Banco Mundial[72]. Analizaremos este proyecto educativo más adelante, pues pensamos que es pertinente un breve análisis de este proyecto en función de su relación con los objetivos de esta investigación.

En síntesis, el PNDE - Educar Angola 2030 simplemente asume los supuestos de los ODS como un elemento de "modernización" del gobierno angoleño y una forma de "complacer" a los posibles financiadores cumpliendo con sus directrices internacionales. No hay un interés real en conocer la realidad del país en términos de igualdad, reconocer las desigualdades en sus diversas facetas y utilizar este conocimiento para planificar y actuar a nivel del sistema educativo para reducir/eliminar las desigualdades mencionadas en planes, programas, políticas y estrategias anteriores. Parece haber una clara falta de compromiso y de priorización de la inclusión de la igualdad de género en el sistema educativo angoleño. Se trata de un sistema plagado de innumerables desigualdades y necesidades que, lejos de ser

[71] No hemos conseguido acceder al documento definitivo de este proyecto (a pesar de los esfuerzos en este sentido), solo a una versión previa a la aprobación final del Banco Mundial. Sin embargo, el proyecto ya ha sido lanzado oficialmente por el gobierno de Angola, deprendemos que su aprobación haya sido efectuada.

[72] Se refiere que el PAT II representa una “complementariedad con la financiación ya recibida del BM para el Proyecto Aprendizaje para Todos” (MED, 2021: 8).

reconocidas y abordadas con acciones educativas concretas en el ámbito de la igualdad, son completamente ignoradas en las acciones concretas establecidas.

Tras el PNDE, la necesidad de actuar en materia de igualdad se retoma en el Plan de Desarrollo Nacional de Angola (PDN) 2018-2022, por lo que nos referiremos brevemente a los aspectos mencionados en el mismo que hacen referencia a la relación entre igualdad y educación.

4.3.4. Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022

Tras la Estrategia Angola - 2025 (2007), de la cual deriva la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (2013), se presenta en el 2018 el Plan de Desarrollo Nacional de Angola 2018-2022[73], cuyos objetivos están agrupados en torno a 6 ejes estratégicos, considerados las grandes prioridades del gobierno para el desarrollo de Angola:

> (i) Desarrollo Humano y Bienestar; (ii) Desarrollo Económico Sostenible e Inclusivo; (iii) Infraestructura necesaria para el desarrollo; (iv) Consolidación de la Paz, Fortalecimiento de la Democracia y el Estado de Derecho, Buena Gobernanza, Reforma del Estado y Descentralización; (v) Desarrollo Armónico del Territorio; (vi) Garantía de la Estabilidad e Integridad Territorial de Angola y Refuerzo de su papel en el contexto Internacional y Regional (GA, 2018: 15).

De los 6 ejes estratégico, nos interesa analizar el eje 1 (considerado el aspecto central de este Plan de Desarrollo), vinculado a “la mejora del bienestar de los ciudadanos y la calidad de vida de las familias angoleñas, la reducción de la pobreza y las desigualdades, y la promoción del nivel de desarrollo humano”. Estas áreas se consideran esenciales para el desarrollo económico y social del país (GA, 2018: 15).

[73] En este Plan se menciona estar en curso la actualización de la Estrategia Angola 2025 para su extensión hasta 2050 (GA, 2018).

Es en este eje en el que se incluyen los aspectos relativos a la educación y la igualdad de género. En el eje 1 (Desarrollo Humano y Bienestar) se integran 8 políticas: población, educación y educación superior, desarrollo de los recursos humanos, salud, protección social, habitación, cultura y deporte.

Y recoge la necesidad de:

> "Fomentar una cultura de igualdad de género – que garantice el acceso a la educación, la salud y la alimentación, la defensa de la igualdad de oportunidades en el acceso a la propiedad y al empleo, y la participación activa e igualitaria en las instituciones – también juega un papel fundamental en la reducción de la pobreza y la promoción del crecimiento económico y desarrollo sostenible" (GA, 2018: 63)

Podemos considerar que el gobierno angoleño adopta el discurso desarrollista de los organismos internacionales en aras de promocionar el desarrollo empleando la fuerza femenina, menospreciando las desigualdades reales que enfrentan las mujeres angoleñas en sus distintos contextos. Tal como refiere Falquet (2011: 144) se parte del principio que las mujeres son una gran fuerza de trabajo imprescindible (en la casa, en el campo, en las fábricas, en sus comunidades) que los organismos internacionales y los hombres procuran rescatar "y ponerlas a trabajar para su propio provecho".

Se considera desarrollo sostenible aquel "que resuelva las necesidades del presente, sin mermar la posibilidad de que las futuras generaciones resuelvan las suyas" (World Comission for Environment and Development 1987 *cit in* Falquet, 2011: 87). Ahora bien, las necesidades del presente son contextuales, esto es, dependen de cada contexto socio-histórico, por lo que cada país debería determinar cuáles son sus necesidades reales y qué intervenciones deben adoptarse para responder de manera adecuada a éstas. Un desarrollo no sólo como crecimiento económico (basado en una

visión occidental inducido por la inversión extranjera y la cooperación internacional), como critica Paulo Costa (2011), que propone una noción de desarrollo como:

> "una diversidad de caminos, partiendo de la satisfacción de las necesidades básicas, rechazando la imitación de modelos de éxito, (…) porque no podemos medir la distancia que queda por recorrer si hay caminos diferentes. No se trata de llegar a la meta, sino de promover la calidad de vida para todos, con un sistema de producción que no ponga en peligro a las generaciones futuras" (Costa, 2011: 6).

Su visión es la de un desarrollo que va más allá de un simple análisis financiero o de uno solo camino a recorrer, es una visión que incluye todas las condiciones locales difíciles de medir o comparar, como, por ejemplo, la felicidad obtenida de un bien o una situación particular, vista a un nivel más micro, que es cada individuo (Costa, 2011).

Asimismo, y cuanto a la educación el PDN 2018-2022 (como en la Estrategia Angola 2025) subraya la importancia de:

> "la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como plan central para el desarrollo económico y social de Angola: un sistema educativo equitativo, basado en los principios de igualdad de oportunidades, accesible y de calidad, que promueva el ejercicio de una ciudadanía activa, pero que también esté muy centrado en ofrecer cualificaciones y habilidades que estimulen la innovación y el conocimiento" (GA, 2018: 63).

Vemos aquí una convergencia entre la Estrategia Angola 2025, la Política Nacional para la igualdad y equidad de género (2013) y el Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022 en términos de objetivos. De nuevo, tampoco se vislumbran acciones específicas para su implementación ni mejoras presupuestarias que satisfagan las necesidades reales de nuestro sistema educativo. Se percibe aquí una especie de adhesión tácita a las directrices de las organizaciones internacionales para la implementación de

acciones a favor de la igualdad de género y su mención en documentos oficiales, en lugar de un análisis previo de lo que representa la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres en Angola para la justicia social y el bienestar de la sociedad y las acciones concretas, contextualizadas a nuestra diversidad de circunstancias a emprender para alcanzar estos objetivos.

En este Plan de Desarrollo, el eje 1, la Política 1 (Población) el programa 3 recibe el nombre “Promoción del género y empoderamiento de la mujer”, y tiene como finalidad “contribuir a la sensibilización de los agentes públicos, familias, empresas y comunidades sobre la importancia de las mujeres en el proceso de desarrollo, promoviendo así un cambio de comportamientos y prácticas en relación a su participación (GA, 2018: 83). Parece que la visión es que las mujeres aporten a la economía (Falquet, 2011; 2003), se considera que las mujeres son un recurso económico y se busca con este objetivo criar condiciones para la explotación capitalista de las mujeres y no una real transformación de las prácticas discriminatorias que contribuyen para las desigualdades.

Para el ámbito educativo se establece en la Política 2 (educación y educación superior), y de entre otros programas, destacamos el programa 1 - Formación y Gestión del personal docente y el programa 3 – Mejora de la calidad y desarrollo de la educación primaria. Programas que están alineados a la Ley nº205/18 (Decreto Presidencial que establece el Programa Nacional de Formación y Gestión del personal docente) y la Ley nº 273/20 (que determina el Régimen Jurídico de la Formación Inicial de la Educación Infantil, profesorado de primaria y secundaria). En ninguna de estas dos leyes se hace referencia a la necesidad de formar el profesorado en la temática de la igualdad, en el sentido de materializar los objetivos establecidos en la estrategia y en los programas creados y descritos.

Por lo tanto, este plan de desarrollo no expresa (como en los demás) formas coordinadas y concretas de acción para abordar sistemáticamente las desigualdades de género existentes a nivel del sistema educativo, ampliamente identificadas en los documentos oficiales. Faltan mecanismos de acción para lograr la igualdad de acceso a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación activa e igualitaria de las mujeres en las instituciones. Se habla de promover el empoderamiento de las mujeres, pero vinculado a su importancia en el desarrollo, con énfasis en su papel en el crecimiento económico/producción. No se toma el empoderamiento como un mecanismo colectivo que permita visibilizar, cambiar y desconstruir relaciones desiguales (Cornwall, 2016) y sí como un mecanismo de desarrollo personal/individual para trabajar y desarrollar económicamente el país (Cornwall, 2016; Falquet, 2011; Zabala, 2010). En lo que se refiere específicamente a la educación, se insiste en la necesidad de formación del profesorado y en la mejora de la educación primaria. Sin embargo, no figuran acciones definidas para alcanzar estos objetivos. Además, las leyes aprobadas posteriormente al respecto no mencionan ninguna acción en este sentido. Ni siquiera el proyecto más reciente a nivel educativo, el PAT II, se centra en la formación del profesorado para superar, desde dentro del sistema educativo, los mecanismos de desigualdad que se reproducen y perpetúan en el tiempo.

4.2.5. Proyecto de Empoderamiento de las niñas y aprendizaje para todos II (PAT II)

El PAT II[74] surge como una extensión del PAN-EPT (MED, 2017). Es una manifestación de que el "Gobierno angoleño está firmemente comprometido con la

[74] Este Proyecto fue lanzado en febrero de 2022 por el presidente de la República. https://www.governo.gov.ao/noticias/58/saude/pat-ii/presidente-da-republica-lanca-projecto-para-empoderar-raparigas-e-adolescentes; http://www.embaixadadeangola.pt/pat-ii-garante-620-mil-bolsas-de-estudos/

mejora del sistema educativo en todo el territorio", y para su materialización desarrolla acciones encaminadas a: "i) el aumento del nivel de escolarización de los jóvenes y de la calidad de la enseñanza para elevar el nivel de conocimiento y cualificación de la población angoleña; y ii) la formación profesional de la vida laboral y económica" (MED, 2021: 8). Alineado con estos objetivos, y a través del Ministerio de Educación, el gobierno angoleño se propone "desarrollar el Proyecto de empoderamiento de las niñas y Aprendizaje para Todos, con el apoyo del Banco Mundial (BM), como continuación y complemento de la financiación ya recibida del BM para el Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT)" (MED, 2021: 8).

La designación del nuevo proyecto, "Empoderar a las niñas", nos hace pensar en la noción de empoderamiento que asumieron los organismos internacionales en sus programas de desarrollo. Tal como señala Andrea Cornwall (2016: 342), el termino empoderamiento pasó de ser "utilizado para describir las luchas de base para confrontar y transformar las relaciones de poder injustas y desiguales", a ser "utilizado por una coalición discursiva expansiva de corporaciones, organizaciones no gubernamentales globales, bancos, filantrocapitalistas y donantes para el desarrollo". Es un término que ha perdido su componente colectivo, pasando a asociarse con una cuestión de autonomía individual (Cornwall, 2016; Falquet, 2011; Zabala, 2010). Se toma la relación entre desarrollo y empoderamiento de las mujeres en el sentido de los beneficios que pueden proporcionar las mujeres al desarrollo, en lugar de plantear lo que el desarrollo puede hacer por las mujeres (Cornwall, 2016).

El empoderamiento de las mujeres tal y como se estableció (mayor acceso y control sobre los recursos y aumento de su autoestima), se puede entender como "una concesión desde arriba de ciertas parcelas de poder" (Falquet, 2011: 124). Es actualmente un término que no reúne consenso en relación a su significado, siendo

empleado de manera tan general que a menudo se disipa su sentido (Cornwall, 2016; Falquet, 2011).

Desde el feminismo se asume el empoderamiento en tres dimensiones: a) *poder desde dentro* o *poder interno*, que supone una toma de conciencia sobre la propia situación y sus causas; b) *poder con*, que resalta la importancia del trabajo colectivo, de la organización de las mujeres, en el proceso de empoderamiento; y c) *poder para*, con vistas a transformar la realidad de subordinación en distintos terrenos y de formas diversas. (Zabala, 2010: 80). Esta visión del poder es vista desde una vertiente colectiva, un proceso de reflexión colectiva y contextualizada sobre las desigualdades que viven las mujeres (Cornwall, 2016, Falquet, 2011), alejándonos de fórmulas milagrosas y únicas de intervención, que produzcan en todas las mujeres un mayor control sobre sus vidas (Cornwall, 2016). En la misma línea, Jules Falquet considera que en la actualidad el empoderamiento:

> "se opone más a los análisis que presentan a las mujeres como estando en situación de «no poder», los cuales son considerados como demasiado estáticos y victimistas, para focalizar su atención en las luchas de resistencia, de subversión y de transformación progresiva de la situación actual" (2011: 123).

Se desplaza, según ella, el sentido de empoderamiento como una fuerza que se realiza en detrimento de alguien, hacía el poder como algo que se multiplica y se comparte sin dificultad en un sentido colectivo. Reflexionar colectivamente y organizarse en movimientos sociales es un poderoso refuerzo para que surjan herramientas y capacidad analítica para llegar a contraponerse a la visión e imposición de fórmulas y soluciones (Falquet, 2011).

Costa (2011) propone un empoderamiento visto desde una perspectiva de un desarrollo alternativo, de lucha contra la pobreza, centrada en las personas y su contexto, y no en una representación productivista, basada en el beneficio, la renta, el crecimiento y en el beneficio individual. Centra su visión de empoderamiento en la familia como unidad y en sus distintas funciones, relaciones, obligaciones y necesidades.

En definitiva, un empoderamiento de la mujer desde la colaboración, la puesta en común de problemáticas, generando confianza y trabajando para exigir derechos; crear las condiciones necesarias para formar grupos y asociaciones que puedan ser vectores de transformación para la mejora de sus vidas y de la comunidad. Un empoderamiento opuesto al de los organismos internacionales, que no sienten responsabilidad hacia/para con las comunidades locales con las que trabajan, sino que se dirigen más a los gobiernos y empresarios de sus países de origen, y, en consecuencia, provoca en la comunidad local un demoledor "sentimiento de impotencia y no de pertenencia", pasando a ser la comunidad de acogida un mero "receptor pasivo de caridad" (Catarino, 2006: 87).

Asimismo, desde esta concepción del empoderamiento analizamos críticamente de forma breve y general el futuro PAT II y sus componentes. En el documento al que conseguimos tener acceso se describe el proyecto como "complejo y de largo alcance, a ser desarrollado a nivel nacional. Aún no se conoce su configuración específica y detallada, la respectiva planificación y ubicación de actividades" (MED, 2021: 236). Este ambicioso plan parte de los siguientes desafíos constatados:

> "Altas tasas de embarazo precoz; altas tasas de niños y jóvenes no escolarizados, especialmente niñas; variaciones regionales en las disparidades de género; falta de oferta de escuelas seguras e inclusivas; prestación de

servicios «*business* as usual» de baja calidad; alteración en el aprendizaje debido al COVID-19" (MED, 2021: 9).

Establece dos objetivos concretos: "Capacitar los jóvenes angoleños, especialmente las niñas, y mejorar la calidad del aprendizaje para todos" (MED, 2021: 9). El PAT II parte de la identificación de problemáticas que condicionan el desarrollo pleno de las niñas en Angola, tales como:

> "a) los papeles de género tradicionalmente atribuidos a las mujeres y centrados en la gestación y crianza de hijos/as, en las tareas del hogar y el cuidado de la familia y la sumisión al poder masculino; b) prevalencia de matrimonios y embarazos precoces; c) prevalencia de la violencia de género; d) altos niveles de incidencia de pobreza; e) exclusión por parte de minorías étnicas y portadoras de algún tipo de discapacidad, y f) ambiente escolar poco favorable: falta de escuelas y aulas, enormes distancias para el acceso a la escuela, falta de condiciones sanitarias, acoso escolar por parte de alumnos y profesores y normas educativas excluyentes en el caso de adolescentes embarazadas (obligadas a frecuentar la educación nocturna) (MED, 2021: 15).

La propuesta de intervención de este nuevo proyecto pretende la consecución de la igualdad y la prevención de la violencia de género en Angola. Basa su intervención en un diagnóstico previo del sistema educativo, y se propone incidir en la igualdad y la violencia de género. No obstante, su implementación está condicionada a:

> "La localización geográfica de las intervenciones previstas en el marco del proyecto se definirá en función de un conjunto de indicadores centrados en las siguientes dimensiones: posibilidad de sinergias con otros proyectos financiados por el BM y vulnerabilidad de los beneficiarios potenciales. Aunque estas zonas aún se están definiendo, cabe señalar que el proyecto se centrará principalmente en las zonas *antropizadas*[75] del territorio" (MED, 2021: 13).

[75] Se mantuve el original portugués, con el significado de "masculinizadas". No está claro a que se refiere este criterio, a que zonas hace referencia: físicas (geográficas), profesionales, escolares…

En una clara contradicción a la afirmación anterior, se señala que el PAT II pretende ser un proyecto en el área educativa de inclusión social de género, y busca promover "cambios normativos y de comportamiento" (aunque su cobertura del territorio y su intervención en términos de promoción de la igualdad sea bastante limitada). Se reconoce que "los aspectos sociales, culturales y territoriales son particularmente importantes para poner en perspectiva de intervención y prioridades de ejecución de proyectos" (MED, 2021: 14), aunque paradójicamente la prioridad sean las posibles sinergias con otros proyectos del BM. En lo referente al Marco Estratégico, legal e Institucional para la Gestión Ambiental y Social del Proyecto, el marco orientador es establecido por el Banco Mundial:

> "El Marco Ambiental y Social del BM constituye el principal marco orientador para la elaboración del presente Marco de Gestión Ambiental y Social y de los demás instrumentos ambientales y sociales elaborados para el proyecto, así como para la realización de las acciones de evaluación, seguimiento e involucramiento de las partes interesadas, en las fases de preparación e implementación del proyecto (MED, 2021: 12).

Hay aquí una clara contradicción en relación a la relevancia e importancia de la contextualización del proyecto como es mencionado y a la obligatoriedad de cumplimiento de la normativa del financiador en la gestión del proyecto. No podríamos estar más de acuerdo con la hipótesis defendida por Falquet, cuando afirma:

> "(…) juntos, no solo el FMI y el Banco Mundial, sino también la ONU, con sus «bondadosas» organizaciones satélites intentando «limitar el desastre», son los que imponen los ajustes estructurales; las instituciones internacionales están estrechamente unidas en un nuevo papel que consiste en «envolver» con persuasión y consenso la dominación occidental neocolonial y la imposición puramente coercitiva del neoliberalismo (2011: 53).

Por lo tanto, más que una donación benevolente en defensa de la educación, en Angola se impone una forma de participación de gobiernos alrededor de las prioridades y agenda de estos organismos internacionales, con independencia de nuestras necesidades específicas. Contando con la complicidad de gobiernos, que lejos de adoptar una postura crítica y de cuestionamiento de las intervenciones, las "abrazan" acríticamente y las asumen como esenciales para su desarrollo y como forma de crear alianzas necesarias para futuros intereses.

En este sentido, estamos de acuerdo con lo que opina Mendes Ferreira (2005), al analizar el papel del Banco Mundial en el desarrollo concluyendo que el Banco Mundial "utiliza las políticas educativas de los Estados como instrumento y no como medio para alcanzar el desarrollo". Esta autora subraya que la relación del Ministerio de Educación angoleño con el Banco Mundial "era más una relación de fachada destinada a recaudar fondos y apoyo diplomático que una asociación destinada a reestructurar el sistema educativo del país" (Mendes Ferreira, 2005: 122).

El proyecto PAT II (MED, 2021: 149) pretende incidir específicamente en los obstáculos que, a nivel cultural y social, se apuntan como "factores de vulnerabilización, subalternización y exclusión" de niñas y mujeres jóvenes. Factores relacionados con su papel en la familia, el acoso sexual, el matrimonio precoz, las dificultades en el acceso a la escuela, a la formación profesional y al empleo (MED, 2021). El proyecto prevé tener un impacto positivo, entre otros aspectos, sobre:

> "Mejorar la calidad de la enseñanza, mejorando la supervisión pedagógica, la formación profesional y el desempeño docente, la enseñanza en lenguas nacionales, los materiales didácticos, el sistema de evaluación del alumnado; mejorar la información, el acceso, la búsqueda, utilización y la prestación de servicios de salud sexual y reproductiva; reducir la incidencia de los embarazos precoces; prevenir y evitar la violencia de género relacionada con la escuela;

> recuperación del retraso escolar en especial el de las niñas; mejorar las condiciones de las escuelas y; promover la interacción entre la escuela, el profesorado, las familias y las comunidades" (MED, 2021: 17).

No hemos podido encontrar información detallada sobre las acciones establecidas en el proyecto para lograr tales objetivos. Es un proyecto que se define como de gran alcance y desarrollado a nivel nacional, pero cuando vemos las noticias divulgadas, se menciona una cobertura limitada del territorio nacional y una distinta priorización en términos de intervención:

> "El proyecto PAT II cubrirá las escuelas de 64 municipios que tienen el 7 grado y los alumnos se beneficiarán de este incentivo". "El programa es de alcance nacional y se ejecuta en 68 municipios de las 18 provincias del país". "La gobernante (ministra de Educación) hizo saber que uno de los principales componentes del PAT II es proporcionar condiciones de infraestructura para la construcción y rehabilitación de escuelas con condiciones en higiene como agua para que las niñas no abandonen la escuela y promoción de la igualdad de género" (Jornal de Angola de 31/01/2023[76]).

Se indica que el Proyecto, beneficiará directamente a 700.000 niñas y que 630.000 niñas y niños seguirán beneficiándose directamente de las actividades del proyecto (MED, 2021). En un país que tiene más de 1 millón de km2, 18 provincias y 164 municipios. Con una población estimada, para 2021, de 33 millones de personas, en que el 65% de la población tiene entre 15 y 24 años (INE, 2020b). Nos cuestionamos si el PAT II podrá realmente tener un impacto en la realidad escolar angoleña. La tasa de niños y niñas fuera del sistema educativo entre 5-11 años, era en 2018-2019, del 30,4% (5,2 millones) y de niños y niñas entre 12-14 años del 71,6% (INE, 2019b). Y diferenciando según sexo, se registra una mayor ausencia de niñas en secundaria (Mosaiko/FEC, 2021), pues siguen enfrentándose a obstáculos como: el embarazo

[76] https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/med-tem-mais-verbas-para-formar-raparigas/

precoz, los estereotipos y roles de género fuertemente arraigados en las familias y en la escuela, la ausencia de condiciones de infraestructura de las escuelas y la pobreza (GA/ONU, 2022; Pena y Teixeira, 2022; Mosaiko/FEC, 2021). Ahora bien, la infraestructura escolar no es la única causa de la desigualdad en el acceso a la educación para que se establezca como una prioridad. No existe una visión general del contexto del país, o se tienen en cuenta muchos de los resultados de diagnósticos previos sobre las distintas formas de desigualdad educativa que experimentan las niñas en todo el territorio y mucho menos como se interseccionan las varias formas de desigualdad, entre factores socioculturales y de orden infraestructural y/o político (GA/ONU, 2022). Se ignoran muchos de los problemas que subyacen a la desigualdad educativa, se limita la intervención a determinados contextos del país (ignorando la diversidad existente) y se asume que el proyecto resolverá problemas concretos sin abordar realmente las causas de las desigualdades existentes.

Es referido en este proyecto que las cuestiones de género y de la violencia de género son transversales a todos los componentes y subcomponentes del proyecto y se considera que “pueden tener influencia y efectos a nivel de la violencia de género, la explotación y abuso sexual y en el acoso sexual” (MED, 2022: 182). Asimismo, el proyecto incluye un “Plan de Monitoria y un Plan de Acción de Prevención y Respuesta a la violencia de género, la explotación y abuso sexual y en el acoso sexual, elaborado con base en un análisis y evaluación especifica de los riscos de violencia de género y violencia de género relacionada con la escuela” (MED, 2022: 23).

El Plan de Acción en relación a la violencia de género se refiere a “un conjunto de orientaciones generales y medidas estándar, establecidas en función de los objetivos del proyecto” (MED, 2021: 236), donde se insta a la unidad de implementación del proyecto del MED, de cara a determinar los mecanismos de acción a nivel provincial

y municipal y a implementar de forma planificada y organizada el Plan, adaptándolo al contexto y a los recursos disponibles. No se menciona un diagnóstico previo de las competencias de tales instituciones para implementar el Plan, ni se garantiza la existencia de recursos de que disponen.

Se propone como objetivo de este Plan de Acción la “prevención, la mitigación y a la respuesta a los fenómenos e incidentes de violencia basada en el género, incluyendo la explotación y abuso sexual y el acoso sexual” (MED, 2021: 236). La intervención debe orientarse según los siguientes principios:

- Prevención: con iniciativas para cambiar las normas y comportamientos nocivos, actuando en la formación docente en el sentido de prevención del riesgo y, por otro lado, reforzar los conceptos sobre igualdad de género;
- Mitigación: elaboración e implementación de códigos de conducta para todas las personas involucradas en el proyecto (MED, 2021).

Un análisis más detallado de las actuaciones preventivas nos permite constatar que se basa en actuaciones aisladas de formación docente sobre temáticas concretas (fundamentalmente sobre salud sexual y reproductiva) y no una acción educativa estructurada y transversal a todas las actividades de la escuela. En relación a este componente de salud sexual y reproductiva se observa una intervención (ya analizada y criticada por las feministas del Sur), que esconde una perspectiva:

> “racista, sexista y profundamente perversa, que presenta a las mujeres latinas, indígenas, negras, árabes y asiáticas como «demasiado prolíficas» y por lo tanto culpables de su propia pobreza, responsables del hambre en el mundo y de la presión sobre el medio ambiente” (Falquet, 2011: 108-109).

Esta perspectiva se opone a la reivindicación de las feministas afrodescendientes por el derecho a “la reproducción en buenas condiciones frente a los limitados y deplorables servicios públicos de salud” (Curiel, 2007: 3). Aquí, de forma intencional, se olvidan las graves limitaciones del sistema de salud angoleño, la falta de legislación ante el abuso sexual, los matrimonios precoces o la prostitución, estando ésta forzada por la pobreza en la que viven niñas y mujeres, elementos sobre los que se debe incidir desde una vertiente preventiva.

En relación a la mitigación, se ciñe fundamentalmente a crear normas y mecanismos de gestión de casos de violencia, abuso sexual que puedan derivar de los elementos que participen en la componente de construcción de infraestructuras del proyecto.

El proyecto PAT II y su Plan de acción en relación a la prevención y mitigación de la violencia de género se dirigen más a una componente de mitigación y menos a una acción educativa estructurada para educar en igualdad y en consecuencia prevenir el aparecimiento de la violencia de género. Ignorase los factores específicos que permiten el aparecimiento de esta forma concreta de violencia y cómo actuar sobre ellos de forma preventiva. El objetivo que planteamos en esta investigación: actuar educativamente para la prevención de la violencia de género desde la escuela, todo ello a través de un proceso coeducativo que permita la construcción de relaciones igualitarias entre el alumnado. Tenemos la expectativa de que los resultados de nuestra investigación (centrados en la formación docente) pueden en el futuro articularse con los objetivos propuestos en el PAT II, al tiempo que se avance en el logro de una igualdad real en el país, no sólo un proyecto formal con escaso (o nulo) impacto en la realidad educativa de las niñas y financiado/impuesto por organismos internaciones (desde una vertiente asistencialista). Si no, procesos generados por reflexiones y críticas de quien realmente conoce la realidad, con una visión abierta a

las distintas realidades de las mujeres y un compromiso político serio. Reiteramos que, sin un compromiso real con la igualdad y sin una adecuada asignación presupuestaria, tales intenciones pueden ser inalcanzables y no tener un impacto real en las desigualdades identificadas en el sistema educativo.

En suma, podemos afirmar que, a pesar de los pequeños avances en el acceso y mejora del sistema educativo impulsados por las dos reformas educativas angoleñas, persisten innumerables limitaciones e insuficiencias para el acceso y permanencia de las niñas en la escuela. Situaciones vinculadas a los estereotipos de género, a las condiciones socioeconómicas e incluso a mecanismos discriminatorios del propio sistema educativo[77] que contribuyen en la persistencia de las disparidades de género a nivel educativo (GA/ONU, 2022; Pena y Teixeira, 2022; Mosaiko/FEC, 2021). El PAT II, todo y definirse como proyecto promotor de cambios normativos y de comportamiento, no incluye acciones transformadoras de los mecanismos discriminatorios que se perpetúan en la escuela. Además, su cobertura del territorio es limitada, sus componentes educativos y preventivos se restringen a acciones de salud sexual y reproductiva. En cuanto a los mecanismos de intervención, están muy condicionados por las normas establecidas por el BM y sus intervenciones anteriores, por lo que la contextualización de la intervención no es una prioridad.

Asumir la tarea de trabajar desde la escuela para eliminar la desigualdad de género implica un compromiso no solo en la elaboración de planes y programas de forma participativa (no centralizados), sino también con el involucramiento de toda la comunidad educativa a través de un proceso de sensibilización y concienciación del impacto de los estereotipos y roles de género en la discriminación y en la violación de

[77] Un ejemplo es la norma de que, en caso de embarazo de una niña en educación primaria deberá obligatoriamente pasar a frecuentar el sistema de educación nocturno.

los derechos de las mujeres. Estos últimos contribuyen a la precarización de más de la mitad de la población angoleña y ponen trabas al desarrollo del país. El trabajo desde la escuela con estos fines, implica, a su vez, un compromiso con la transformación de los procesos de formación docente (inicial y continua) para incorporar la temática de género como un elemento que favorezca la transversalización de género en los currículos y el desarrollo de procesos coeducativos que brinden igualdad de oportunidades a niñas y niños y prevengan la violencia de género. Desde una perspectiva coeducativa actuar para corregir las desigualdades y eliminar la discriminación impuesta por aspectos históricos y culturales de la construcción de género, educando fuera del modelo dominante y atendiendo a las diferencias existentes en cada contexto (Delgado Ballesteros, 2015; Sánchez y Rizos 1992).

4.4. A modo de resumen

La igualdad real en Angola sigue siendo un espejismo; existen una serie de retos que como sociedad tenemos que afrontar si de verdad queremos un país justo e igualitario. La mera adopción de leyes, planes y programas no basta para garantizar la transformación de las profundas asimetrías que se perpetúan en Angola.

El análisis del marco legislativo angoleño en materia de igualdad apunta a la existencia de insuficiencias en sus mecanismos de intervención. No se toman en cuenta la heterogeneidad, la diversidad de nuestro país y, por ende, las problemáticas concretas determinadas por la intersección de varios elementos en las desigualdades existentes. Lo que deriva en una legislación trufada de ambivalencias. Por una parte, se reconoce (parcialmente) la existencia de desigualdades de género en Angola con el fin de acceder a fondos y apoyo diplomático de organismos internacionales (Mendes Ferreira, 2005). Esto conlleva la adhesión a sus mecanismos de acción y a la asunción

de compromisos a nivel formal. Y, por otra parte, se ignoran aspectos como por ejemplo la precariedad de las mujeres angoleñas en varios niveles, relacionados con la persistencia de los estereotipos de género y con sus deficientes condiciones socioeconómicas. Estos aspectos se traducen en innumerables restricciones y condicionantes en el acceso y permanencia de las niñas en la escuela, sin olvidar los mecanismos discriminatorios aún presentes en el sistema educativo (GA/ONU, 2022; Pena y Teixeira, 2022; Mosaiko/FEC, 2021).

El análisis de los documentos elaborados nos permite inferir que existe una adhesión mecánica a agendas externas de organismos internacionales, planes, programas, estrategias asistidas por instituciones como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y otros organismos, que imponen un modelo neoliberal de desarrollo económico permeado de lógicas coloniales. En suma, sin una visión real de nuestras necesidades, lo que puede estar relacionado con el hecho de que la igualdad o la equidad no son prioridades reales del gobierno y, por lo tanto, no hay movilización de recursos (materiales y humanos) para trabajar en esta dirección. Como resultado, tenemos un contexto donde la igualdad existe a nivel formal/legal pero no se refleja a nivel real en acciones de lucha por la igualdad.

La centralización y masculinización del poder en Angola impide la articulación entre los compromisos educativos asumidos y las prácticas sociales existentes. La desigualdad se ve justificada y naturalizada tanto por la cultura, como por los discursos sobre el género en el ámbito educativo. Así, persisten desigualdades en el acceso y permanencia de niñas y niños en la escuela, siendo una problemática que perdura a pesar de los discursos institucionales en favor de la igualdad. Por un lado, existen prioridades asumidas en términos educativos que aún no privilegian la eliminación de las desigualdades de género en la educación; y, por otro, no se reconoce la

importancia de la igualdad de género como herramienta adecuada/útil para: a) el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria y b) la prevención de la violencia de género como elemento que afecta al bienestar de la sociedad.

Educar a una sociedad debe asumirse como proyecto social común que involucre a todas/os. Gobierno, escuela, familia y toda la sociedad civil deben aunar esfuerzos para hacer efectiva una educación en igualdad y prevención de la violencia de género desde la infancia.

Capítulo 5: Educación primaria y Formación profesional del profesorado en Angola: pasado y presente

5.1. Introducción

La evolución de la enseñanza en un país está implícitamente ligada a su contexto socio histórico y al mismo tiempo evoluciona (o no) con él. La evolución del sistema educativo angoleño estuvo marcada por siglos de colonización portuguesa y por la ideología política del gobierno angoleño, que pasó de tener un carácter social-comunista (años 70 y 80) a una economía de mercado a principios de los años 90.

En este capítulo, para una mejor comprensión de la evolución del proceso de formación docente en Angola, optamos por hacer inicialmente una breve descripción socioeconómica de Angola, seguida de una revisión de la evolución del sistema educativo angoleño, de su estructura y los desafíos actuales de la enseñanza primaria en Angola, al hallarse intrínsecamente vinculados. Tras esta descripción, analizaremos el sistema de formación docente y los retos a los que se enfrenta en la actualidad, en especial en formación de las disposiciones/competencias profesionales para asumir una educación igualitaria y trabajar preventivamente en relación al fenómeno de la violencia de género.

5.2. Breve contextualización socioeconómica de Angola

Angola es un país multicultural y diverso. Se encuentra en la región occidental del sur de África. Es un país con una gran extensión geográfica (1.246.700 km cuadrados), dividido en 18 provincias y con una población en 2020 estimada en de 33 millones de habitantes[78] (UNFPA, 2020: 9). Su población está constituida por diferentes etnias con

[78] Se estima que llegará a 45 millones en 2030, teniendo en cuenta la tasa actual de la fecundidad de 6,2 nacimientos por las mujeres y la tasa de crecimiento de la población del 3,2% (UNFPA, 2020: 9).

características culturales propias y que estuvo bajo colonización portuguesa durante varios siglos.

Las mujeres constituyen el 51% de la población en un país donde la población es muy joven[79] (UNFPA, 2020). Las mujeres en edad reproductiva (15-49 años) constituyen el 44%, siendo la tasa de fecundidad de 6,2 hijos/as por mujer, lo que implica una alta tasa de natalidad en el país (MINFAMU, 2017; INE, 2016a). La población en edad escolar es alta: una de cada tres personas está en edad escolar (6-17 años) (MED, 2014).

La economía angoleña es altamente dependiente de la venta del petróleo y en la actualidad se vive en un difícil contexto social y económico, fruto de la caída del precio del petróleo (UNFPA, 2020). Esto ha exacerbado, aún más, las deficientes condiciones de vida de la mayoría de la población. En el año de 2018, el 51,2 % de la población angoleña era considerada multidimensionalmente pobre (29,9% en las áreas urbanas y el 88,2% en las zonas rurales) (UNFPA, 2020). Angola es un país marcado por profundas desigualdades sociales que se arrastran desde la independencia del país en 1975, y que los 48 años de gobernación independiente no han sido capaces de eliminar. Después de la independencia consideramos que se verificó el nacimiento de lo que Fanon[80] (1968: 129) llamó "burguesía colonizada", que asumió el poder y pasó a usar "una agresividad de clase para acaparar los puestos anteriormente en manos de extranjeros". Se confió el poder en esta burguesía[81], entonces en manos del colonizador. Un escenario que describió Fanon (1968: 142):

[79] El 46% de personas son menores de 15 años y el 66% menores de 25 años (UNFPA, 2020).
[80] Nos apoyamos en este punto en las ideas de Frantz Fanon y en su obra "los condenados de la tierra" de 1968 pues describe muy bien los eventos que ocurrieron en Angola desde la independencia y que resultaron en el país que tenemos actualmente.
[81] Para Fanon (2009: 186) una sociedad burguesa es "(…) toda sociedad que se esclerotiza en formas determinadas, prohibiendo toda evolución, todo avance, todo progreso, todo descubrimiento. Llamo

> “(…) a costa de prebendas, el extranjero obtiene las concesiones, se multiplican los escándalos, los ministros se enriquecen, (…), los diputados se arreglan y no hay nadie, ni siquiera el agente de policía o guardia de aduanas, que no participe en esta gran caravana de corrupción”.

Un escenario que, con algunos matices, se mantiene actualmente, con una pequeña élite que se enriqueció y una mayoría que vive en la pobreza extrema. Un proceso que se desarrolló al terminar el colonialismo como resultado de lo que Fanon (1968) denominó “partidarización” del estado. En el mismo sentido, el angoleño Paulo Costa, refiere que, en el periodo poscolonial, muchos de los países continuaron los modelos de sus colonizadores “con estructuras burocráticas, muchas de ellas basadas en un partido único, con niveles generalizados de corrupción y que excluían a la mayoría de los ciudadanos de participar en la vida de su comunidad y de su país” (Costa, 2011: 10). Así, Angola no fue una excepción. La nueva burguesía angoleña, surgida con la independencia eligió el sistema de partido único, “una forma moderna de dictadura burguesa sin máscara, sin disimulación, sin escrúpulos, cínica” (Fanon, 1968: 136), y que considera revolucionarios/as y rebeldes a todas las personas que se oponen a esta forma de gestión gubernativa. En el proceso de transición de una estructura colonial al nacimiento de un estado independiente, según Vianeke Nassande (2017: 69), no se ha tenido en cuenta “la idiosincrasia de la población y sus propias estructuras organizativas y geopolíticas” lo que podría haber evitado las visibles consecuencias de “la mala herencia colonial hasta hoy visible y palpable”, que condicionaron negativamente los procesos de descolonización y democratización del país.

sociedad burguesa a una sociedad cerrada en la que no se vive bien, donde el aire está podrido, las ideas y las gentes putrefactas”.

En Angola, y a pesar de la existencia de tres movimientos que lucharon por la independencia, la gobernación fue asumida por uno de ellos (el Movimiento Popular para Liberación de Angola - MPLA). Adoptando una ideología socialista/comunista y apoyado por Cuba y la Unión Soviética, el MPLA instauró un régimen de partido único que prevaleció hasta 1991. Como resultado de las negociaciones del acuerdo de paz en *Bicesse* (Portugal) entre el MPLA y la UNITA, en mayo de 1991 se cambia la Constitución que permite la formación de nuevos los partidos políticos y la celebración de elecciones en el país que ocurren en 1992 (Paiva, 2016). Desde entonces y a pesar de la aparente democratización de la sociedad, el régimen de partido único y su estructura poco han cambiado, manteniéndose en el poder el mismo partido, el MPLA, desde 1975. El régimen de partido único, según Fanon (1968: 141) propicia la instauración de un régimen marcado por "la desigualdad, el enriquecimiento y el monopolio". De esta forma, "se acumulan dividendos (…) y los favores ilegales se multiplican, la corrupción triunfa y las costumbres se degradan". Una descripción adecuada de lo que ha ocurrido desde nuestra independencia y que explica la situación socioeconómica existente actualmente. Tenemos hoy un partido que gobierna y que "ayuda el poder a contener el pueblo" (Fanon,1968: 141), al tiempo que se asume como un instrumento de coerción antidemocrático y cómplice de la burguesía mercantil. Como país que ha experimentado muchos años de guerra que generó una inestabilidad a varios niveles, Angola vive actualmente según Hilaria Vianeke Nassande (2017) una democratura[82]. Un país "donde todo está en construcción y no existe la posibilidad de acceder fácilmente a los recursos, ni de expresarse libremente, entre otros aspectos" (Vianeke Nassande, 2017: 30).

[82] Para la autora (citando a Max Liniger Goumaz, 1930) una Democratura es un régimen dictatorial que se presenta con apariencia de democracia siendo Angola un claro ejemplo de ella (Vianeke Nassande, 2017).

No podemos hablar de la evolución socio histórica de Angola sin referirnos a colonización portuguesa. Los siglos de colonización portuguesa (1482/4 - 1975) implicaron el sometimiento de la población angoleña marcados por el misión evangelizadora y civilizatoria portuguesa, la explotación de recursos y la esclavitud (Zau, 2005). Este dominio colonial llevó al:

> "(…) desmantelamiento espectacular de la existencia cultural de los pueblos subyugados. La negación de la realidad nacional, las nuevas relaciones jurídicas introducidas por el poder ocupante, el arrojar a la periferia, por parte de la sociedad colonial, de los indígenas y sus costumbres, la usurpación, la esclavización sistematizada de hombres y mujeres hacen posible esta aniquilación cultural" (Fanon, 1968: 197).

El colonialismo introdujo la noción de raza y no dejó de vincular al negro con el salvaje, y a África (en general) como "infestada de supersticiones y fanatismo, condenada al desprecio, golpeada por la maldición de Dios, tierra de caníbales, tierra de negros" (Fanon, 1968: 176). El concepto de raza es para Segato (2018) una invención de la ocupación realizada por la colonización. Para la autora, la raza:

> "no es otra cosa que la atribución de una biología, de un fundamento orgánico, a una desigualdad que se ha instalado como consecuencia de una victoria bélica. (…) primero se establece la desigualdad por medio de la sujeción y la fuerza, y luego se la fija, remitiendo esa desigualdad a una razón científica, biológica" (Segato, 2018: 58).

Para Mbembe (2018: 200) la fuerza de la construcción del concepto de raza "deriva precisamente del hecho de que, en la conciencia racista, la apariencia es la verdadera realidad de las cosas". Se usa, por tanto, la biología para imponer la racionalidad colonial-moderna, que, a su vez, fortalece y promueve la dominación en un sentido de "«biologización» de la desigualdad" (Segato, 2018: 58). Además de la noción de raza,

la colonización portuguesa estuvo marcada por la introducción del concepto de lusotropicalismo.

Hasta principios del siglo XX el imperialismo portugués justificó su colonización en la superioridad racial de los portugueses y su “misión civilizadora en las colonias”. Más tarde, pasó a apropiarse y asumir como ideología oficial del estado la teoría del lusotropicalismo de Gilberto Freyre (Bartelson, 2016). Esta teoría defiende el carácter benévolo de la colonización portuguesa, que, a diferencia de las demás, se basó en la empatía, el afecto hacia los indígenas y la creación de un multiculturalismo que formó "una unidad de sentimiento y cultura, destacando el lugar único del mestizo en el «mundo portugués», debido a la actitud positiva de los padres portugueses hacia los hijos mestizos, única en un pueblo europeo” (Sousa, 2021: 13). Un aspecto que se considera hoy día como una de las herramientas políticas de la colonización que mayor impacto negativo ha tenido en la destrucción de la riqueza cultural angoleña (Vianeke Nassande, 2017).

El lusotropicalismo sirvió para redefinir el modelo de colonización basado en la superioridad racial/civilizacional y mantener el control prolongado de los portugueses sobre sus territorios de ultramar, pasando a formar (no un imperio) “un estado transcontinental único e indivisible” y al mismo tiempo:

> “afirmar su soberanía sobre cada rincón de sus territorios de ultramar y, ya de paso, explicar por qué las poblaciones de esos lugares no tenían derechos de autodeterminación en virtud del hecho de que ya eran ciudadanos de un estado soberano y no meros súbditos de un imperio” (Bartelson, 2016: 15).

En su artículo “As marcas do luso-tropicalismo nas intervenções do presidente da República portugués (2016-2021)”, Vítor de Sousa (2021), defiende que sigue viva la ideología del lusotropicalismo en nuestros días y está aún hoy atada a la retórica que

le dio origen, y puede identificarse en los discursos de los dos últimos presidentes de la república portuguesa. Y en la misma línea Bartelson (2016: 22) habla del lusotropicalismo y de sus principales resultados en el sentido de que permitió "prevenir la creación de cualquier cosa que se pareciera a las identidades nacionales en las colonias", siendo que su legado se manifestó incluso después de las independencias y en las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX en los momentos de "discutir las precondiciones y las previsiones de cooperación económica y política entre los países de habla portuguesa". Una clara pervivencia de "un mito disfrazado de ciencia social para justificar la dominación y la explotación de los pueblos africanos" (Amílcar Cabral[83] *cit in* Bartelson, 2016: 21).

Con el final del colonialismo y la desaparición del colonizado, Fanon (1968) señala la importancia del surgimiento de una nueva humanidad como un proceso para restaurar la dignidad de cada ciudadano. Consideramos que esta humanización de la sociedad debe de pasar por contrarrestar desde nuestras subjetividades modeladas pedagógicamente la "bajísima empatía que el capital necesita en su fase actual" (Segato, 2018: 83) y continuar hacia un "proyecto histórico de los vínculos", que reclama "la reciprocidad, que produce comunidad" (Segato, 2018: 16). Pasa por reconocer que socialmente transitamos de un propósito histórico en que estábamos vinculados por la lucha de independencia y el fin de la colonización y nos trasladamos a partir de los años 90 (economía de libre mercado) a un proceso en que el fin último es la obtención de satisfacción a través del consumismo (Segato, 2018). Un proceso que implicó la adopción de una pedagogía de la crueldad o de las cosas, que nos educan, acostumbran y nos impelen a cambiar el vínculo, los afectos, los valores por cosas, que baja la sensibilidad de las personas hacia el sufrimiento del otro para que

[83] Amílcar Cabral, fundador del Partido Africano de Independencia de Guinea Bisáu y Cabo Verde.

funcionemos apropiadamente en un sistema consumista y cosificador (Segato, 2018). Una pedagogía que desde el género transforma “el hombre indígena (…) en el representante de la presión colonizadora y despojadora puertas adentro, (…) en el agente de la presión productivista, competitiva y operadora del descarte puertas adentro” (Segato, 2018: 14). Y la mujer asume el lugar de objeto, utilizable y desechable, sus saberes y productos tienen menos valor, y pueden ser “apropiados por medio de una menor remuneración” (Segato, 2018: 59).

Después de los siglos de desvalorización de la historia y de desvalorización de muchos de los elementos de nuestra identidad cultural impuestos por la colonización portuguesa, es momento que desde el colectivo asumamos la responsabilidad de “(…) devolver la dignidad a cada ciudadano, enriquecer los cerebros, llenar los ojos de cosas humanas, desarrollar un panorama humano (…)” (Fanon, 1968: 167). Pensar y materializar un país donde las personas sean conscientes de la necesidad de no mantener y reproducir tradiciones patriarcales de jerarquización entre lo femenino y lo masculino, donde se garantice la igualdad entre hombres y mujeres, no sólo a nivel de la Constitución y en las leyes, “sino en la vida cotidiana, en la fábrica, en la escuela, en las asambleas” (Fanon, 1968: 165). Un país justo e igualitario en que las personas sean respetadas y la diversidad abrazada como un elemento que nos enriquece y no como algo que nos separa. Que los efectos de la colonización y de la guerra sean tomados como conscientes y que este reconocimiento nos lleve a transformaciones sociales, en el sentido de reconfigurar nuestras posiciones entre nosotras/os, relaciones que, desde la comunidad, lo comunitario, permitan crear lazos transformadores de nuestra realidad. En este proceso la educación debe de tener un papel clave.

5.3. El sistema educativo colonial

Son escasas las informaciones de investigaciones que profundicen en las características de la educación en Angola antes de la llegada de los portugueses. Desde una perspectiva eurocentrista, la educación en Angola empezó con la colonización portuguesa, idea a la que se opone el angoleño Laurindo Vieira (2007: 32), quien considera que es de un "reduccionismo arcaico pensar que los pueblos que habitaban Angola no practicaban la educación".

En Angola, como en el resto del continente africano, "los conocimientos se transmitían tradicionalmente a las nuevas generaciones a través de ritos de iniciación y diferentes formas de educación tradicional" (Silva y Carvalho, 2009: 2408). En el mismo sentido Vieira (2007) alude a la existencia de una educación natural que tenía como objetivo la transmisión de generación en generación de cuentos, valores y experiencias a través de la tradición oral. Un tipo de educación no formal utilizado en la África pre colonial "como un sistema de enseñanza ligado al modo de vida de las poblaciones para su supervivencia" (Vieira, 2007: 28).

Este proceso fue alterado por la colonización e introducción de sus prácticas asimilacionistas impuestas a los/las africanos/as (Silva y Carvalho, 2009). En efecto, "la escuela colonial, basada en la política educativa colonial, actuó para combatir la escuela tradicional africana y desacreditar a los poseedores de los conocimientos tradicionales" (Silva y Carvalho, 2009: 2408). Una situación que era común en toda el África colonizada. Así lo recoge la investigadora portuguesa Maria Mendes Ferreira, quien afirma que "(…) si en Europa la educación, en la práctica, es sinónimo de educación formal, en África la sociedad tiene una fuerte tradición de educación no formal" (2005: 107).

Con la descripción de la educación colonial pretendemos visibilizar las lógicas de dominación impuestas por el colonialismo, que son contrarias a la visión extendida de la "misión colonizadora como un regalo para los africanos" (Vieira, 2007: 28). Así, son comprensibles las informaciones predominantes que destacan el proceso de evangelización de los misioneros católicos que llegaron con los primeros portugueses. Desde la colonialidad del saber se omite (en muchas investigaciones) la importancia de la educación como instrumento para legitimar la colonización, imponer su dominación y garantizar la explotación del africano (Vieira, 2007). En la actualidad, esto se traduce en una sobrevalorización de las "instituciones heredadas del proceso de civilización técnico-industrial, devaluando o ignorando la tradición africana y construyendo y promoviendo élites gobernantes con el objetivo de integración en el sistema-mundo" (Mendes Ferreira, 2005: 107).

El objetivo de evangelizar y "civilizar" a los africanos a través de la enseñanza, la catequesis y la asistencia espiritual fue la marca evidente de las relaciones iniciales entre el reino de Portugal y el Kongo. Sin embargo, prevaleció la explotación de los recursos naturales y el tráfico de esclavos[84] (Zau, 2005). Por tanto, al comienzo de la colonización, el cristianismo y la educación iban de la mano. De acuerdo con Oyěwùmí (2017: 218) "la escuela era la Iglesia y la Iglesia era la escuela". Se le añade que los misioneros buscaban la europeización en el proceso de cristianización e instrucción de los infieles africanos.

La colonización introdujo la noción de raza y generó el estereotipo de la inferioridad del colonizado, reduciéndolo, cosificándolo y obligándole a la "asimilación" de su cultura "civilizada". Un proceso marcado por la deshumanización intencional basada

[84]Pasando el reino de próspero a decadente en función de la explotación portuguesa. Son evidencias de esta explotación las cartas del rey de Kongo al rey portugués quejándose del comportamiento predatorio, avaricioso de los portugueses en Angola (Zau, 2005).

en una inferioridad declarada, en la que se recusa al otro el derecho a alteridad y dignidad (Serra, 1998). Con base en esta supuesta inferioridad del negro, inicialmente se consideró su educación innecesaria y nefasta, debiendo limitarse a servir al colonizador como mano de obra barata y, si fuese necesario, recurrir al uso de la fuerza (Vieira, 2007). A este respecto Oyěwùmí (2017) explica que la introducción del cristianismo y la educación occidental tuvieron un papel central en la estratificación de la sociedad colonial en términos de clase y género. En los mismos términos le sucede a la mujer, quien padece una desventaja inicial en el ámbito educativo, que fue decisiva para su inferiorización y falta de acceso a los recursos durante el periodo colonial y contemporáneo.

Inicialmente, la educación en Angola estuvo bajo responsabilidad de los misioneros católicos y protestantes, con su enseñanza muy orientada en la religión y en nociones básicas para saber contar y escribir (Vieira, 2007). Se considera que la educación "oficial" en Angola nació el 14 de agosto de 1845, cuando la administración central de Lisboa, mediante un decreto, asumió la gestión de la educación en toda la jurisdicción portuguesa (Vieira, 2007; Zau, 2005). A partir de esa fecha, las entidades religiosas fueron desplazadas de la responsabilidad de la educación y, según Zau (2005: 415), "este decreto vino a organizar la educación sobre nuevas bases, haciéndola laica, como en la metrópoli". Mencionar que, la primera escuela pública para leer, escribir y contar apareció en Luanda, a principios de la segunda mitad del siglo XVIII (hacia 1758) (Zau, 2005). Sin embargo, el surgimiento formal[85] de las escuelas públicas solo apareció en 1845 (Liberato, 2014; Zau, 2005) en los dos pueblos angoleños más

[85] Las primeras escuelas dirigidas por misioneros aparecieron en 1514 y en 1515 enseñaban nativos del reino de Kongo (con una educación segregada entre niños y niñas). Sin embargo, la escuela primaria, equivalente a la educación primaria actual, funcionaba desde 1605, donde se cree que el primer maestro fue António de Sequeira. Esta escuela tendrá, sobre todo, el mérito de ser una de las primeras en toda África negra (Zau, 2005: 419).

importantes (Luanda y Benguela), después de que el Estado asumiera el control de la educación:

> "El decreto de 1845 buscaba esencialmente satisfacer las demandas de la población llamada «civilizada», es decir, los portugueses y sus descendientes. (...). Esta educación debe realizarse a expensas del Estado, bajo la dirección y supervisión de las autoridades portuguesas y bajo la responsabilidad del gobernador general" (Zau, 2005: 420).

Es bastante revelador, que desde la llegada de los portugueses han tenido que pasar más de tres siglos hasta que se implementara una educación pública en el país, en contra de la proclamada civilización de los salvajes africanos (Vieira, 2007). Una educación oficial que no benefició a la población angoleña, puesto que su mayoría siguió sin escolarización, al contrario que la población europea residente en Angola (Vieira, 2007; Zau, 2005).

En 1871 se aprobaron disposiciones legales para incrementar la asistencia escolar mediante la aplicación de sanciones a los padres (europeos y angoleños) que no escolarizaran a sus hijos/as. En 1906 se publicó el reglamento que instituyó la reforma de la educación primaria y sus respectivos programas escolares (Zau, 2005). Y en febrero de 1919 se creó la primera escuela de educación secundaria en el país (74 años después de la implementación de la educación formal) (Vieira, 2007).

Con la constitución de la República Portuguesa en 1910, se determinó en 1912 que se utilizara en Angola la reforma ortográfica, aprobada y posteriormente publicada en el *Diário do Governo*, del 12 de septiembre de 1911:

> "A partir de 1921, a través del Decreto nº 77, del Gobernador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado por el Boletín Oficial de Angola, nº 5, 1ª serie (9 de diciembre de 1921), la enseñanza del idioma pasó a ser obligatoria. Las misiones y la enseñanza de lenguas extranjeras y africanas ya no estaban

> permitidas. Al parecer esto último, bajo la protesta de poder lesionar el orden público y la libertad o seguridad de los ciudadanos portugueses y de las propias poblaciones africanas" (Zau, 2005: 430).

La imposición del portugués como lengua de enseñanza refuerza la exclusión de la mayoría de angoleñas y angoleños que no dominaban el idioma, representando un elemento más de colonización y garantía de la soberanía del colonizador.

En una clara intención discriminatoria y de explotación de la fuerza de trabajo africana, en 1930 (a través del Diploma Legislativo No. 238), la educación pasa a diferenciarse entre: educación para indígenas (no asimilados) y educación primaria elemental para no indígenas (de origen europeo y africanos asimilados[86]). Esta política estableció que:

> "(…) La enseñanza para los pueblos indígenas se llevó a cabo principalmente en escuelas rurales y escuelas taller, ambas más orientadas hacia el trabajo manual y el aprendizaje de un oficio que hacia el desarrollo polifacético de los niños de origen africano. Por otro lado, la enseñanza para los no indígenas, que se realiza en preescolares y escuelas primarias, tenía como objetivo dotar a los niños de los instrumentos fundamentales de todos los conocimientos y las bases de una cultura general, preparándolos para la vida social" (Zau, 2005: 431).

Con la llegada al poder de Salazar (1932), el gobierno portugués continua con la marginalización de la población angoleña en relación con la educación, al considerar que únicamente era útil para aumentar la fuerza de trabajo (Vieira, 2007). A pesar de no existir impedimento legal para su ingreso en las escuelas, existían obstáculos que

[86] El Diploma de 1931, citado en Zau (2005), dispone las condiciones que se deben cumplir para que un individuo se vuelva "asimilado":

1. Haber abandonado íntegramente los usos y costumbres de la raza negra;
2. Hablar, leer y escribir correctamente la lengua portuguesa;
3. Adoptar la monogamia;
4. Ejercer profesión, arte u oficio compatible con civilización europea, o tener rendimientos que sean suficientes para proveer sus alimentos, comprendiendo sustento, habitación y vestimenta para sí mismo y su familia.

condicionaban su acceso (localización de las escuelas, discriminaciones económicas, raciales y criterios exigidos). El sistema educativo estaba permeado por las discriminaciones raciales que jerarquizaban y condicionaban el acceso pleno e igualitario a la enseñanza por parte de la población angoleña.

Asimismo, con el Estado Nuevo de Salazar se suceden varios eventos que establecieron cambios organizativos en el sistema educativo en Angola:

- En 1933 se inició la reorganización de la Educación Primaria, con medidas pedagógicas-administrativas para el desarrollo de la Educación Primaria;
- En 1938 se aprobó y entró en vigor el Reglamento de la Escuela de Aplicación y Pruebas, en Luanda. Esta institución educativa tenía en mente, por un lado, la puesta a prueba de los métodos y procesos didácticos, más convenientes para la docencia en Angola, y, por otro, buscaba dar práctica docente conveniente a los futuros docentes de “Postos” escolares y docentes de escuelas de educación privadas;
- En 1941 se crean las Zonas Escolares, correspondientes a las provincias existentes en ese momento. En cada Zona Escolar debe haber un director, responsable de los problemas disciplinarios y administrativos de la educación primaria, que era elegido entre los profesores permanentes;
- En 1957, diseño y puesta en funcionamiento decursos de alfabetización para mayores de 14 años con el objetivo de reducir la alta tasa de analfabetismo;
- A partir de 1961 se intentó implementar una mayor red de escuelas en todo el territorio y, en consecuencia, promover y difundir la lengua y la cultura portuguesa de manera más vigorosa para un mayor número de angoleños (coincidiendo con el inicio de la lucha armada de liberación nacional en Angola);

- Hacia 1962 aparecieron los primeros Cursos de Monitores Escolares, es decir, docentes calificados únicamente con cuarto grado, quienes enseñaron a niños de primero a cuarto grado (en algunos casos con cuatro clases dentro de una misma aula) en las zonas rurales;
- En 1962 se crearon las primeras Escuelas de Enseñanza Primaria;
- En 1967 se aplica en las colonias el período de educación primaria obligatoria, que abarca dos ciclos: el elemental (hasta el examen de cuarto grado) y el complementario, con dos años más;
- Entre finales de los 60 y principios de los 70 aumenta el profesorado en educación primaria y en la asistencia escolar (Zau, 2005: 433-444).

A pesar de todos los cambios introducidos en el sistema educativo colonial, la educación no beneficiaba a toda la población angoleña. En especial a la población de las zonas rurales, que no estaba cubierta por las políticas educativas coloniales. Sí se veían beneficiados los residentes en las principales ciudades, donde se encontraban ubicadas las escuelas (Liberato, 2014; Vieira, 2007; Zau, 2005). Por lo tanto, a lo largo de la colonización, la población creció y se extendió por el territorio, pero el crecimiento de la educación estuvo limitado, estando casi siempre:

> "(…) más o menos reservada para los descendientes de esa colonización, aunque no existía impedimento legal para que los angoleños asistieran. Los verdaderos impedimentos fueron la ubicación geográfica de las escuelas, la exigencia de asimilación para la asistencia y la discriminación por origen económico, era necesario tener un mínimo de medios para estudiar, ya que la educación no era gratuita" (Zau, 2002: 72).

De este análisis de la evolución de la educación en la etapa colonial se puede inferir que existía una asimetría total entre los objetivos de la educación primaria y los intereses y necesidades de la población angoleña, quedando patente que educar al

pueblo colonizado no era un interés del colonizador, pues no se adecuaba a las políticas de la época (Mayembe, 2016). La política educativa colonial era una herramienta para crear súbditos y no ciudadanos/as, buscaba acentuar la diferencia entre “el ‘nosotros’, raza portuguesa, y los ‘otros’, indígenas” inferiores y salvajes, y con el objetivo prioritario de “civilizar” a los africanos por medio del proceso de asimilación (Liberato, 2014: 1009).

Siglos de políticas educativas eurocéntricas y colonialistas portuguesas dieron como resultado una población angoleña en gran parte analfabeta. Cerca del 85% de la población angoleña era analfabeta en los años de la independencia del país (Liberato, 2014), como resultado de la separación entre el sistema educativo colonial portugués y las aspiraciones educativas de la población angoleña. Un sistema que inicialmente impuso la religión como mecanismo de sumisión y posteriormente la civilización a través del asimilacionismo (Zau, 2005).

Desde su surgimiento formal, la educación oficial portuguesa en Angola estuvo marcada por los objetivos colonizadores de la cultura portuguesa en ese momento, con un absoluto desprecio por la instrucción y la educación alineados con los intereses de la población angoleña (y mayoritaria):

> “(…) Los planes de estudio, programas y manuales didácticos muestran que transmitían poco o nada sobre la realidad angoleña o africana, si no, casi exclusivamente, sobre Portugal y Europa. En las misiones católicas y protestantes, solo se enseñaba el catecismo en las lenguas africanas de Angola. La escuela tenía una dimensión completamente ajena a la gran mayoría de los angoleños y, como instrumento de identidad, servía esencialmente a los intereses coloniales” (Zau, 2005: 445).

La educación tenía, por tanto, un sentido civilizatorio y garantizaba la superioridad de la cultura europea, siendo un instrumento de perpetuación de la desigualdad y

anulación de las costumbres y tradiciones locales. En relación a las mujeres negras (en su mayoría sin acceso a la educación), la escolarización se empleaba fundamentalmente para la enseñanza "de la sumisión al marido y al patrón" (Kasembe, 2010: 93). Para esta autora, las instituciones católicas (en su mayoría) formaban "buenas cristianas, esposas modelo y sumisas a sus maridos", y el gobierno portugués se mostraba "totalmente indiferente a la escolarización de las niñas" (2010: 93). Según Kasembe (2010), las niñas aprendían en escuelas segregadas cuyos principales contenidos eran la decoración, la cocina y las manualidades[87]. En el mismo sentido, la angoleña Ermelinda Liberato (2014: 1015) señala que la complicidad entre la iglesia católica y el estado colonial portugués fue una constante y "contribuyó a la consolidación y evolución del proyecto de construcción de la nación portuguesa, bien como la política civilizacional ultramarina".

A pesar del impulso dado a las políticas portuguesas, el inicio de la lucha armada (en los años 60) por la liberación nacional, que obligó a Portugal a tomar conciencia de la desigualdad existente y a aumentar las tasas de escolarización, se puede decir que las desigualdades persistieron, ya que estos cambios no fueron capaces de "corregir todo un largo pasado, simplemente desperdiciado por una notoria falta de voluntad política (…)" (Zau, 2005: 445). La colonización portuguesa implicó cinco siglos de sometimiento en los cuales no hubo una educación calificada, con la mayoría de la población angoleña analfabeta (Mayembe, 2016; Liberato, 2014).

Un período en el que hubo una voluntad reiterada por parte del colonizador en conseguir que el colonizado asumiera su inferioridad, que viera su cultura como instintiva, su nación irreal y que encarara su biología como una estructura

[87] Mi madre es un ejemplo de esto: hija de una negra analfabeta y padre mestizo pescador, cursó la escuela primaria y sus aprendizajes de esta naturaleza solo le permitieron trabajar en casa en actividades de cocina y costura como forma de obtención de ingresos después de la independencia.

desordenada e incompleta (Fanon, 1968). Los siglos de sometimiento y colonización impregnaron las formas de aprender y de enseñar, lo que demanda que nuestras exigencias situadas -y fundamentalmente nuestras escuelas- se conciban como el baluarte de creación de un tipo de conocimiento científico, no solo académico:

> "(…) un saber de naturaleza fundamentalmente política, histórica y cognitivamente situada; abriendo, ampliando - y abrigando -, de esta manera, nuevos recursos de amparo: jurídicos, sociales, afectivos, económicos y culturales capaces de intervenir para la creación de un tejido social nuevo (…)" (Tranier, 2020: 12).

El proceso de independencia en Angola estuvo marcado por profundas dificultades en la gobernación angoleña a la hora de gestionar un sistema educativo controlado durante años por las autoridades portuguesas y con fuerte cariz colonial. Las altas tasas de analfabetismo llevaron al nuevo gobierno a apostar por una rápida escolarización de la población, en detrimento de un análisis y creación de un sistema educativo que creara una ciudadanía crítica y reflexiva. Un sistema educativo que estuve siempre permeado por innumerables restricciones que, en grande medida, limitaron su evolución positiva (Liberato, 2014). Se transitó de una educación colonial a una educación de ideología marxista, impuesta sin una previa contextualización a las especificidades de las y los angoleñas/os.

Por lo tanto, a pesar de la independencia del país, las políticas educativas de los nuevos gobiernos independientes dieron poco valor a lo tradicional (Silva y Carvalho, 2009) y a políticas educativas elaboradas desde "otra mirada", sin una adopción ciega de las prácticas coloniales.

5.4. Evolución del sistema educativo angoleño posindependencia

En este apartado hacemos una descripción de las dos reformas educativas implementadas en Angola. La primera efectuada en 1978; la segunda en 2001.

La primera reforma implementada en 1978 se efectuó en un país donde se buscaba, de una parte, dar respuesta a la necesidad de formar personas para ocupar cargos con funciones especializadas en el gobierno del país; y, de otra, formar cuantitativa y cualitativamente individuos que dinamizarían el sector administrativo del estado y de la sociedad en general (Mayembe, 2016). La reforma del Sistema de Educación y enseñanza (SEE) de 1978 buscaba dar respuesta a las altas tasas de analfabetismo y formar un cuerpo docente (que era casi inexistente después de la salida masiva de los portugueses) en el país, en un contexto marcado por una red escolar insuficiente para la demanda existente. Se pretendía responder a las necesidades educativas y actualizar la enseñanza en función de los intereses políticos del nuevo gobierno de Angola (Mayembe, 2016; Vieira, 2007; Zau, 2005). En este período, según Vieira (2007), la alfabetización era una prioridad para el nuevo gobierno y, por lo tanto, se extendió la noción de que debía ser un compromiso de todo el pueblo, por lo que aquellos que sabían leer y escribir tenían la misión de enseñar a los/las que no sabían.

En esta etapa el sistema educativo se caracterizaba por la alta demanda de escuelas por parte de niños, niñas y adultos, acompañada de la falta de docentes, la baja calidad de la educación, consecuencia del hacinamiento de las aulas, y las calificaciones precarias del profesorado (Mayembe, 2016; Vieira, 2007; Zau, 2005). Recordar que, el país seguía sumergido en una guerra sangrienta que exigía recursos financieros y humanos para la defensa del país en detrimento de la mejora del sistema educativo existente (Vieira, 2007).

La segunda reforma educativa implementada en 2001 resultó del diagnóstico realizado por el Ministerio de la Educación (Mayembe, 2016), que encontró insuficiencias tanto en la organización del sistema educativo como en el rendimiento académico del alumnado (MED/CAARE, 2014). Esta reforma se vio impulsada por los

acuerdos ratificados por el gobierno de Angola: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien del 5 al 9 de marzo de 1990) y el Foro Mundial sobre Educación para Todos (Dakar, 26 al 28 abril del año 2000).

Considerando la necesidad de mejora del sistema educativo, Angola adoptó el Programa de Educación de Calidad para Todos[88] (EPT) como política nacional para el sector educativo, y se elaboró el Plan de Acción Nacional de Educación para Todos 2001-2015[89] (PAN-EPT) recorriendo a una acción interministerial. Y en el mismo sentido se implementó de forma escalonada, de 2002 a 2015, la segunda Reforma Educativa, con la que pretendía resolver dos problemas fundamentales del Sistema Educativo: Calidad de la Educación y Acceso a la Educación (MED/CAARE, 2014).

El Plan de Acción Nacional de Educación para Todos (PAN-EPT) se sometió a Examen Nacional (MED, 2014) y una evaluación intermedia (MED, 2016), en la que (sin ninguna sorpresa teniendo en cuenta las condiciones humanas y materiales de nuestro país) se detectaron varias limitaciones y dificultades en la ejecución de las acciones previstas, concluyendo que “no se logró llegar a la mayoría de los hitos

[88] Las estrategias de la Educación para Todos incluían tres fases: la fase de Emergencia (2003 – 2006), la fase de Estabilización (2007 – 2011) y la fase de Desarrollo (2012 – 2015) (MED, 2014:14). Proyecto financiado pelo Banco Mundial (MED, 2017).

[89] Son Objetivos del Plan Nacional de Educación para Todos:
Objetivo I: Ampliar y mejorar, en todos los aspectos, la atención y educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
Objetivo II: Garantizar que para 2015 todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en situaciones difíciles y pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a la educación primaria gratuita y obligatoria en buena calidad y completarlo;
Objetivo III: Responder a las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida laboral;
Objetivo IV: Aumentar en un 50% para el año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, facilitar el acceso equitativo a la educación básica y continua para todos los adultos;
Objetivo V: Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para 2005 y lograr, para 2015, la igualdad de género en la educación, garantizando a las niñas el acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de éxito;
Objetivo VI: Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, asegurando los resultados del aprendizaje reconocido y medible, especialmente en lectura, escritura, cálculo y habilidades prácticas esenciales para la vida (MED, 2014: 4).

[89] Se pretendía mejorar la calidad y el acceso a la educación a través de la consecución de cuatro objetivos, a saber: ampliar la red escolar, mejorar la calidad de la enseñanza, reforzar la eficacia del Sistema Educativo y reforzar su Equidad (MED, 2014: 21).

programados, por lo que su clasificación sigue siendo moderadamente insatisfactoria" (MED, 2016: 45). Esto llevó al gobierno angoleño a proceder con un realineamiento del PAN-EPT y su actualización, en vista de la Agenda de Desarrollo 2030, previendo acciones en el marco de sus 6 objetivos, hasta el 2030 (MED, 2017).

Sería de esperar que este realineamiento y actualización se basaran en un diagnóstico de las necesidades reales del sistema educativo, y que, en función de estas, se asignaran recursos financieros que incluyesen acciones específicas destinadas a superar las dificultados identificadas. Sin embargo, con un análisis de la evolución del presupuesto general del estado para la educación[90], constatamos que poco han evolucionado, estando lejos de los 20% establecido por la UNESCO (2012; 2000) para el adecuado funcionamiento del sector, no satisfaciendo las necesidades educativas del país (MED, 2021; MED, 2014). Existe, pues, un reconocimiento del ministerio de la educación de que los ligeros progresos educativos en Angola son aún "muy insuficientes para las necesidades y ambiciones del pueblo angoleño" (MED, 2021: 16).

Según el Observatorio Político y Social de Angola (OPSA) y la Acción para el Desarrollo Rural y Ambiente (ADRA), el gasto en educación se limita "a la creación de nuevas aulas y a la remuneración de los docentes", sin existir una verdadera preocupación con la calidad de la enseñanza a través de la formación continua del personal docente, y una mejora de condiciones de las aulas para "enfrentar los desafíos de la docencia en el siglo XXI" (2022: 10). Es importante subrayar que casi la mitad del presupuesto angoleño en los últimos años se destina al pago de la divida

[90] El presupuesto general del estado, a modo de ejemplo fue en el: 2000 (5,8%), 2004 (10,47%), 2008 (7,91), 2012 (8,37), 2018 (4,7%), 2019 (6,3%), 2020 (6,5%), 2021 (6,9) y 2022 (6,6%) (MED, 2014; OPSA/ADRA, 2022)

pública (MINFIN, 2020; OPSA/ADRA[91], 2022). En relación a la elaboración de las políticas educativas, podemos decir que persiste una visión formal basada en los acuerdos internacionales ratificados por el gobierno, y que ni incorpora diagnósticos realizados sobre el sistema educativo ni se planifica a partir de estos, tomando en consideración las condiciones específicas de los distintos contextos del país. Persiste una planificación centralizada y de obligatorio cumplimiento en todo el territorio angoleño, sin la debida atención a las situaciones y limitaciones particulares a las que se enfrentan las comunidades escolares en sus diversos contextos.

En este escenario es difícil lograr el desarrollo de políticas educativas que promuevan una mejora en la calidad educativa en Angola, estando los múltiples proyectos, planes y estrategias educativas condenados a existir sólo en el plano formal ("en el papel"). Un análisis de los instrumentos que rigen las políticas educativas en Angola es un ejemplo de esta realidad.

5.4.1. La primera reforma educativa (1978)

A partir de la independencia de Angola en 1975 y con el gobierno del MPLA, se adopta una ideología marxista-leninista (Vieira, 2007). La educación pasa a tener un carácter partidarista en función del gobierno social comunista establecido por el partido en el poder, que se mantiene hasta la revisión constitucional de 1991, cuando se pasa a un régimen multipartidario con los acuerdos de paz de *Bicesse*, el 31 de mayo de 1991 (Zau, 2005):

> "Desde la independencia hasta el período del pluripartidismo formal, el sistema educativo angoleño sufrió algunos trastornos marcados por «reformas» apresuradas, diseñadas en una oficina, sin debate público y por la comunidad

[91] Dos importantes organizaciones angoleñas: Observatório Político e Social de Angola (OPSA) y la Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA).

> educativa e implementadas con la velocidad de los contextos específicos de las sociedades en erupción política / social" (Mendes Ferreira, 2005:112).

En 1975 se crea el Ministerio de Educación y Cultura y se le encarga que reformule el sistema educativo con base en el marxismo-leninismo, para lograr el desarrollo social del país (Paiva, 2016). Al lograr su independencia, Angola tenía una tasa de analfabetismo en torno al 85% y con la gran mayoría de niños y niñas de origen africano sin la oportunidad de estudiar, situación que cambió con la implementación del principio de la educación gratuita que a su vez provocó una gran explosión escolar (Zau, 2005).

Con la primera reforma educativa se crea el Sistema de Educación y Enseñanza (en adelante, SEE), que se implementa a partir de 1978 (Paiva, 2016, Zau, 2005). Este Sistema de Educación y Enseñanza tenía como principios fundamentales la igualdad de oportunidades para el acceso a la escuela y la continuación de los estudios, la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles y la superación constante del profesorado (Paiva, 2016).

En esta etapa, el sistema educativo se caracterizaba por la falta de infraestructuras y recursos humanos tanto en cantidad como en calidad (Vieira, 2007; Zau, 2005). Por lo tanto, el sector de la educación tuvo que enfrentarse a muchas dificultades en los dos primeros años posteriores a la independencia. Uno de los grandes retos de esta etapa fue la formación del profesorado, que era insuficiente:

> "(…) Alrededor del 52% de estos docentes eran solo monitores escolares, ya que solo tenían 4º grado, como titulación educativa. En las zonas rurales, los monitores escolares impartían todas las clases hasta el final de la educación primaria. La mayor parte del tiempo, simultáneamente, en la misma aula. Sólo el 7% de los docentes vinculados a la educación primaria tenían las calificaciones mínimas para el ejercicio de la docencia" (Zau, 2005: 446).

En ese momento, el sistema educativo angoleño se estructuró de acuerdo con la ideología política imperante. Mendes Ferreira (2005: 112) lo describe así:

> "una fiebre de militancia con el objetivo inmediato de acabar con el analfabetismo e implementar una escuela gratuita para todos, con miras a construir el 'Hombre Nuevo' y que incluyó en los materiales didácticos fuertes cargas ideológicas de carácter marxista / leninista".

El sistema educativo estaba estructurado de la siguiente manera: una educación básica de ocho clases, de las cuales las cuatro primeras (que componían el nivel I y correspondían a la educación primaria) eran obligatorias; una escuela secundaria de cuatro años con dos ramas diferentes (formación técnica y docentes); y la educación superior (Paiva, 2016). Describimos su estructura en la tabla 4.

Tabla 3: Estructura del Sistema de Educación y Enseñanza en la Primera Reforma Educativa en Angola

Educación Preescolar (o Infantil)	Centros Infantiles (hasta 3 años) Jardines de infancia (de 3 a 6 años).
Escuelas de Enseñanza de Base (o Educación Básica) Incluye: Educación de adultos y escuelas especiales	**I nivel:** del 1º al 4º grado (obligatoria) **II Nivel**: 5º al 6º grado **III nivel**: 7º al 8º grado
Institutos de Enseñanza Media (o educación Secundaria)	**Medio Normal de Educación**: 9º al 12º grado **Medio técnico**: 9º al 12º grado **Preuniversitario**: 9º al 11ª grado
Escuelas de Enseñanza Superior (o educación Superior):	Licenciatura (4 o 5 años) Bacharelato (3 años)

Fuente: Elaboración propia adaptado de INIDE, 2009; Zau, 2005.

En la primera Reforma Educativa angoleña, el SEE estaba constituido por:

- Educación Preescolar (o Infantil): compuesta por instituciones educativas a cargo de la secretaria de Estado de Asuntos Sociales (SEAS), que supervisaba

los Centros Infantiles y a los que acudían los niños/as matriculados/as en guarderías (hasta 3 años) y jardines de infancia (de 3 a 6 años).

- Escuelas de Enseñanza de Base (o Educación Básica): constituyen la base del sistema educativo, siendo la educación obligatoria y gratuita dirigida a los niños de 6 a 14 años (de la iniciación al 4º grado – I Nivel; del 5º al 6º grado – II nivel; 7º a 8º grado – III nivel). Las instituciones educativas de este nivel buscaban "(...) dar a cada ciudadano joven los elementos iniciales de la educación socialista y la instrucción general moderna" (Tesis y resoluciones del 1er congreso MPLA, *cit in* Zau, 2005: 453).
- Institutos de Enseñanza Media (o educación Secundaria): instituciones de carácter especializado (del 9º al 12º grado), abarcando aquellas que se ocupan de la enseñanza profesional (Educación Secundaria Profesional).
- Escuelas de Enseñanza Superior (o educación Superior): constituidas por Institutos Superiores y Academias de Bellas Artes. Instituciones a las que asistían candidatos/as que hubieran cursado alguno de los Institutos de Enseñanza media.
- Instituciones de Educación de Adultos y Desarrollo Profesional: aseguraban la educación y profesionalización de adultos sin educación básica y sin preparación para la actividad laboral.
- Escuelas especiales y otros establecimientos educativos: dirigidas a niños/as y jóvenes con discapacidad, con el objetivo de capacitarlos/las para una vida autónoma y laboral. (Zau, 2005: 453).

Importa referir que existían dos tipos de formación educativa. De una parte, la formación regular, destinada a alumnos/as hasta los 14 años, con tres niveles: I nivel (de la iniciación hasta el 4º grado), el II nivel (5º y 6º grado) y el III nivel (7º y 8º grado).

De otra, la formación de Adultos, dirigida a la formación de personas analfabetas o mayores de 14 años sin concluir la educación primaria. A este nivel la docencia se organizaba en semestres, de modo que, a nivel de educación primaria y en 4 semestres, el adulto adquiriría conocimientos equivalentes a los de un niño en cuatro años de escolaridad. Esta estructura utilizaba las mismas escuelas que la Educación Básica Regular (la mayoría de las veces en horario nocturno), y otras eran creadas por los respectivos centros de trabajo. El profesorado, los programas y los manuales eran específicos (Zau, 2005).

Hasta 1991, el ejercicio de la actividad docente en Angola siguió marcada por dificultades muy amplias como la falta de escuelas, falta de atención médica, continuidad de la guerra y masiva migración de las zonas rurales a zonas urbanas debido a ella, hacinamiento en las escuelas, destrucción de éstas, continuas interrupciones de las clases por ataques de la guerrilla, u otros (Paiva, 2016; Mayembe, 2016; Gobierno de Angola, 2008; Zau, 2005).

Esta situación se mantuvo en el periodo 1991-2001 con el regreso a la guerra tras las elecciones de 1992. Etapa caracterizada por el recrudecimiento de la destrucción y disminución del número de escuelas en todo el país, con hacinamiento en las escuelas de las zonas urbanas y costeras, y gran parte de la población en edad escolar fuera del sistema educativo (GA, 2008).

La educación regular absorbía solo al 46% de los niños (5-14 años). La tasa de matrícula era del 51%. Había muchos/as niños/as fuera del sistema escolar. Las estructuras físicas escolares eran insuficientes para la población escolar existente, con pocas aulas, lo que obligaba a llevar a cabo un régimen triple de clases (mañana, tarde y noche), en perjuicio del número de horas lectivas. Los métodos de enseñanza

y aprendizaje eran inadecuados. Existían altas tasas de repetición en el primer nivel, con valores superiores al 35% (Zau, 2005).

En resumen, el sistema educativo angoleño en esta etapa se caracterizaba por una serie de deficiencias y limitaciones tanto materiales como de recursos humanos, lo que se traducía en una baja calidad de la enseñanza y un alto índice de alumnos/as fuera del sistema educativo. Aspectos que fueron determinantes en la creación de la segunda reforma educativa.

5.4.2. Ley de Bases del Sistema de Educación (LBSE 13/01): La segunda reforma Educativa en Angola (2001)

Con la guerra civil cerca de su final (abril, 2002), existía en Angola un sistema educativo debilitado, desigual, con múltiples carencias y que reflejaba, según Paiva (2016: 133):

> "la situación social y económica del país, y estaba lejos de poder garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la escuela y una educación de calidad, dada la escasez de escuelas y profesores en la cantidad y calidad necesarias".

Con la paz recién alcanzada (a 4 abril de 2002), el país entra en una fase de reconstrucción y expansión del sistema educativo después de años de destrucción de la red escolar y de poca inversión en el sistema educativo debido a la guerra.

Con la aprobación del nuevo Estatuto Orgánico del Ministerio de Educación en el año 2000 (GA, 2000) se promulga la segunda Reforma Educativa en Angola (que con algunos cambios se mantiene hoy). La Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE) angoleño aparece en 2001, aprobada por la Asamblea Nacional y publicada el 31 de diciembre de 2001 en el *Diário da República* (Ley 13/01), en la cual se inserta el actual sistema educativo. Esta reforma se desarrolló en varias fases: fase de Preparación

(2002-2012); fase de Experimentación (2004-2010); fase de Evaluación y Corrección (2005-2010); fase de Generalización (2006-2011) y fase de Evaluación Global (2012) (GA, 2008).

Esta ley sufrió dos modificaciones: la primera, en octubre de 2016 (Ley nº17/16[92] de 7 de octubre), y la segunda, en agosto de 2020 (Ley nº32/20[93] de 12 de agosto). Los nuevos decretos aprobados incidieron solamente en algunos artículos de la Ley nº 13/01 y no en su totalidad.

Al no ser objeto de esta tesis un análisis profundo de las reformas educativas en Angola y sí una descripción general de los principales cambios en las leyes educativas, pasaremos a describir esta segunda reforma con base en el documento actual con algunas menciones a cambios que se consideren relevantes en esta investigación.

Esta nueva reforma educativa surge de la necesidad de "asegurar la escolarización de todos los niños en edad escolar, reducir el analfabetismo de jóvenes y adultos y aumentar la eficacia del sistema educativo" (LBSE 13/01, 2001: 2). El gobierno angoleño asume que el sistema educativo debe acompañar los cambios sociales que se están produciendo en Angola y cumplir los compromisos asumidos con la ratificación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien del 5 al 9

[92] Se justifica la aprobación de la nueva ley en función del "nuevo marco constitucional y los nuevos retos de desarrollo que se presenten, traducidas en diferentes Planes y Programas Estratégicos de Desarrollo y para garantizar la inserción de Angola en el contexto regional e internacional" (Ley nº17/16).

[93] Es aprobada debido a la necesidad de alterar algunas disposiciones " en el sentido de clarificar la tipología y designaciones das instituciones de cada subsistema de enseñanza, reafirmar el papel nuclear del profesor y el refuerzo del rigor y experiencias para el acceso a la clase, bien como la naturaleza terminal de la enseñanza secundaria y la naturaleza binaria del subsistema de enseñanza superior (…) extinguir la monodocencia de la 5ª a la 6ª clase, extinguir los cursos de bachillerato y considerar la perspectiva de extensión de la estrategia 2025 a 2050 y del papel omnipresente de la 4ª Revolución industrial e das tecnologías". (Ley nº32/20).

de marzo de 1990) y el Foro Mundial sobre Educación para Todos (Dakar, 26 al 28 abril del año 2000):

> "(…) Los profundos cambios en el sistema socioeconómico, a saber, la transición de una economía socialista a una economía de mercado, sugieren una readaptación del sistema educativo, con miras a dar respuesta a las nuevas demandas de formación de recursos humanos, necesario para el progreso del estatus socioeconómico de la sociedad angoleña" (LBSE13/01, 2001: 2).

En función de los cambios sociales en la sociedad angoleña, las necesidades de transformación de los fundamentos de la reforma educativa han cambiado. Ahora bien, ni se manifiesta la necesidad de reducir las desigualdades sociales, ni existe un compromiso inversor en la educación para superar los obstáculos sociales existentes y formar una nueva generación angoleña conforme a una visión contextualizada a partir de las dos evaluaciones realizadas (MED, 2016; MED/CAARE, 2014). Se menciona como base de esta Ley, la necesidad de readaptar el sistema educativo para formar recursos humanos y ponerlos al servicio del progreso socioeconómico. Se pone la educación al servicio del capital y no una educación para la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y capaz de responder a los retos específicos de nuestra sociedad. No se asume la educación como elemento que promueve la justicia social y luche para eliminar las desigualdades.

Así, y en el mismo sentido, los objetivos de las modificaciones de la ley educativa en 2016 fueron: a) la necesidad de adaptación a la nueva Constitución (de 2010) y los nuevos retos de desarrollo, y b) garantizar la inserción de Angola en el contexto regional e internacional (LBSE, 17/16, Art. 5º).

En cuanto al ámbito de actuación (artículo 3º), se establece que la ley:

> "(…) se aplica al conjunto de estructuras, modalidades e instituciones que constituyen el Sistema de Educación y Enseñanza en todo el territorio nacional

> y se basa en la Constitución de la República de Angola, la Estrategia Nacional de Desarrollo y Políticas Nacionales de Educación" (LBSE, 17/16, Art. 5º).

Se establece la educación como elemento que busca promocionar el desarrollo del país, pero sin una articulación con las necesidades identificadas y sin mecanismos específicos para eliminar las desigualdades presentes en el sistema educativo y que, a la postre, condicionan el logro de la "educación para todos/as". Un modelo de desarrollo centrado en el capital en lugar de un desarrollo orientado a mejorar las condiciones de vida de las personas, basado en sus capacidades y recursos, que promueva todo el potencial y participación de las personas (Costa, 2011).

En relación con los principios generales, se define que el SEE en Angola se rige por los principios de legalidad, integralidad, laicidad, universalidad, democracia, gratuidad, de la obligatoriedad, de la intervención del Estado, calidad de los servicios, de educación y promoción de los valores morales, cívicos y patrióticos (LBSE, 17/16, Art. 5º). Principios que chocan con las condiciones reales del sistema educativo del país marcado por la escasez de escuelas y de profesorado cualitativa y cuantitativamente, elevado número de alumnas/os fuera del sistema educativo, falta de material escolar, la no gratuidad en la práctica, y las altas tasas de abandono escolar entre otras dificultades (Paiva, 2016; MED, 2014; Azancot de Menezes, 2010).

La reforma educativa de 2001 se modifica también en algunos de sus artículos en el año 2020 (Ley nº32/20). En las modificaciones de 2020, los cambios buscan clarificar la tipología y designaciones de las instituciones de cada subsistema de enseñanza, reafirmar el papel nuclear del profesor, y se subraya el objetivo de:

> "extinguir la monodocencia de la 5ª a la 6ª clase, extinguir los cursos de bachillerato y considerar la perspectiva de extensión de la estrategia 2025 a 2050 y del papel omnipresente de la 4ª Revolución industrial y de las tecnologías". (Ley nº32/20).

La base del sistema educativo sigue siendo la misma, pero debemos tener en consideración la “4ª revolución": la de las tecnologías de la información y la comunicación. Se ignora que sólo el 42% de los hogares angoleños disponen de electricidad y que más de la mitad de las escuelas en Angola no tiene abastecimiento regular de electricidad (GA, 2021; INE, 2020; UNICEF, 2016). La realidad escolar en Angola es ignorada, una vez que el 96% de las escuelas de educación primaria carecían de conexión a internet en 2019, y más del 80% de las escuelas no tenían ordenadores (GA/ONU, 2022). En general, las escuelas en Angola tienen una capacidad limitada para integrar las TIC en el currículo, bien por falta infraestructuras, bien por falta de recursos humanos y materiales (BM, 2023; GA/ONU, 2022). Se modifican los objetivos educativos para adaptarlos a un ideal nacional solo disponible para algunas personas en Angola, lo que lleva al aumento de las diferencias y desigualdades sociales y educativas. En el estudio sobre las disparidades de género en la ciencia y tecnología en Angola se concluyó que existía la necesidad de que las acciones que se implementen estén “guiadas por opciones políticas realistas destinadas a afrontar retos específicos[94]" (MESCTI/BAD, 2022:126).

En cuanto a la gratuidad, la LBSE nº32/20 recoge la exención de cualquier pago por concepto de matrícula, asistencia a clases, material escolar y apoyo social[95], para todos los alumnos que frecuenten la enseñanza primaria en instituciones públicas (art. 11.1). También se establece que el Estado debe crear las condiciones para que los estudiantes tengan acceso a los libros de texto escolares de forma gratuita (solo a

[94] Como es el caso de la exclusión digital. Gran parte de la población angoleña sigue estando excluida digitalmente, según el Libro Blanco de las TIC de 2022. Solo el 32% de los angoleños tiene acceso a Internet y el 49% a las redes de telefonía móvil (BM, 2023; GA, 2022). Con una desigualdad pronunciada entre hombres y mujeres y zonas urbanas/rurales: solo el 37% de los hombres y el 18% de las mujeres utilizan Internet, con un mayor uso en las zonas urbanas (en las zonas rurales solo el 7% de los hombres y el 1% de las mujeres tienen acceso a Internet) (IIMS 2015-2016, INE, 2018).

[95] Se retira en este punto la atribución de la merienda escolar establecida en la revisión de la LBSE de 2016.

nivel de la educación primaria) (art. 11.2). Se reitera el principio de la gratuidad a pesar de que su cumplimiento a nivel real no sea una realidad (Paiva, 2016; MED, 2014; MED/CAARE, 2014; Azancot de Menezes, 2010). Las dificultades identificadas en los años anteriores siguen presentes en el sistema educativo, indicativo de que las alteraciones implementadas no han surtido el efecto de mejora planteado (GA/ONU, 2022; Azancot de Menezes, 2010).

La LBSE nº 32/20 (Cap. III, sección I, artículo 17º) determina que la Estructura del Subsistema de Educación y Enseñanza en Angola está constituida por seis subsistemas: educación preescolar, de enseñanza general (primaria y secundaria), de enseñanza secundaria técnico-profesional; de formación de profesores; de educación de adultos y de enseñanza superior. Con cuatro niveles de enseñanza: educación pre escolar, enseñanza primaria, secundaria y superior.

A continuación, presentamos de una forma resumida y simplificada la estructura general del sistema educativo en función de las últimas modificaciones realizadas (tabla 5).

Tabla 4: Estructura resumida del actual Sistema Educativo de Angola (LBSE, nº 32/20)

Nivel	Subsistemas	Estructura
Pre-Escolar	Educación Pre-Escolar	-Guarderías (3 meses a 3 años) -Jardín Infantil (3 a 5 años)
PRIMARIO	Enseñanza General primaria 6 años (Obligatoria)	-Enseñanza General (1ª a 6ª) (Regular/Adultos)
SECUNDARIO	Enseñanza General Secundaria Enseñanza Secundaria técnico-profesional Formación de profesores Educación de adultos (6 – 7 años)	**Primer Ciclo** (3 años): -Enseñanza general (7ª a 9ª) - Enseñanza adultos (7ª a 9ª) - Formación Profesional Básica (7ª a 9ª)
		Segundo Ciclo (3-4 años): - Enseñanza general (10ª a 12ª) - Enseñanza adultos (3 años) - Formación Media Técnica (4 años)
SUPERIOR	Enseñanza Superior (incluye Formación Superior de profesores)	Grado: -Licenciatura (4 a 6 años)
		Posgrado: -Master (2-3 años) -Doctorado (4-5 años)

Fuente: Elaboración propia (con base en la Ley n.º LBSE, nº 32/20)

En sus orígenes, la reforma aprobada en 2001 e implementada progresivamente entre 2004 y 2011, se proponía ampliar la red escolar, mejorar la calidad de la enseñanza y reforzar la eficiencia y equidad del sistema educativo (GA, 2008), al tiempo que pretendía consolidar la paz, el crecimiento económico y el desarrollo humano en Angola. Sin embargo, se vio limitada por la falta de recursos financieros para su implementación (Paiva, 2016).

La segunda reforma educativa presupuso la introducción de innovaciones al sistema de enseñanza de entre las cuales podemos destacar las siguientes:

- Ampliación de la enseñanza primaria de 4 a 6 años (de la 1ª a 6ª clase);
- Ampliación de la obligatoriedad de la educación hasta el Iº ciclo de enseñanza secundaria (9ª clase);
- La estructuración de la enseñanza secundaria en dos ciclos (Iº ciclo- 7ª a 9ª clase y IIº ciclo-10ª a 12ª/13ª clase);
- El subsistema de educación superior se estructura en carreras de grado y posgrado, ofreciendo el primero los títulos de bachillerato[96] (3 años) y licenciatura (4-6 años), mientras que el segundo comprende programas académicos conducentes a máster (2-3 años) o doctorado (4-5 años), y programas de formación profesional de duración variable;
- La inclusión de la educación extraescolar y la educación especial. La primera para asegurar el complemento de la formación escolar en el período fuera de clases; y la segunda para atender a las personas con necesidades educativas especiales;

[96] Este nivel fue eliminado en la revisión de la LBSE de 2016.

- Incorporación de la educación a distancia como nueva modalidad de enseñanza en los niveles de educación primaria, secundaria y superior;
- A pesar de que la lengua portuguesa siga siendo el idioma de instrucción, comienzan a introducirse de forma experimental algunas lenguas nacionales en la educación primaria y en los magisterios primarios;
- Un enfoque curricular más flexible centrado en el desarrollo de competencias (saber, saber hacer, saber ser/ser) con la inclusión de asignaturas como estudio del medio, educación manual y plástica, educación musical, educación física, educación moral y cívica, geografía e historia;
- Implantación de la monodocencia[97] en todo el sistema primario (aspecto que se retiró en las alteraciones a esta ley en agosto de 2020);
- Introducción de las clases de transición automática[98] en la 1ª, 3ª y 5ª clase de la educación primaria;
- Adopción de nuevas concepciones en la evaluación del aprendizaje primando por la evaluación procedimental;
- Desarrollo de diversos materiales didácticos y programas curriculares menos extensos;
- Reducción del número de alumnos/as por aula.

En esta segunda reforma, a diferencia de la primera, donde se impuso un reemplazo abrupto del sistema colonial, hubo una convivencia entre el extinto sistema educativo y el nuevo sistema. Comenzó con una fase de implementación piloto en escuelas seleccionadas antes de llevar a cabo su generalización (Paiva, 2016). Sin embargo,

[97] La monodocencia se refiere a la responsabilidad del mismo docente ministrar todas las asignaturas en la educación primaria (en la anterior reforma este presupuesto solo se exigía al profesorado en los 4 años de la educación primaria donde existían menos asignaturas)

[98] La transición automática significa que el alumnado avanza a la siguiente clase independientemente de los resultados de la evaluación de su aprendizaje (que es puramente cualitativa), siempre que no abandonen las clases o tengan un número excesivo de ausencias.

con la nueva reforma no se realizó un análisis contextualizado de las condiciones del país, de su diversidad, de su pluralidad. Además, la planificación centralizada en los centros gubernativos no ayudaba, teniendo como resultado una reforma que no responde a los problemas educativos existentes (Azancot de Meneses, 2010). En suma, la segunda reforma educativa no supuso una mejora de la calidad ni promovió el acceso educativo de todas las personas, persistiendo un sistema educativo excluyente, en lo cual se perpetúan las desigualdades.

Aquí, querríamos destacar la diferencia entre el sistema educativo público (el mayoritario) y el privado (con tendencia creciente). La reforma educativa es más sencilla de implementar en el sistema privado, en el que las condiciones humanas y materiales permiten su puesta en funcionamiento. No ocurre así en el sistema educativo público, que se enfrenta a innumerables dificultades. Como señala Vieira (2007), las escuelas privadas sirven a los más favorecidos, son discriminatorias y mantienen el poder de la clase dominante. De tal forma que se amplían las desigualdades sociales. Para este autor, la privatización de la enseñanza desde 1991, lejos de mejorar el sistema educativo, sólo ha servido para mercantilizar la enseñanza y perpetuar a las élites dominantes, legitimando así la exclusión.

En la actualidad, persisten problemas tanto para la transformación/mejora como para la calidad de la enseñanza debido a factores como la falta de docentes calificados para la docencia, la falta de docentes con formación específica, la no generalización de los nuevos materiales didácticos en todo el país y su uso gratuito, la marcada falta de instrumentos de evaluación, la falta de condiciones para la práctica de la evaluación continua del alumnado y el exceso de alumnos por clase (GA/ONU, 2022; Azancot de Meneses, 2010). El número de escuelas sigue siendo insuficiente para el aumento progresivo de alumno/as, estando muchos de ellos/as fuera del sistema educativo, o

en aulas superpobladas, funcionado en varios turnos o en clases al aire libre (Paiva, 2016).

En suma, los elementos innovadores introducidos por la segunda reforma educativa en Angola, y cuyo objetivo era mejorar la calidad de la enseñanza, implicaban, entre otros aspectos, una recalificación del profesorado, principalmente en el nivel primario. Sin embargo, no se alcanzó este fin, como consecuencia de las carencias humanas y materiales. En la actualidad persisten las dificultades, vinculadas al bajo presupuesto destinado a la educación, con su consiguiente impacto en la calidad de la enseñanza, en especial en el nivel de educación primaria.

5.5. La educación primaria en Angola: Estructura y desafíos

En este apartado hacemos una descripción del nivel primario de enseñanza en Angola, considerando dos aspectos fundamentales: su estructura actual en función de la segunda reforma educativa y los desafíos a los que se enfrenta este subsistema de enseñanza. Por otra parte, analizamos la calidad de enseñanza a este nivel en función de los objetivos específicos establecidos en la segunda reforma educativa.

La segunda reforma educativa en Angola (2001) viene a reafirmar el compromiso del país con la “Convención sobre los Derechos del Niño”, la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, el “Marco de Acción de la UNESCO de Dakar” y, en el ámbito de la SADC, el “Protocolo sobre Educación y Formación”. Es decir, Angola asumió el compromiso de dar respuesta a los desafíos planteados por los distintos organismos regionales e internacionales en el campo de la educación. Además, incluye el compromiso de lograr la escolarización de todos los niños y niñas en edad escolar, reducir el analfabetismo de jóvenes y adultos y aumentar la eficiencia del sistema educativo y su readaptación (Azancot de Meneses, 2010).

Entre los objetivos de la segunda reforma educativa, se apunta a la promoción del desarrollo humano, basado en la educación y el aprendizaje permanente que permita asegurar el aumento de los niveles de calidad de la educación y contribuir más eficazmente a la excelencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y al desarrollo científico, técnico y tecnológico de todos los sectores de la vida nacional (LBSE nº 17/16). Esta reforma está alineada con el Plan Nacional de Desarrollo de la Educación (PNDE) "Educar - Angola 2030", con la Estrategia Angola, 2025: Un País de Futuro y con el Plan de Acción Nacional de Educación para Todos (PAN-EPT[99] 2001-2015).

En ella se establece que la educación primaria es la base de la educación general y su culminación exitosa es una condición indispensable para cursar la educación secundaria. Tiene una duración de 6 años y es accesible a niñas y niños que tienen al menos seis años en el año de inscripción. Es un nivel de enseñanza obligatorio y gratuito, lo que implica la exención de todo pago por matrícula, asistencia a clases y materiales escolares (LBSE nº 17/16, Art. 11º y 12º), aspecto que en la práctica no es cumplido (Paiva, 2016; MED/CAARE, 2014). Es un nivel de enseñanza que se debe realizar bajo las siguientes condiciones: de 1º a 4º curso, en régimen de enseñanza única, y del 5º a 6º curso, en los términos de un reglamento específico[100] (Ley n.º LBSE, nº 32/20, artículo 27º).

[99] Este Plan fue concebido con el objetivo de dar a conocer las líneas generales y específicas (diagnóstico) y el pronóstico a corto, mediano y largo plazo del Sistema Educativo, con miras a responder a los desafíos en materia de acceso y calidad en los subsistemas, niveles y modalidades de educación y dar respuesta a los compromisos asumidos en las Recomendaciones de las Conferencias Regionales e Internacionales en el ámbito de la Educación, a saber, el Decenio Africano de la Educación, establecido por la OUA, el Marco de Acción del Foro Mundial sobre Educación para Todos y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización para Todos hasta 2015 (MED, 2014:13-14). El plan fue realineado y actualizado, en vista de la Agenda de Desarrollo 2030, previendo acciones en el marco de sus 6 objetivos, hasta el 2030 (MED, 2017).

[100] Se extingue la monodocencia a este nivel, pero actualmente no se materializó en la práctica una vez que se hace necesario la creación de condiciones materiales y humanas para su operacionalización.

Por lo que se refiere a la estructura, la enseñanza primaria comprende tres ciclos de aprendizaje, comprendiendo dos clases[101] por cada ciclo y se organiza de la siguiente manera:

a) 1ª y 2ª clases, realizándose la evaluación final de los objetivos pedagógicos del ciclo en la 2 clase;
b) 3ª y 4ª clases, realizándose la evaluación final de los objetivos pedagógicos del ciclo en la 4ª clase;
c) 5ª y 6ª clases, con la evaluación final de los objetivos pedagógicos realizada en 6ª clase (LBSE nº 17/16, Art. 28º).

Por lo tanto, la 1ª, 3ª y 5ª clases son clases de transición automática en las cuales el alumnado debe aprobar para las clases siguientes, sin la obligación de una evaluación sumativa; el profesorado debe evaluar de forma continua y cualitativa al alumnado. Este fue uno de los aspectos controvertidos de esta ley, ya que la falta de disposiciones/competencias pedagógicas docentes en cuanto a la evaluación diagnóstica y formativa llevó a buena parte del alumnado a transitar entre clases sin los aprendizajes básicos de estos niveles de enseñanza (Paiva, 2016; Azancot de Meneses, 2010).

Los niños y niñas que sobrepasen los 14 años y no hayan concluido la educación primaria transitarán a la educación para adultos. Esto supone que aumenten las tasas de abandono escolar en primaria, por un lado, y la vulnerabilidad de alumnado (especialmente de las niñas), debido a que las actividades se realizan en horario nocturno en situaciones de inseguridad, por otro (Pena y Teixeira, 2022; GA/ONU, 2022; UNICEF, 2018).

[101] Designación que se adopta en Angola para referirse a cada año de escolarización en la educación primaria y secundaria regular (en la educación de adultos se usa la designación “módulos”).

La Ley 17/16 en su artículo 29º, se indican seis objetivos específicos de la educación primaria, que enfatizan la necesidad de desarrollar un aprendizaje en los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor. Desarrollar el aprendizaje en estos dominios implica la existencia de una adecuada formación docente para lograr tales objetivos. No obstante, varias investigaciones señalan que persisten en el cuerpo docente profesores/as sin una apropiada formación pedagógica para la clase que imparten, desarrollando una enseñanza tradicional y transmisora (GA/ONU, 2022; Luis y Black, 2019; Oliveira, Silva y Santos, 2019; Maiato, 2014; Alfredo y Tortella, 2014). Sin embargo, una de las principales medidas de la nueva reforma educativa fue la ampliación de la monodocencia de 4 a 6 años (modalidad educativa en el que un mismo docente se ocupa de ministrar todas las asignaturas curriculares[102]).

El objetivo principal de la monodocencia era proporcionar al alumnado de primaria una mejor enseñanza y seguimiento más personalizado, permitiendo al profesorado un conocimiento más profundo del alumnado y, de este modo, lograr el desarrollo de sus potencialidades. No obstante, para el profesorado, esta modalidad representó un desafío una vez que en su mayoría no contaban con la formación requerida para impartir las primeras cuatro clases, y mucho menos seis (Paiva, 2016; Maiato, 2014). Las investigaciones en relación a la implementación de la monodocencia revelan que ni existe una adecuada preparación del profesorado, ni existen las condiciones adecuadas para su actividad docente, resultando una baja calidad de la educación (Alfredo, 2020). Esto lleva consigo que gran parte del profesorado que trabaja con la monodocencia “se sientan incómodos con algunos de los contenidos de los planes de

[102] Son impartidas 9 asignaturas: Lengua portuguesa, matemáticas, ciencias integradas, educación musical (canto, teatro y danza), formación manual y politécnica, educación física, educación visual y plástica, educación moral y cívica y ciencias de la naturaleza (Alfredo, 2020: 356).

estudio que imparten, llegando incluso a «saltarse» contenidos que no dominan" (GA/ONU, 2022: 23). La modificación del régimen de monodocencia establecido por la Ley 32/20 puede ser un resultado de "las presiones sobre el empeoramiento de la calidad de la educación primaria en Angola y el descontento de los principales actores educativos" (Alfredo, 2020: 359).

Los postulados planteados por la segunda reforma educativa implicaban obligatoriamente una mayor preparación del profesorado para desarrollar una educación más exigente desde el punto de vista docente, exigiendo que previamente se transformara el sistema de formación docente (Nguluve, 2006). Por otra parte, era fundamental garantizar las condiciones materiales y humanas para su materialización (revisión curricular, materiales didácticos adecuados y suficientes, infraestructuras escolares adecuadas, adecuada gestión escolar; motivación del profesorado) sin las cuales no se puede lograr una educación de calidad como se pretendía con esta reforma educativa (Azancot de Meneses, 2010; Nguluve, 2006).

La implementación de la reforma educativa fue evaluada y sus resultados publicados (aunque sin la necesaria divulgación en la comunidad educativa). Un análisis de documentos como: Informe de la Evaluación Global de la reforma educativa (MED/CAARE, 2014), Evaluación de Medio Término de la Implementación del PAN-EPT 2001-2015 (MED, 2014), Plan Nacional de Desarrollo de la Educación (PNDE) "Educar - Angola 2030 (MED, 2017) y la investigación de Azancot de Meneses (2010) "*Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola. Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*", permiten describir de forma general los actuales desafíos a los que todavía se enfrenta la enseñanza primaria en Angola.

Si bien la segunda reforma educativa ha permitido superar varias carencias existentes en el sistema educativo, como las altas tasas de fracaso y abandono escolar, el elevado número de niños y niñas fuera del sistema educativo y la baja calidad de la educación en Angola, aún persisten muchas carencias en la educación primaria y más allá. Los resultados de los procesos de evaluación de la implementación de la reforma educativa indican que, a nivel de educación primaria, persisten dificultades como:

- Limitado acceso a la escuela por gran parte de niños y niñas. En el curso escolar 2018/2019, 30,4% de niñas y niños entre los 5-11 años (cerca de 5,2 millones de niños y niñas) no asistieron a la escuela (GA/ONU, 2022; INE, 2019). A pesar del aumento de escuelas y la contratación de nuevos profesores/as, las altas tasas de natalidad implican que persistan niñas y niños en edad escolar fuera del sistema de enseñanza en todos los niveles educativos (MED/CAARE, 2014). El nivel de retención en la escuela es bajo: Solo el 44% de niños y niñas entre los 12-14 años concluyen la educación primaria, y más del 60% de los niños y niñas que terminan la educación primaria no pasan a la educación secundaria (INE/UNICEF, 2018). La mayoría de los niños comienzan la escuela a los 10 años, lo que provoca que más de 2 millones de niños y niñas aún se encuentran en la educación primaria, creando “atascos” en el subsistema de educación primaria (MED/CAARE, 2014). Por lo tanto, a pesar de que haya aumentado el acceso a la escuela persiste una alta tasa de niñas y niños fuera del sistema escolar, principalmente un número elevado de niñas que no accede a la enseñanza secundaria (MOSAIKO, 2021; MASFAMU, 2020; MINFAMU, 2017). Las niñas en Angola se siguen enfrentando a más barreras en relación a su entrada y permanencia en el sistema educativo debido a elementos como los estereotipos y roles de

género[103], embarazos precoces, pobreza[104] y un ambiente escolar desfavorable[105] (Pena y Teixeira, 2022; GA/ONU, 2022);

- No existe igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, dada la situación pobreza[106] de muchas familias y, principalmente, al hecho de que la enseñanza primaria no es gratuita (Paiva, 2016, MED/CAARE, 2014). A pesar de que la segunda reforma educativa establece el principio de la gratuidad, la evaluación global de la reforma educativa comprobó que las direcciones escolares "(…) simplemente ignoran el principio de gratuidad y cobran, a nivel nacional, por la matrícula (…). Además, hay casos, no pocos, en los que los estudiantes incluso pagan al principio de cada trimestre" (MED/CAARE, 2014: 154). Importa referir que además del pago de la matrícula, los encargados de educación deben asumir otros gastos como el uniforme escolar, transporte, material escolar, la tarjeta de identificación del alumnado o las hojas para los exámenes (GA/ONU, 2022; Paiva, 2016; MED/CAARE, 2014). Estos costes son un factor que limita la escolarización de niñas y niños, llevando (en muchos casos) a las familias a retirarlos/as de la escuela para que puedan buscar ingresos para sus familias (GA/ONU, 2022). Esto se traduce en que el 40% de niños y niñas entre 5 a 11 años vivan privaciones en relación a la educación[107],

[103] La tradición mantiene que el papel de la niña/mujer como esposa, madre y ama de casa, priorizando la educación escolar del niño (GA/ONU, 2022).
[104] Algunas niñas abandonan la escuela para dedicarse con sus madres al comercio informal (Pena y Teixeira, 2022).
[105] Gran parte de las escuelas (principalmente en el medio rural) no tiene casas de baño y obligan a largos desplazamientos para el acceso a la escuela, lo que levanta problemas con la seguridad de las niñas (Pena y Teixeira, 2022).
[106] En Angola la tasa de incidencia de la pobreza en personas de 0 a 9 años en Angola de 64,3%, 6 de cada 10 niños/as son multidimensionalmente pobres (INE, 2020a: 38).
[107] Este aspecto incide sobre "la privación en dos indicadores educativos: asiduidad escolar y frecuencia escolar, pero dos años (o más) por detrás de la clase de edad correspondiente. Si miramos la incidencia de la privación en estos indicadores (...), encontramos que, aunque el 72% de los niños en edad escolar primaria asisten a la escuela en Angola, el indicador de clase según edad muestra que el 40% de los niños de 8- 11 años asisten a una clase/nivel con al menos dos años de retraso respecto a la clase a la que deberían haber asistido" (INE/UNICEF, 2018: 31-32).

y más de la mitad de niños y niñas entre los 12-17 años no concluya la educación primaria (INE/UNICEF, 2018);

- Presupuestos educativos inadecuados y que no permiten poner a disposición de las escuelas primarias los fondos necesarios para su funcionamiento. Se verifican escuelas sin recursos económicos para las necesidades más básicas (OPSA/ADRA, 2022; Paiva, 2016, Azancot de Meneses, 2010);
- Falta de docentes calificados, lo que compromete seriamente la calidad de la educación primaria. En el Informe de Evaluación Global de la reforma educativa (MED/CAARE, 2014) se señala que la calidad del desempeño de los docentes sigue siendo un desafío, ya que los promedios de los resultados de las clases observadas oscilan entre insuficiente y suficiente, y que muchos docentes, cuyas clases fueron observadas, no contaban con un plan de clase elaborado. A nivel de la educación primaria, sólo el 20% del profesorado estaba cualificado para enseñar en este nivel (GA, 2021). Esto puede estar vinculado a la insuficiente formación inicial y continua de docentes (Alfredo, 2020; Paiva, 2016, Azancot de Meneses, 2010);
- Falta de formación adecuada para el liderazgo y la gestión escolar. En cuanto a la organización y gestión escolar, en el ámbito de la reforma educativa existe una apreciación de “suficiente” por parte de la comunidad escolar (MED/CAARE, 2014). En la misma línea, el estudio de Paiva (2016) revela que no hubo propuestas por parte del Ministerio de Educación para implementar la reforma en cuanto a la organización y gestión de las escuelas. Persiste, según Azancot de Meneses, una “falta de directores escolares, inspectores escolares y docentes con una formación adecuada en una perspectiva multidimensional” (2010: 6). Este autor subraya que las opiniones de directivos, docentes y demás

agentes educativos son muy desfavorables acerca de la implementación de la reforma educativa, considerando limitados los logros en relación a la mejora de la calidad educativa;

- Mala calidad de las infraestructuras escolares, falta de equipamiento escolar y medios didácticos, que, en general, hacen que la enseñanza y el aprendizaje sean bastante deficientes (GA/ONU, 2022; Paiva, 2016; MED/CAARE, 2014). Los manuales escolares, si bien han aumentado en cantidad y mejorado en calidad, aún no satisfacen las necesidades de las escuelas (MED/CAARE, 2014). Los resultados han apuntado a una realidad en la que el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas es deficiente (Paiva, 2016; MED/CAARE, 2014; MED, 2014; Azancot de Meneses, 2010);
- A pesar del esfuerzo por construir nuevas escuelas, no se ha hecho un esfuerzo por construir escuelas rurales con tipologías de construcción sencillas y de bajo coste, que permitan reemplazar las aulas que aún funcionan bajo los árboles o en escuelas destruidas y en ruinas (MED/CAARE, 2014; MED, 2014);
- La mayoría de las escuelas no tienen las condiciones básicas de funcionamiento. En 2019, sólo el 23% de las escuelas primarias (y el 45% de las escuelas secundarias) tenían acceso a agua potable, 58% con acceso a aseos (GA, 2021). Más de la mitad (52%) de las escuelas primarias no tienen electricidad, cerca del 60% de las escuelas primarias angoleñas no tienen áreas para educación física; el 88% no tiene bibliotecas y el 81% no tiene acceso para personas con discapacidad (Paiva, 2016; MED/CAARE, 2014; Azancot de Meneses, 2010);
- El número reducido de aulas en relación a la demanda del alumnado provoca el hacinamiento de las aulas y, en consecuencia, persisten (principalmente en

las zonas rurales) aulas debajo de los árboles o clases con 50-90 alumnas/os incumpliendo los 35 establecidos en la segunda reforma educativa (GA/ONU, 2022; Paiva, 2016; MED/CAARE, 2014; Azancot de Meneses, 2010). En relación con el elevado número de alumnos/as por aula, Azancot de Meneses (2010) señala que es una fragilidad del sistema educativo, que compromete la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la evaluación continua y la garantía de la calidad pedagógica;

- El refuerzo de los programas de educación bilingüe, es decir, enseñanza en la lengua materna y enseñanza del portugués como segunda lengua, ayudaría a compensar las dificultades de aprendizaje de los niños de las zonas rurales (MED, 2014). Sin embargo, y a pesar de estar legislado, el esfuerzo inversor en formación docente y en crear las condiciones necesarias para la educación en lenguas nacionales fue escaso. El portugués sigue siendo la única lengua utilizada en el gobierno, en la prensa y en la mayoría de las escuelas, como ocurría en la época colonial. Según el angoleño Eduardo Ndombele (2017), la implantación de las lenguas nacionales en el sistema educativo angoleño, a pesar de estar establecida en la ley, no se materializa en la práctica. Por lo tanto, bajo su perspectiva, la reforma actual no ha conseguido resolver el problema de la enseñanza de las lenguas nacionales en la enseñanza primaria, pues seguimos viendo situaciones de alumnos/as sin conocimiento de la lengua portuguesa en las aulas, con las dificultades en la compresión de las lecciones que eso supone;
- La ausencia de un marco legal de la tutela escolar, que deba combinarse con la supervisión y sanción de agentes educativos que incurran en la violación de

actos que puedan garantizar la gratuidad, la obligatoriedad y la inclusión (MED, 2014) y que permita una igualdad de oportunidad para todas/os;

- Débil sistema de seguimiento, mala gestión y (mal) uso de los fondos presupuestados a nivel municipal y nacional en general. Modelos de gestión poco transparentes y democráticos, que están asociados a la no implementación de un sistema de evaluación institucional, lo que perjudica a la calidad de la enseñanza (MED/CAARE, 2014);
- La falta de medios de transporte a nivel rural que afecta el acceso a las escuelas del alumnado y del personal docente. En algunas de las provincias, más del 20% del alumnado tiene que recorrer más de 8 km para llegar a la escuela (GA/ONU, 2022; MED/CAARE, 2014). Se verifica la ausencia de docentes en escuelas ubicadas en zonas rurales, y la falta de transporte para profesorado y alumnado (GA/ONU, 2022; Paiva, 2016; Azancot de Meneses, 2010);
- La inoperatividad, en muchas escuelas, de las Comisiones de Padres y encargados de educación, y la falta de mecanismos para la participación efectiva y activa de padres, madres, alumnos y alumnas en la gestión escolar (MED, 2014). Consideramos que esto se debe al modelo de gestión centralizada y partidarizada de la escuela pública, que no promueve la inclusión y participación de la comunidad educativa. En otros casos, (por ejemplo, a nivel rural), las altas tasas de analfabetismo de las familias (MED, 2014) pueden condicionar su colaboración con la escuela, o por la falta de comprensión acerca de la importancia de la educación (GA/ONU, 2022), o incluso, por la verticalidad de la relación que la escuela establece con ellos/as;

- Violencia e inseguridad en las escuelas y la ausencia de mecanismos de protección, seguimiento y denuncia de casos de violencia en las escuelas (MED, 2014). Tampoco existen mecanismos de acción definidos *a priori* por la comunidad educativa de cara a educar en la resolución no violenta de conflictos y su actuación educativa en situaciones de violencia escolar;
- Falta de motivación y valoración del profesorado (MED, 2014; Azancot de Meneses, 2010). Los estudios de Oliveira, Silva y Santos (2019), Paiva (2016) y de Zau (2005) revelaron una falta de motivación de los/as docentes de educación primaria por cuestiones salariales y razones profesionales. Existe un bajo reconocimiento del valor del profesorado y de la educación en general que se refleja en su status social y remuneratorio y que, a su vez, condiciona su motivación e involucramiento en la transformación y mejora de la acción educativa.

En suma, la implementación de la reforma educativa trajo importantes logros, tales como: a) un aumento de la población escolar, de las tasas de escolarización, b) aumento en la contratación del profesorado, c) aumento de la red de escuelas destruidas en el largo conflicto armado, d) la creación de nuevos manuales escolares, e) reestructuración de los planes curriculares y de los procedimientos de evaluación, f) la disminución de las tasas de abandono escolar entre otros aspectos. Sin embargo, persisten importantes limitaciones que deben ser atendidas y tenidas en cuenta en futuras reformas educativas. Las alteraciones o, incluso, el diseño de nuevas reformas educativas, deben partir de un conocimiento real del sistema educativo en todas las regiones del país, tomando como base los contextos locales para construir un sistema educativo que garantice la igualdad de acceso a una educación de calidad a niños y niñas en todas las regiones del país independientemente de la situación de cada

región. Sin olvidar la importancia de tener presupuestos para la educación que realmente puedan colmatar del punto de vista financiero las necesidades existentes y lograr verdaderamente una educación de calidad.

La calidad de la educación primaria en Angola

Otro aspecto que consideramos importante referir es la visión de la necesidad de lograr la calidad de la educación en Angola. Elemento que está en la base de varios de los principios de la legislación angoleña en términos educativos. Tal es el caso de la LBSE nº17/16 que en su introducción señala "la necesidad de promover el desarrollo humano, basado en la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que garantice que se incrementen los niveles de calidad en la educación". O lo planteado en la Estrategia Angola, 2025: Un País de Futuro, en la que se enfatiza que esta "(…) calidad no sólo expresada por las condiciones de enseñanza, formación y aprendizaje, sino también expresada por la pertinencia y relevancia social de los resultados" (2007: 34), o el aumento de la calidad de los aprendizajes dispuesto en el PNDE – Educar Angola 2030 (MED, 2017).

En la segunda reforma educativa, esta calidad viene recogida en el artículo 14º (calidad de los servicios), como uno de los principios de la actividad educativa, en la que se deben "observar altos estándares de desempeño y lograr los mejores resultados en los dominios científico, técnico, tecnológico y cultural y en la promoción del éxito escolar, la calidad, la excelencia, el mérito e innovación" (LBSE N° 17/16).

Así, consideramos pertinente formular la siguiente pregunta ¿Qué debemos entender por calidad de la educación?

La palabra calidad está presente en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana, en muchos discursos gubernamentales y en las agendas de organismos nacionales e

internacionales. A nivel educativo, este es un objetivo que, como mencionamos anteriormente, impulsó la segunda reforma educativa en Angola. Proponemos analizar la segunda reforma educativa en función de su calidad, empezando por su concepto. No se realizará en términos cuantitativos (en el sentido de expansión esperada de la red escolar) sino cualitativos.

La calidad de la educación es un concepto difícil de definir. Para José Miranda Esquer y Jesús Miranda Esquer (2012), su definición se efectúa en función de su visión o del campo de acción de las personas y/o instituciones. Esta idea nos remite a la necesidad de una comprensión contextualizada y al hecho de que estas deben de estar abiertas a los contextos cambiantes, así como a los desafíos de la educación (UNICEF, 2000).

Otra propuesta a valorar es la de Vásquez Tasayco (2013: 58), quien determina que:

> "La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le atribuyen dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian y del lugar en que se hace".

Tomamos como base el análisis de la evolución sociohistórica de la educación en Angola y de la necesidad de que, como profesionales de la educación, debemos reflexionar sobre su calidad. Asumiendo que la calidad debe de considerarse en función de las condiciones de nuestro contexto y que debemos buscar definir sus criterios, al tiempo que contribuya a dar respuesta a los desafíos educativos de niños y niñas en nuestra realidad escolar. Una noción de calidad asociada a la necesaria adaptabilidad de nuestros objetivos educativos al contexto y a la realidad situada de los diversos entornos educativos existentes en Angola. Así, nuestra reflexión se basará en tres dimensiones de la educación primaria en Angola: los objetivos

establecidos en la política educativa, las condiciones socioeconómicas vinculadas a la educación y las condiciones de acceso a la enseñanza primaria.

Se debe comprender la educación como un sistema complejo integrado en un contexto político, cultural y económico (UNICEF, 2000). Desde esta posición situada pasamos a describir y analizar la calidad de la educación vinculada a los objetivos específicos para la educación primaria en la segunda RE y basándonos en los datos actuales sobre la realidad educativa angoleña.

Acerca de los objetivos específicos de la LBSE nº17/16 de "a) Desarrollar la capacidad de aprender, teniendo como medio básico el dominio de la lectura, la escritura, el cálculo y las bases de la ciencia y la tecnología", "b) Desarrollar y mejorar el dominio de la comunicación y expresión oral y escrita" y "d) Proporcionar conocimientos y oportunidades para el desarrollo de las facultades mentales", aspectos relacionados a la componente cognitiva y psicomotora del aprendizaje. Los resultados de los informes de evaluación de la reforma educativa apuntan a que existe un aprendizaje deficiente de la lectura, la escritura y las matemáticas (MED/CAARE, 2014; 2014) en relación a las bases de la ciencia y la tecnología (introducida en la alteración de la reforma educativa en el 2020), se considera un espejismo, teniendo en cuenta de que más de la mitad de las escuelas primarias no tienen electricidad y mucho menos salas de informática[108] (GA/ONU, 2022; MED/CAARE, 2014; 2014; Paiva, 2016). Por lo tanto, el alcance de estos objetivos se presenta con serias dificultades para su consecución.

A esto se suma las deficientes condiciones estructurales de las escuelas, la insuficiencia de manuales escolares para todo el alumnado y la deficiente formación

[108] En 2019 más del 80% de las escuelas angoleñas no tenían ordenadores (GA/ONU, 2022).

del profesorado para desarrollar una enseñanza centrada en el alumnado (GA/ONU, 2022; GA, 2021; Paiva, 2016; MED/CAARE, 2014; MED, 2014; Alfredo y Tortella, 2014).

En relación a los objetivos específicos de la LBSE nº17/16: “c) Mejorar hábitos, destrezas, habilidades y actitudes hacia la socialización” y “e) Educar a los niños, jóvenes y ciudadanos adultos para que adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y ética necesarios para su desarrollo” (Art. 29º), aspectos que derivan de los compromisos ratificados por Angola en Dakar (2000)[109]. Objetivos que recaen sobre el componente afectivo de la enseñanza y que se vincula a una educación en el sentido de desarrollar un aprendizaje integral para una mejor convivencia, tolerancia y respecto a la diversidad como valores importantes, directamente implicados en la educación en igualdad de género. Los resultados de evaluaciones realizadas permiten describir una realidad docente con una acentuada insuficiencia para abordar estos aspectos en el proceso de enseñanza, consecuencia

[109] En Dakar se establece un Marco de Acción de Dakar en lo cual los estados participantes se comprometieron a lograr los siguientes objetivos:

i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
ii) velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000:43).

de la falta de formación inicial y continua sobre estas temáticas (Pena y Teixeira, 2022; GA/ONU, 2022; GA, 2021; MED/CAARE, 2014; MED, 2014).

Se constata aquí una clara muestra de la planificación de las políticas educativas que ignoran la necesidad de formación del profesorado como clave del éxito en la implementación de cualquier reforma educativa. No es posible enseñar lo que no se aprendió. Solo a partir de transformaciones en los planes de formación inicial y continua del profesorado, se podrá formar un cuerpo docente capaz de desarrollar nuevas prácticas educativas que, desde procesos reflexivos, se transforme/reinvente y se logre que la escuela se asuma como un espacio de construcción de una ciudadanía crítica, reflexiva, igualitaria y respetuosa (Villaroel, Arias, y González, 2023; Apecetche y Márquez, 2019; Ríos Everardo, 2015). A este respecto, Zau (2005: 107) añade que:

> "la formación de recursos humanos sigue fallando si falta material didáctico adecuado, falta de formación pedagógica adecuada, falta de voluntad política, falta de apoyo de las poblaciones y de las diferentes élites existentes en el país".

Deben crearse las condiciones humanas y técnicas acordes a las perspectivas de la educación si se pretende conseguir la plena realización de la persona humana (Cassova, 2016). Por tanto, los procesos de formación docente deben estar asociados a la presencia de condiciones materiales para que puedan desarrollar su labor y alcanzar los objetivos propuestos. Sin estas condiciones, difícilmente se podrá hablar de una educación de calidad en el sentido de igualdad de oportunidades para el desarrollo integral de cada persona.

Por último, en relación con el objetivo: f) "Asegurar la práctica sistemática de la expresión motriz y actividades deportivas para la mejora de la psicomotricidad", éste

se refiere específicamente al componente psicomotor y remite a la necesidad de espacios para su realización, pero que se ve limitado en su desarrollo por la inexistencia en la mayoría de las escuelas del país de lugares para su materialización (casi el 60 % de las escuelas primarias angoleñas no tienen áreas para la práctica de educación física).

Por lo tanto, en relación con los objetivos trazados por la legislación educativa para garantizar la calidad de la educación primaria están profundamente condicionados por la realidad de las condiciones inexistentes en las escuelas primarias. La investigación de Oliveira, Silva y Santos (2019) sobre "O ensino primário público em Angola: Requisitos mínimos para uma educação de qualidade" permitió constatar que persiste el hacimiento de las clases, falta de libros de textos y materiales didácticos para todo el alumnado, las condiciones de las escuelas son insuficientes y carecen de las condiciones básicas como agua potable, aseos, mobiliario, iluminación, ventilación o mismo estructuras seguras. El profesorado refiere que los planes de estudio, los libros de texto y materiales de apoyo son insuficientes pues no siempre integran las habilidades necesarias para la lectura, la aritmética, la salud y las prácticas de higiene, careciendo de actualización y adaptación. Reconocen también limitaciones en tratar con el alumnado portador de discapacidad, o en usar su lengua materna o incluso en trabajar con las TICs (Oliveira, Silva y Santos, 2019). Limitaciones que pueden deberse a la contratación masiva en la posguerra de nuevos docentes, muchos de ellos sin la cualificación profesional necesaria (Paiva, 2016; Zau, 2005). Al tiempo, se verifica una acentuada falta de motivación de directores/as, docentes y otros agentes educativos en términos personales, profesionales y salariales, sin que exista una adaptación de las competencias profesionales de docentes, formadores/as y educadores/as en general, y que son determinantes para la reducción del fracaso

escolar y la mejora de la calidad de la enseñanza (Azancot de Meneses, 2010). Este conjunto de insuficiencias en materia de educación demuestra lo difícil e ilusorio que es hablar de calidad de la enseñanza en Angola. En una realidad educativa en la que las bases sobre las que debe asentarse la labor educativa para alcanzar los objetivos marcados en la segunda reforma educativa son, en la mayoría de los casos, inexistentes. Así, el logro de la calidad educativa en función de estos objetivos se ve seriamente comprometido pues no se cuenta con una base material y humana para su consecución.

Desde la perspectiva socioeconómica, otro aspecto que consideramos esencial en las reformas educativas, y vinculado a la calidad educativa, es el diseño de las reformas educativas y la asignación presupuestaria necesaria para su materialización. En Angola el gasto público en educación es insuficiente para asegurar la materialización de los objetivos establecidos para lograr la "calidad" educativa en Angola. El porcentaje destinado a educación, como total del Presupuesto General del Estado, pasó de 6,7% en 2017, 4,7% en 2018, 6,3% en 2019, 6,5% en 2020, 6,9% en 2021 y 6,6% en 2022 (OPSA/ADRA, 2022). Existiendo recortes nominales en educación primaria de -22%, la enseñanza primaria recibe "solo el 40% de la asignación que tenía en 2014, a pesar de tener un 20% más de niños en edad de primaria" (UNICEF/ADRA, 2018: 5). Aunque exista un aumento gradual con los gastos en educación en cada año, estas asignaciones presupuestarias están lejos de asegurar una calidad educativa real y, por tanto, este aumento es poco significativo (OPSA/ADRA, 2022).

No menos importante, consideramos crucial que las futuras reformas educativas sean fruto de procesos participativos que involucren a todos/as los/as agentes educativos en un sentido de planificación de abajo hacia arriba (*bottom-up*), prácticas reflexivas

que generen cambios, transformaciones en la escuela. Que impulsen transformaciones en las políticas educativas con base en lo real/contextual y que verdaderamente involucren a todos los intervinientes en el proceso educativo. Contrario al modelo actual de gestión educativa, centralizado y “de partido”, un modelo en que las actividades y prácticas educativas se implementan sin previo análisis y contextualización y sin ser cuestionadas. Donde no se estimulan procesos de reflexión y de análisis, y en el que la creación de propuestas de nuevas intervenciones en la práctica es inhibida.

Involucrar a la comunidad educativa en la planificación de la educación implicaría el establecimiento de espacios de diálogo entre la escuela (Oliveira, Silva y Santos, 2019) y la comunidad en un sentido comunitario de solución de problemas. Esta colaboración escuela-comunidad sería un acicate para la creación de prácticas educativas transformadoras y adaptadas al contexto, y que realmente promuevan el desarrollo integral de todas las personas en igualdad en el acceso a la educación e igualdad de oportunidades. Entonces estaríamos hablando de una verdadera calidad de la educación.

Las condiciones de acceso a la enseñanza es otro criterio indicativo de calidad. Sobre este aspecto, persisten condicionantes que impiden un acceso global a nivel primario. En el Informe de evaluación global de la reforma educativa (2014) se indica que no toda la población angoleña en edad escolar se beneficia del acceso a la educación, en particular las clases más desfavorecidas. Según UNICEF/ADRA (2018), 1,9 millones de niños/niñas de 6 a 11 años y 2,8 millones de niños/niñas de 12 a 18 años no asisten a sus respectivos sistemas de educación primaria y secundaria. Un elevado número de niños y niñas están fuera del sistema escolar (GA/ONU, 2022;

INE/UNICEF, 2018), sin que exista un acceso universal, tal y como pretendía la segunda reforma educativa.

Otro indicador relevante es el ingreso tardío a la escuela, que continúa siendo un problema en el sistema educativo angoleño, incluso más que el abandono escolar. Además, es uno de los factores determinantes del elevado número de niños/as sin escolarizar (Paiva, 2016; MED, 2014; MED/CAARE, 2014). La gratuidad establecida en la Reforma Educativa no es un hecho en la mayoría de las escuelas; las familias tienen que asumir diversos costos para escolarizar a sus hijos/as (MED/CAARE, 2014). Lo que contribuye al abandono escolar, ya que las familias tienen que asumir varios costes vinculados a la cotidianeidad de sus educandos (uniformes, libros y útiles escolares básicos).

A menudo se demanda a las familias que aporten, de manera informal, fondos para sufragar reparaciones menores o gastos escolares continuos, como limpieza y seguridad, debido a la falta de transferencias presupuestarias (Paiva, 2016). La condición socioeconómica de muchas familias no les permite hacer frente a los encargos educativos de sus educandos.

Importa aquí apuntar las difíciles condiciones a las que se enfrenta la infancia en Angola. Según el Informe de 2018 del INE y UNICEF sobre la situación de niños y niñas en Angola, solo el 1% de los niños en Angola no sufre privaciones; tres de cada cuatro niño/as menores de 18 años sufren de tres a siete privaciones al mismo tiempo, con variaciones entre la zona urbana y la rural. Mientras que la mayoría de los niños que viven en áreas urbanas experimentan dos o tres privaciones simultáneamente, en las áreas rurales la mayoría de los niños experimentan cinco o seis dimensiones de privación simultáneamente. El acceso a la educación es condicionado por la situación

socioeconómica de las familias y un factor de exclusión de niñas y niños. Más de 1,2 millones de niñas/os entre 5 y 14 años realizan trabajo infantil (INE/UNICEF, 2018), principalmente en la zona rural, muchas/os dejan la escuela para realizar actividades como la trashumancia, agricultura o para recoger agua para los animales y sus familias (GA/ONU, 2022). El acceso a la escuela es condicionado también por la distancia y por las condiciones meteorológicas (lluvia, inundaciones) afectando la seguridad (principalmente) de niñas y niños (GA/ONU, 2022).

Se puede afirmar que, fruto de la escasa inversión en la enseñanza, sigue existiendo un sistema educativo trufado de limitaciones materiales y humanas. Por un lado, en términos de infraestructuras escolares, no existen aulas en número satisfactorio y en buen estado de conservación, la mayoría de las escuelas primarias no cuentan con las condiciones básicas como agua potable, electricidad, aulas, pupitres y pizarras, los libros de texto escolares y demás material didáctico-pedagógico no son gratuitos y no están diseñados para cubrir todas las necesidades del profesorado y del alumnado (Oliveira, Silva y Santos, 2019; Paiva, 2016; Azancot de Meneses, 2010). Como resultados de estas limitaciones no se puede hablar de una calidad de la educación primaria en Angola, sino de la persistencia de un contexto preocupante, con un entorno de aprendizaje poco favorable al acceso y permanencia del alumnado, y por otra parte a una educación permeada por condicionantes materiales y humanos que influyen negativamente en la calidad del aprendizaje y con un impacto negativo en los niveles subsecuentes (Oliveira, Silva y Santos, 2019).

Por lo tanto, en un contexto angoleño permeado de desigualdades sociales urge que las políticas educativas se elaboren en función de un diagnóstico que tenga en cuenta la realidad educativa de niños y niñas. El sistema educativo debe ser la palanca para

la superación de estas desigualdades, con la finalidad de contribuir efectivamente en el desarrollo integral de todos/as y, en definitiva, un país más justo e igualitario.

Para Mendes Ferreira (2005) la ausencia de una política educativa en Angola se debe a la falta de compromiso y de decisión a nivel político y no al poco conocimiento de la situación real y del funcionamiento de la educación. Una falta de compromiso justificada por la prioridad hacia otras áreas, en detrimento de la educación y, que tiene como resultado una "educación inoperante como estructura, vaciada de políticas, de técnicos y de dinámica, en parte consecuencia de una reducida porción de presupuesto" (Mendes Ferreira, 2005: 110).

Frente a esta falta de compromiso se vuelve crucial que desde la base se empiece a pensar en políticas educativas desde una perspectiva crítica, situada y decolonial, en el sentido de que se tomen como elemento central las personas y sus necesidades, presionando a las estructuras gubernativas a planificar políticas educativas que realmente respondan a las necesidades de las personas y no a intereses particulares de dominación y exclusión. Una educación que contribuya para el desarrollo del país y de una ciudadanía crítica, reflexiva, capaz de revolucionar la dinámica social del país, en aras de la construcción de una sociedad angoleña más igualitaria, justa y respetuosa. Un proceso que debe de empezar por la formación docente, por la creación de un profesorado que sea verdaderamente capaz de liderar un proceso de transformación y reinvención de la educación en Angola.

5.6. La formación profesional del profesorado: principales retos

A lo largo del tiempo, y desde la independencia del país, el proceso de formación docente pasó por diferentes fases, con las mayores transformaciones a partir de las dos reformas educativas. En este proceso de cambios cobra especial relevancia el -

cambio de régimen político que tuvo lugar en 1991, en el que se pasó de una educación basada en un sistema social-comunista a una democratización de la sociedad y, consecuentemente, de la educación. En un contexto de cambio de régimen político, el profesorado asume “un papel fundamental no solo como agentes educativos y culturales de cambio, sino también como autores de futuro” (Quinta, Brás y Gonçalves, 2019: 34).

Según Nóvoa (1992), no podemos hablar de una enseñanza de calidad o de reforma educativa sin una adecuada formación docente. Es ésta la base para la transformación de la educación y del desarrollo de un país (Lucio, 2018). La formación docente debe incorporar la construcción de nuevas pedagogías y métodos de trabajo que allanen el camino para una “redefinición de las prácticas de inclusión social e integración escolar” (Nóvoa, 2009: 13). Es importante adoptar medidas para garantizar el aprendizaje docente tanto en la formación inicial como en la formación en servicio, la formación de un/a docente reflexivo, la importancia de una cultura colaborativa, el seguimiento, la supervisión y la evaluación del profesorado (Nóvoa, 2009). A través de un proceso de formación docente en el que se capacite y sensibilice al profesorado llevándolos a cuestionar sus prácticas, aquellas prácticas que invisibilizan y pueden fomentar desigualdades, dirigiéndose a una labor educativa en la que se desarrollen y propaguen prácticas educativas transformadoras con potencial para contrarrestar prácticas docentes discriminatorias (Villaroel, Arias, y González, 2023)

5.6.1. La formación docente y sus componentes

Enfrentar los desafíos que actualmente se imponen a los sistemas educativos implica necesariamente invertir en la formación de docentes. Docentes que deben tener una sólida formación que envuelva lo que Nóvoa (2009) llama “disposiciones”, tales como:

conocimiento, cultura profesional, el tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social. Nóvoa propone este concepto en contraposición al de competencias, el cual considera saturado y que "nunca logró liberarse de sus orígenes conductistas y de lecturas de carácter técnico e instrumental". El término "disposición" es "un concepto más 'líquido' y menos 'sólido', que prefiere mirar la conexión entre las dimensiones personal y profesional en la producción identitaria de los docentes" (Nóvoa, 2009: 29). La perspectiva de Nóvoa enfatiza la interrelación entre las características personales y profesionales. No sólo es un cuerpo de trabajo teórico, científico y didáctico-metodológico, sino que también valora o atiende a la relación interpersonal, como la implicación/compromiso social que uno/a tiene como profesor/a. Aunque utilizamos ambos términos (debido a la amplia aceptación y conocimiento del término en Angola) destacamos que nos ceñimos al propuesto por Nóvoa.

¿Qué es entonces la formación profesional de docentes?

La formación docente puede definirse, según Judith Bracamonte (2014: 339), como "la preparación que una persona recibe durante el transcurso de la carrera para ejercer la docencia". Esta autora arguye que esta formación es un proceso en el cual se relacionan conocimientos científicos y la experiencia de la vida cotidiana y que permite que el/la docente se adueñe de creencias, teorías y valores que le permite construir un conocimiento personal y determinar su sentido profesional. Siendo una labor de gran responsabilidad y transcendencia, obliga a la formación de profesionales con una adecuado formación y calificaciones (Bracamonte, 2014).

Para Ferry (1990: 52), la formación de docentes "es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de

imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo (…)" subrayando que no se debe encarar la formación como una acción del formador sobre un formando pasivo y moldeable y sin una acción reflexiva. Debe representar un proceso continuo de autodesarrollo que no empieza ni termina en la escuela, y que tiene, en el acto de enseñar y de aprender, la función de "auxiliar" en la búsqueda del conocimiento y de adecuadas disposiciones pedagógicas (Rodrigues, 2003). Este componente reflexivo en la formación del profesorado lo enfatizan Medina y Domínguez (1989), quienes consideran que la formación docente nos remite a:

> "(…) la preparación y desarrollo profesional del docente para llevar a cabo de manera crítica, reflexiva y eficaz un estilo de enseñanza que promueva el aprendizaje significativo en los estudiantes y logre un pensamiento-acción innovador trabajando en equipo con sus compañeros para desarrollar un proyecto educativo común" (*cit in* Marcelo, 1999: 23).

La formación de profesores/as para Carlos Marcelo, es un:

> "Área de conocimiento, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que, en el ámbito de la didáctica y de la organización escolar, estudia los procesos a través de los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, habilidades y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el fin de mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes" (1999: 26).

Así, convertirse en docente implica, por un lado, aprender a enseñar (asociado a los aspectos más técnicos de la enseñanza) y, por otro, la socialización profesional (resultante de la interacción entre el individuo y el contexto), así como la "construcción de una identidad profesional" (Flores, 2010: 182). No sólo requiere de una práctica reflexiva sobre su profesión (como buen conocimiento de los contenidos a enseñar y

su didáctica), sino también un conocimiento sobre la profesión y sobre sí mismo (Pavié, 2011).

Partiendo de este sentido reflexivo, la formación docente debe caracterizarse por las exigencias científicas (académica) y por aspectos pedagógicos, así como por el componente profesional personal en relación, por ejemplo, a la inserción laboral, la gestión de procesos educativos, la orientación y el acompañamiento docente, entre otros (Ferry, 1990).

Las visiones de la escuela y de su papel social cambian en función de cada momento histórico y del contexto de cada país, lo que obliga a reorientar la idea de docente que sirva de base a los procesos formativos (Pavié, 2011). La formación docente debe acompañar a los avances científicos y tecnológicos que implican nuevas exigencias a la formación docente, y requiere que se adapte a los contextos escolares en los que se inserta. Esto se consigue a través de la formación continua, con el *lifelong learning* (Pavié, 2011) una actualización permanente de sus disposiciones para una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional (Maiato, 2014).

El proceso de formación docente debe incluir el desarrollo de disposiciones docentes a través del involucramiento y participación activa de la persona que se forma, e implícitamente, esta formación tiene que incluir situaciones de trabajo docente en contextos determinados (v.gr. escuela rural) (Pavié, 2011). Tomamos aquí la definición de competencia/disposición docente que trasciende el de conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes, y que pone énfasis en lo práctico o aplicado, y contextualizado (Pavié, 2011; Perrenoud, 2004). Para Perrenoud (2004), un profesional docente dispuesto/competente debe ser capaz de transferir y adaptar en su trabajo, sus esquemas de actividad a situaciones o problemas presentes. Ser

competente (estar dispuesto) implica ejecutar bien un trabajo en un contexto determinado. Debe significar ser capaz de involucrarse, adaptarse y respetar el contexto en el cual se inserta, reaprender e incluso desaprender en el caso que sea necesario para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de su alumnado.

En el proceso de formación docente se pueden diferenciar distintas etapas. Según Sharoon Feiman (1983 *cit in* Marcelo, 1999: 25-26) son cuatro las fases en el aprender y enseñar en relación al profesorado:

- Fase preentrenamiento: experiencias previas que los/las futuros/as docentes tuvieron como alumnos/as, y que pueden influir inconscientemente en el futuro docente.
- Fase de formación inicial: preparación formal realizada en una institución específica donde el/la docente adquiere conocimientos pedagógicos y académicos y prácticas docentes.
- Fase de iniciación: etapa correspondiente a los primeros años de ejercicio profesional docente.
- Fase de formación permanente: incluye todas las actividades planificadas por la institución o por el profesorado para su desarrollo profesional y mejora de su enseñanza.

El proceso de formación docente implica una formación inicial, donde se crean las condiciones profesionales para enseñar, pero también un proceso de profundización continua de sus disposiciones profesionales, adquiridas con la experiencia. Una formación inicial y una formación continua que incluye la adaptación de su intervención a las necesidades específicas del contexto escolar en las que se encuentra el profesional docente. Esto permite el desarrollo de un profesional capaz de mejorar

continuamente el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de un proceso de análisis y reflexión continuos de sus prácticas. Un proceso de reflexión que debe realizarse a lo largo de toda la práctica docente e incluso llegar a una metarreflexión, que según Lucio (2018: 74), "consiste en reflexionar sobre la propia reflexión", aspecto que debería estar siempre presente en todos los procesos de cambio, formación y capacitación docentes. La formación docente inicial y continua, de forma inseparable, deben aspirar a la formación de un profesorado "realmente calificado en las diferentes dimensiones de la formación para conducir una educación de calidad: una nueva escuela, abierta a la comunidad, integradora de saberes" y verdaderamente comprometido con el desarrollo y la transformación social (Lucio, 2018: 222). Un profesional capaz de dar respuesta a los desafíos sociales que se presentan.

Importancia de la Formación Continua

En función del ámbito de esta investigación, nos centraremos con mayor énfasis en la formación continua o permanente. Esta etapa de la formación docente recibe diversas denominaciones: continua, permanente, continuada, en servicio, profesional, entre otras. Adoptaremos la denominación de formación continua una vez que consideramos su perspectiva de formación en el tiempo, y que, de forma continuada, permite al docente la reflexión sobre los conocimientos, la experiencia adquirida en el día a día de sus actividades en el aula, las necesidades concretas de su alumnado y los combina con el conocimiento de las ciencias y de la pedagogía, en aras de permitirle una mayor cualificación docente. Según Day (2001: 203) la formación continua es:

> "un evento planificado, un conjunto de eventos o un amplio programa de aprendizaje acreditado y no acreditado, para distinguirlo de actividades menos

formales de desarrollo profesional dentro de la escuela, asociación redes dentro y fuera de la escuela".

Esta formación representa una constante renovación del aprendizaje docente, que tiene lugar después de la formación inicial para mejorar sus cualificaciones personales (Nascimento, 2003). La formación continua debe ser un proceso en que el profesorado asume un papel activo y con carácter autotransformador y transformador de la sociedad (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016). Tal como plantea Marcelo (1999) cuando se refiere a que este tipo de formación garantiza la necesaria e intrínseca vinculación entre el desarrollo profesional del profesorado y la escuela como un todo capaz de cambiar y mejorar la enseñanza.

Formosinho (1991: 237) define la formación continua del profesorado como "la formación de docentes con formación profesional inicial, encaminada a su superación personal y profesional". Una formación continua que pretende mejorar los conocimientos, las técnicas, las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente. Lo que es corroborado por Veiga Simão (2007), quien enfatiza en la necesidad de que esta formación ocurra a lo largo de la vida profesional y articulada con sus actividades pedagógicas en el contexto de la vida escolar cotidiana. Es una formación indispensable para crear en el cuerpo docente una mayor implicación y perfeccionar sus disposiciones pedagógicas para intervenir en el contexto escolar en el que están insertos. Les permitirá reflexionar sobre sus prácticas y les ayudará a corregirlas y transformarlas para adaptarse a las necesidades presentadas.

Existe aquí una clara diferenciación entre la formación inicial y la formación continua. La primera hace referencia a la que se obtiene en instituciones específicas para la docencia; la segunda se produce en el ejercicio de su profesión, como resultado de un proceso permanente de mejora docente que fortalece sus disposiciones

pedagógicas y permite la transformación y mejora de su labor educativa (Aguirre-Canal, Gamarra-Vásquez, Lira-Seguín y Carcausto, 2021). La formación continua puede ser definida como:

> "un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva propiciando el desarrollo de competencias profesionales" (Aguirre-Canal, Gamarra-Vásquez, Lira-Seguín y Carcausto, 2021: 102).

Se habla, pues, de una formación que hace posible que el profesorado analice críticamente su realidad profesional, repiense sus funciones y su práctica y, asimismo, conlleve al desarrollo de un pensamiento crítico, constructivo y se generen soluciones apropiadas dentro de su ámbito educativo (Bracamonte, 2014).

Sin embargo, es necesario que el proceso de formación continua no se constituya como una prolongación de los modelos tradicionales en los cuales se reproducen viejas prácticas de enseñanza y aprendizaje, o que sea un proceso basado en conocimientos teóricos fundamentales que limiten la formación del profesorado a un conjunto de métodos y saberes repetitivos y superados, que no aporten nada al actual proceso de enseñanza-aprendizaje (Costa, 2016). Es crucial reconocer el papel clave del profesorado en la implementación de las reformas educativas y de la necesidad de que la formación continua tenga un enfoque formativo crítico y reflexivo. Potenciando las capacidades pedagógicas que estimulen relaciones más horizontales, mayor adecuación de su enseñanza y del aprendizaje, proporcionen contribuciones a la organización de la escuela, y ayuden a dar respuesta a las necesidades del contexto social, cultural y económico de sus comunidades (Lucio, 2018: 37). Garantizar una adecuada formación continua del profesorado significa que se proporcionan al alumnado mejores condiciones y mayores garantías para el éxito

en su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, una mejora del propio sistema educativo.

Urge la necesidad de cambio en los programas de formación basados en modelos meramente instruccionales y burocratizados, teniendo en cuenta que, en la actualidad, la formación del profesional docente debe ir mucho más allá de los límites disciplinares y de los procedimientos de transmisión de conocimientos (Souza y Monteiro, 2022) e incluir aspectos que fomenten una conciencia crítica y reflexiva por parte del profesorado. Evitar modelos de formación docente con un enfoque técnico-pedagógico, donde el profesorado es visto como un mero instrumento ejecutor de políticas definidas por organismos centrales y sin capacidad de analizar críticamente y de transformar sus prácticas. En suma, llevar al profesorado a una continua reflexión sobre sus prácticas y experiencias que generen autotransformación, transformaciones en sus prácticas educativas y, por consiguiente, una mejora de su labor docente, contextualizando sus intervenciones a las necesidades sociales que se presentan.

5.6.2. Formación docente en Angola: 1975-2001

Tal como referimos anteriormente, después de la independencia existía un sistema educativo debilitado, con escasez de docentes y de escuelas y un número elevado de población angoleña analfabeta. Por eso, una de las prioridades del nuevo gobierno angoleño fue reducir las altas tasas de analfabetismo, para lo cual fue necesario contratar docentes en cantidad para cumplir con el objetivo propuesto (Vieira, 2007; Zau, 2005).

Con la aprobación de la primera reforma educativa (1978), la Estructura de Formación Docente (inicialmente no considerada un subsistema) tenía como objetivo asegurar el desarrollo del sistema de educación y enseñanza en los niveles básico, medio y

profesional. En 1975 existían más de un millón de alumnos matriculados en educación primaria y había solo cerca de 25.000 docentes, alrededor del 52% de estos profesores/as solo tenían el 4º grado, como calificaciones académicas (Zau, 2005).

La formación de docentes se realizaba en los Institutos Normales de Educación (INE), posteriormente denominados Institutos Medios Normales (IMN), encargados de formar docentes para el ejercicio de la actividad docente en la enseñanza de base (Educación Básica) es decir, en los I, II y III nivel, así como educadoras/es para los jardines de infancia (guarderías) y para instituciones de educación preescolar.

A nivel superior, la formación se realizaba en los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación (ISCEDs) formándose docentes para los Institutos de Enseñanza Media. Hasta 1998 existían 4 en todo el país (uno de ellos inactivo). Su funcionamiento está marcado por las mismas insuficiencias y deficiencias de los demás subsistemas docentes con consecuencias negativas en la profesión docente (Zau, 2005). Paralelamente a esta formación regular, se desarrollaron cursos de formación no regular de docentes que incluía los siguientes cursos:

- Cursos de Formación Acelerada: orientados a formar agentes docentes que, a corto plazo, cubrirían todas las carencias del profesorado del I nivel (iniciación hasta el 4º grado), reclutando candidatos con el 4º grado. En 1987, los Cursos de Formación Acelerada evolucionaron a Cursos de Formación Básica Docente (CFBD) y se incluyeron en la formación docente regular. Se aceptaban candidatos que hubieran cursado el 6º de primaria (o formación equivalente) y fueran mayores de 18 años. Eran posteriormente sometidos a una mejora académico-pedagógica;

- Cursos de superación permanente: destinados a elevar, por etapas, el nivel de conciencia académica, profesional y política de los docentes que aún no habían alcanzado el nivel de técnico medio docente (12º grado). Se llevaban a cabo en ejercicio docente y mediante la metodología de educación a distancia. Con ello se pretendía asegurar el pleno funcionamiento de las Escuelas Enseñanza de Base (iniciación hasta el 8º grado);
- Cursos de recalificación: como parte de la formación permanente de los docentes, estos cursos tenían como objetivo elevar el nivel político y pedagógico de los docentes de primaria de la época colonial. Estos cursos permitieron su clasificación profesional como técnico medio (12º grado). Podrían impartir docencia en las distintas clases de la enseñanza de base (desde iniciación hasta 8º grado). Estos cursos duraban un año y permitían el acceso a institutos superiores de ciencias de la educación (Zau, 2005).

La creación de estos cursos respondió a la necesidad de formar lo más rápido posible a un cuerpo docente capaz de dar respuesta al alto número de alumnos/as en los diferentes niveles escolares (Vieira, 2007). La primacía era que el número de docentes respondiera a la demanda educativa en detrimento de la calidad de la formación. Como resultado de este proceso, y a pesar de formarse un gran número de docentes, no se desenvolvieron disposiciones/competencias docentes adecuadas para una enseñanza que desarrolle integralmente el alumnado. Otro aspecto que se derivó de esta escasez docente fue el hecho de que Angola tuvo recurrir a la cooperación internacional para paliar la insuficiencia de profesores/as en el país (Vieira, 2007; Zau, 2005). En los primeros años tras la independencia, empezaron a llegar a Angola profesores/as de Cuba, República Democrática Alemana, Bulgaria, Checoslovaquia, Vietnam y otros países comunistas. Estos eran docentes que impartían clases en

escuelas de educación secundaria y superior, y muchos de ellos ni siquiera hablaban portugués (Viera, 2007). Paralelamente a esta práctica, según Vieira (2007), el gobierno angoleño pasó poco años después a contratar a trabajadores/as de diversas empresas (la mayoría de los cuales no tenían ninguna cualificación docente) para colaborar y suplir la escasez de docentes que existía en aquel momento. Claramente existía una instrumentalización del profesorado para implementar políticas educativas al servicio del desarrollo económico y no profesionales formados y con las disposiciones necesarias para desde procesos reflexivos transformar y desarrollar una educación congruente con las reales necesidades del país.

El agravamiento de la guerra civil llevó al sistema educativo angoleño a una decadencia a varios niveles. La explosión escolar que tuvo lugar en la independencia no fue igualada por la estructura humana y material existente. La década de 1980 estuvo marcada en términos educativos por muchas dificultades:

> "Gran inestabilidad político-social y militar; gran destrucción de la infraestructura escolar, especialmente en las zonas rurales; Absentismo de los profesores; Baja asistencia a la escuela; Limitaciones en los Presupuestos Generales del Estado (OGE), para atender las necesidades de inversión en recursos humanos e infraestructura" (Zau, 2005: 462).

Entre 1981 y 1984, alrededor de 10.000 docentes abandonaron el Ministerio de Educación buscando una mejor compensación social y salarial, cifra que pasó a 12.707 entre los años académicos 1981/82 y 1987/88 (MED, 1986: 6).

En 1986 se realiza un diagnóstico endógeno de una parte del sistema educativo (partes del país quedaban fuera del control del Estado debido a la guerra) orientado principalmente para la enseñanza de base (educación primaria). Se identificaron profundas dificultades en el sector educativo como:

- En relación con el alumnado: falta de asistencia médico-sanitaria, alimentaria y vestuario; más de 1,5 millones de niños y jóvenes fuera del sistema educativo, una fuerte caída de la matrícula en el primer año de escolaridad obligatoria; altas tasas de fracaso y abandono escolar en la enseñanza de base.
- En relación al cuerpo docente: baja preparación de la mayoría de los profesores; sistema ineficaz para supervisar a los profesores; la mayoría del profesorado observado no preparaba las clases; los métodos empleados eran tradicionales y dogmáticos; escasez de profesores.
- En cuanto a la organización y gestión de las escuelas: deficiencias de comunicación entre la escuela y los niveles superiores; los datos recibidos (no siempre fiables) ni se trataban de forma centralizada ni eran discutidos para tomar decisiones conjuntas; las horas de clases no respetaban los requisitos higiénicos, pedagógicos y organizativos; el trabajo individual de los estudiantes se llevaba a cabo de manera insuficiente y arbitraria; las juntas escolares, en muchos casos, no ejercían sus funciones, por desconocimiento; retrasos al comienzo del año académico (entre una semana y dos meses); incumplimiento del calendario escolar y del horario estipulado; los programas escolares, el plan de estudios y el sistema de evaluación tampoco eran respetados.
- En cuanto a los recursos educativos: las escuelas no se beneficiaron de un sistema regular de dotación de equipos, mobiliario escolar y recursos didácticos; las escuelas tenían serios problemas con los recursos materiales, fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; disminución de las escuelas primarias, debido principalmente a la situación político-militar; falta de una red escolar definida atenta a las poblaciones por

regiones y movimientos demográficos, lo que incentivó el movimiento migratorio de alumnos/as hacia áreas urbanas (Zau, 2005).

Es preocupante constatar que, con algunos matices, estos resultados se mantienen aún hoy en el sistema educativo, revelando que poco se hizo en términos de políticas educativas para superar las insuficiencias existentes, y que la implementación de la segunda reforma educativa no resultó ser una respuesta adecuada a la superación de los múltiples problemas del sistema educativo angoleño.

En síntesis, el período de 1975 a 1990 en términos educativos, según Vieira (2007), se caracterizó por un sistema educativo que pretendía romper con el sistema colonial y promover rápidamente la educación para todos, con una ideología marxista-leninista. No obstante, "aunque quería romper con los signos del sistema educativo colonial, acabó asimilando algunos elementos de la política colonial" (Vieira, 2007: 110). Como resultado de la partidarización de la vida pública y política en torno a los objetivos del MPLA (partido en el poder hasta el presente), la educación (y la formación docente) pasó a ser un instrumento de ideologización en torno de los objetivos de un partido-estado, desempeñando "las funciones de legitimación y promoción del Partido dominante a través de la cultura y los objetivos que transmitía" (Vieira, 2007: 105).

La revisión Constitucional llevada a cabo en 1991 (Ley 12/91), que inicia un proceso de apertura y democratización del país, conduce a que el sistema político existente se abriera a la sociedad civil, a los partidos políticos, a la iniciativa privada, al reconocimiento del derecho de opinión y expresión, y a nivel educativo se permitiese la apertura de escuelas privadas con previa licencia y bajo control estatal (Zau, 2005).

Estas alteraciones políticas implicaron una revisión de los programas y manuales escolares para la retirada del contenido ideológico presente.

Con el retorno a la guerra civil en 1992, el país volvió a sufrir la destrucción de las infraestructuras educativas, ya deficientes, y a canalizar recursos para la defensa del país, con el consiguiente impacto negativo en el sistema educativo.

Hasta fines de la década de 1990, la formación docente en las escuelas destinadas para este fin se enfrentaba a una alta precariedad, con aulas superpobladas, falta de recursos didácticos para un adecuado desarrollo de la formación y malas condiciones físicas de los edificios escolares que no reunían las condiciones mínimas (Zau, 2005). Los planes de estudio y los programas, además de estar desactualizados y contextualmente desfasados, no brindaban una formación adecuada a la/os aspirantes a docentes. El cuerpo docente estaba formado, en su mayoría, por extranjeros (cubanos, búlgaros, vietnamitas, congoleses, británicos, portugueses, ex-zairenses entre otras nacionalidades) (Zau, 2005; Nascimento, António, Caterça y Silva, 1992).

El MED buscó subsanar estas deficientes condiciones en el curso escolar 1996/1997 con medidas de emergencia como: construcción de escuelas de formación básica y media de docentes, implementación de un proyecto de formación permanente para docentes, directores/as y administradores/as escolares, ejecución de un proyecto de formación inspectores escolares (Plan Marco Nacional para la Reconstrucción del Sistema Educativo) (Zau, 2005).

Un aspecto importante a mencionar es la deficiente comunicación entre las estructuras nacionales del Ministerio de Educación encargadas de organizar y supervisar el proceso de formación de docentes y los Institutos de Formación del profesorado, que

en nada contribuye al buen funcionamiento de la formación docente (Zau, 2005). Estas estructuras son: la Dirección Nacional de Formación de Cuadros de la Enseñanza (DNFQE), el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación (INIDE), la Oficina Nacional de Inspección Escolar (GNIE). Estructuras centralizadas que, lejos de coordinarse en torno al fomento de procesos de investigación de nuestra realidad educativa y que proporcionen formación docente contextualizada, se consideran más como elementos que garantizan la ejecución de la política definida, desde una perspectiva fragmentada y ciega a la diversidad de contextos educativos existentes.

En esta etapa se seguía insistiendo en la formación cuantitativa de docentes en un contexto marcado por la escasez de Institutos para la formación de docentes, y los pocos que existían se veían como un "trampolín para que los candidatos tuvieran acceso directo a la universidad, dada la viabilidad que ofrecían algunas de sus opciones formativas" (Zau, 2005: 492), y no como un compromiso con la mejora de la enseñanza en Angola. En suma, se consideró la formación docente, tal como bien refiere Lucio (2018: 36), como un instrumento para crear personas útiles a las políticas del mercado. La formación docente no fue considerada como creadora de un profesorado "transformador y como potencial protagonista de los procesos de reforma o de construcción de políticas educativas", sino como elementos funcionales para los modelos socioeconómicos y políticos.

Es con este panorama con el que se llega al nuevo milenio, en el que Angola se compromete con los objetivos del milenio de Naciones Unidas y ratifica el Marco de Acción de Dakar[110], con el compromiso de lograr los objetivos trazados. Previamente se ratificó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y la Conferencia de

[110] Foro Mundial sobre Educación para todos. Dakar (Senegal), entre el 26 y el 28 de abril de 2000.

Jomtien[111] (Tailandia, 5 y el 9 de marzo de 1990) bien como posteriormente la de Incheon, 2015. En las ya mencionadas Conferencias y Declaraciones Mundiales sobre la educación (Jomtien,1990; Dakar, 2000; Incheon, 2015) se hizo mención especial al papel del profesor y a las condiciones necesarias para su buen desempeño, tales como: salarios, condiciones laborales, formación inicial, insuficientes resultados de formación continua, desajuste entre formación inicial y continua, falta de políticas sistémicas de mejora de las condiciones docentes y el no reconocimiento y valoración social de su labor (Lucio, 2018). Aspectos descuidados en esta primera reforma educativa.

Se abre así paso a la adopción del Plan de Acción Nacional de Educación para Todos 2001-2015 (PAN-EPT) y la aprobación de la segunda Reforma Educativa (LBSE 2001) que se implementa de forma escalonada, de 2002 a 2015. En esta segunda Reforma Educativa se establecen instrumentos con componentes que inciden en el proceso de formación del profesorado y que pasaremos a analizar.

5.6.3. Formación docente en la II Reforma educativa (LBSE 2001)

En función de los compromisos asumidos, el gobierno angoleño creó en 2001 la Estrategia Integrada para el Mejoramiento del Sistema Educativo 2001-2015, en respuesta a las preocupaciones nacionales y a la implementación de las recomendaciones de las Conferencias Regionales e Internacionales en el campo de la Educación. Asimismo, los objetivos a alcanzar en el ámbito de la educación primaria pasaron a ser los siguientes: ampliar el acceso a la Educación Básica Regular; mejorar la calidad de la enseñanza; establecer la formación de competencias técnico-

[111] El objetivo general de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) fue reafirmar la necesidad de que toda persona (niño, niña, joven o adulto) debería tener acceso a oportunidades educativas destinadas a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

profesionales (Zau, 2005). Los dos últimos objetivos (directamente vinculados a la formación docente) implicaron el establecimiento de acciones conducentes a una mejora en sus procesos.

Esta estrategia se convirtió en un instrumento "(…) rector del Gobierno de la República de Angola, con el objetivo de orientar, conjugar e integrar el esfuerzo nacional, desde la perspectiva de una educación pública de calidad para todos, dentro de los 15 años" (Zau, 2005: 526). En este sentido se adopta el Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT) con un componente centrado específicamente en la formación continua del profesorado (Duarte, Matias, Figueiredo y Augusto, 2019) y se aprueba la LBSE 13/01 de 2001.

Los objetivos del componente de formación continua del profesorado de educación primaria del PAT, incluyen entre otros aspectos: formar a profesores/as de educación primaria; formar a los formadores/as de escuelas de educación primaria y a coordinadores/as provinciales de las Zonas de Influencia Pedagógica[112] (en adelante ZIP). La implementación de las ZIP representa la creación de un espacio de formación continua de docentes (Duarte, Matias, Figueiredo y Augusto, 2019). Las ZIP se constituyen como espacios para la promoción de procesos participativos de debate y discusión a partir de la puesta en común de opiniones y experiencias individuales. Lo que servirá para la construcción de un entendimiento compartido por el grupo y la identificación y resolución de problemas reales, fundamental para el logro de los objetivos previstos y elevar así la calidad del aprendizaje (MED/INFQE, 2018).

[112] Una Zona de Influencia Pedagógica (ZIP) es "un órgano de apoyo metodológico que reúne a un grupo de escuelas cercanas entre sí, a partir de una escuela de referencia denominada Escuela Central o Centro de Recursos" (MED/INFQE, 2018: 8).

El PAT vincula las ZIP a la necesidad de invertir en la formación continua del profesorado como forma de “desarrollar y mejorar competencias de las que surgen nuevas estrategias de trabajo, promoviendo la innovación y la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (MED/INFQE, 2018: 5). Las ZIP fueron creadas en 2008 como parte del Plan Maestro de Formación Docente desarrollado por el Ministerio de Educación. Son áreas debidamente demarcadas en el ámbito del apoyo científico/profesional, e integran escuelas primarias según su distancia a un centro escolar ideal. Los objetivos de las ZIP son “compartir conocimientos científicos y técnicos de los contenidos curriculares de la Educación Primaria, asegurar la capacitación docente en las diferentes modalidades, ejercitar diferentes estrategias y procedimientos didáctico-metodológicos para el trabajo docente, entre otros” (MED, 2008 *cit in* Chivela, 2022: 55).

Sin embargo, los resultados de las ZIP apenas se dejan sentir en la mejora de la calidad educativa. Son espacios donde se lleva a cabo una planificación rígida según los planes curriculares creados por el MED, sin que verdaderamente se reflexione y compartan experiencias que puedan revolucionar/transformar y mejorar la labor docente en beneficio del aprendizaje del alumnado. A pesar de la idea transformadora y los ambiciosos objetivos de los ZIP, la realidad es que su funcionamiento, en la práctica, se reduce a la gestión curricular, es decir, la planificación quincenal de los contenidos recibidas de la coordinación de las escuelas y alejado de las necesidades reales de los alumnos y profesores y del entorno en el que se insertan las escuelas (Fernandes da Silva, 2019). Lo que probablemente estará vinculado a la centralización del sistema educativo angoleño que encara el profesorado como mero instrumento de operacionalización de las acciones establecidas a nivel central por el MED.

En su estructura, la LBSE 13/01 de 2001 pasa a considerar el Estatuto del Subsistema de Formación de Profesores en su artículo 26º punto 1º estableciendo que “el subsistema de formación docente consiste en la formación de docentes para la educación preescolar y la enseñanza general, es decir, la enseñanza regular, la educación de adultos y la educación especial”. Por tanto, se centra específicamente en el proceso de formación del profesorado para mejorar su perfil profesional en los distintos niveles educativos, y subyace la necesidad de desarrollar competencias/disposiciones (de cariz científico pedagógico) específicas para actuar a estos niveles.

A lo largo de los años, la LBSE 13/01 fue modificada, y a nivel del subsistema de formación de profesores se realizaron cambios (en 2016 y 2020), como los recogidos en la tabla 5.

Tabla 5: Evolución del subsistema de formación del profesorado a partir de la LBSE 13/01

Ley	Estructura del subsistema	Objetivos
LBSE 13/01	a) Formación Media Normal realizada en escuelas normales b) Enseñanza superior pedagógica realizado en los institutos y escuelas superiores de ciencias de la educación (Art. 28º).	a) formar docentes con el perfil necesario para la materialización integral de los objetivos generales de la educación; b) formar docentes con sólidos conocimientos científico-técnicos y profunda conciencia patriótica para que asuman con responsabilidad la tarea de educar a las nuevas generaciones; c) desarrollar acciones para la actualización y superación permanente de los agentes educativos (art. 27º).
LBSE 17/16	a) Enseñanza secundaria pedagógica (9º al 12º grado) b) Enseñanza superior pedagógica (bachillerato y licenciatura) (art. 45º)	a) Formar docentes y demás agentes educativos con el perfil necesario para la materialización integral de los objetivos generales de la educación en los diferentes subsistemas de enseñanza; b) Formar docentes y demás agentes educativos con sólidos conocimientos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos y prácticos; c) Promover hábitos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para el desarrollo de la conciencia nacional; d) Promover la integridad e idoneidad patriótica, moral y cívica, para que los docentes y agentes educativos asuman con responsabilidad la tarea de educar; e) Desarrollar acciones de actualización y perfeccionamiento permanente de los docentes y agentes educativos; f) Promover acciones de agregación pedagógica dirigidas a personas con formación en distintas áreas del conocimiento para el ejercicio del servicio docente (art. 44º).
LBSE 32/20	a) Enseñanza secundaria pedagógica (9º al 12º grado) b) Enseñanza superior pedagógica (licenciatura, master y doctorado)	a) (…); b) Formar docentes y demás agentes educativos con sólidos conocimientos científicos, pedagógicos, metodológicos, lingüísticos, culturales, técnicos y humanos; c) (…); d) (…); e) (…); f) (…) (art. 44º).

Fuente: Elaboración propia, con base en las LBSE (13/01; 17/16 y 32/20)

Desde la implementación de la segunda RE, el subsistema de formación docente ha sufrido cambios tanto en su estructura como en sus objetivos. Quisiéramos hacer aquí un breve análisis de estos dos aspectos, teniendo en cuenta la relación entre la formación docente y su impacto en la enseñanza primaria, ámbito de esta investigación.

Evolución de la estructura y objetivos del subsistema de formación docente en la segunda Reforma Educativa

Desde 2001 (con la aprobación de la LBSE 13/01), la formación docente, en términos de estructura, se encuentra dividida en dos niveles: medio (posteriormente educación secundaria en la LBSE 17/16) y educación superior pedagógica.

- En el nivel medio o secundario, la formación tiene una duración de 4 años (de 9° a 12° grado). Es su objeto capacitar al profesorado para realizar actividades en la educación preescolar e impartir clases en la educación primaria y en el 1° ciclo de la educación secundaria (art. 29 de la LBSE 13/01 y artículo 48, alinea b, de la LBSE 17/16). Es importante aquí referir que no existe un plano curricular diferenciado en función de los tres niveles de enseñanza en los que actuará el profesorado: se imparte una formación generalizada en términos didáctico-metodológicos. La educación pedagógica secundaria debe realizarse en escuelas de Magisterio, con una duración de 4 años. Se exige que el/la candidata/a haya concluido el 9º grado (Art. 47, LBSE, 17/16).
- El segundo nivel, referente a la educación superior pedagógica, se encarga de formar, por un lado, docentes de nivel superior para el ejercicio de la actividad docente universitaria y de apoyo a la docencia en todos los niveles y subsistemas educativos (aunque en su origen fueron formados fundamentalmente para el ejercicio en la enseñanza secundaria). Por otro lado, este nivel es responsable de asegurar la profesionalización para la docencia a lo largo de toda formación pedagógica y la formación continua de los docentes y agentes educativos, especialmente en el caso de los docentes sin agregación pedagógica (artículo 30 de la LBSE 13/01 y artículo 51 de la LBSE 17/16). Se exige para el acceso a este nivel la conclusión del II ciclo de educación

> secundaria, siendo su duración variable en función del curso. La educación superior pedagógica puede ser de graduación (licenciatura) y posgraduación (especialización, master y doctorado) (Art. 50, LBSE, 17/16 y LBSE, 32/20).

Aquí se puede señalar que la habilitación para la docencia en educación primaria carece de requisitos en cuanto a una formación profesional específica en función de las características del alumnado en este nivel. Se exige únicamente una educación secundaria de 4 años. Al respecto, Zau (2005) critica la formación de docentes para la educación primaria comparando el perfil de ingreso (9° grado) con el perfil de los docentes de primaria existente en la época colonial, lo que denota la poca evolución en la exigencia formativa docente para la enseñanza a este nivel. No se considera necesario un nivel elevado de exigencia en términos de formación docente para la educación primaria y con planes curriculares específicos que permitan el desarrollo de disposiciones docentes específicas, para así repercutir en un adecuado desarrollo de niños y niñas a este nivel. Esto, sin duda, aseguraría una base educativa para los demás niveles educativos.

Esta baja exigencia en el perfil profesional docente en educación primaria (solo secundaria), aunado a que ya existía una masa de docentes con poca calificación profesional a lo largo de la primera RE, no contribuyó a lograr los objetivos de la segunda RE, fundamentalmente en la educación primaria, donde la calidad del desempeño docente se evalúa entre insuficiente y suficiente (MED/CAARE, 2014). Una manifestación de la instrumentalización del profesorado para la implementación de las acciones definidas a nivel macro, sin que exista una base de formación para que actúen como elementos transformadores de la realidad educativa.

En la actualidad, la formación del profesorado de Educación Primaria se realiza bajo la responsabilidad de los Magisterios primarios[113] y Escuelas de Formación del Profesorado (secundaria y superior). En cuanto a la formación de docentes para el II Ciclo de Educación Secundaria (profesional y normal), se realiza en instituciones de educación superior que se rigen por las normas del subsistema respectivo (LBSE, 17/16 y LBSE, 32/20). Aunque esta estructura actual supone un avance en la profesionalización del profesorado, la realidad es que los planes de estudio (y las metodologías docentes) pueden considerarse desfasados, descontextualizados e impregnados de una colonialidad que se refleja en los contenidos, metodologías, recursos y procesos de evaluación que no se ajustan a las condiciones reales de nuestro contexto. Esto da lugar a profesionales poco reflexivos y poco implicados en su actividad educativa y, en consecuencia, a altas tasas de abandono y fracaso escolar en el alumnado.

En la segunda reforma educativa se establecen como objetivos de la formación docente en Angola, formar docentes con el perfil que permita la materialización de los objetivos educativos, con sólidos conocimientos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos y prácticos y una profunda conciencia patriótica, que desarrollen acciones de actualización permanente de los demás agentes educativos (Art. 27, LBSE, 13/01; Art. 44, LBSE, 17/16). No se hace mención a la necesidad de formar un profesorado reflexivo y crítico con potencial de transformar la educación en Angola. Tampoco existe el compromiso expreso de aumentar el presupuesto

[113] El Decreto N° 109/11 en relación al Régimen Jurídico para la formación inicial de educadores/as infantiles, profesorado de primaria y secundaria (artículos 11 y 13) establece que los Magisterios Primarios son escuelas dedicadas a la formación inicial de docentes para el ejercicio de sus actividades en la clase de iniciación y en todas las clases de Educación Primaria. En ellos se llevan a cabo acciones de formación continua y educación a distancia. El mismo decreto identifica modalidades de acciones de formación continua, a saber: acciones de formación, capacitación y perfeccionamiento realizadas a través de seminarios, conferencias, coloquios, jornadas pedagógicas y similares.

educativo como forma de dinamizar la formación docente para alcanzar estos objetivos.

En relación a los objetivos, y partiendo de la necesidad de que actualmente el profesorado debe ser un elemento capaz de transformar sus prácticas a través de un proceso continuo de análisis y reflexión (individual y colectiva), podemos afirmar que la formación docente se asienta en pilares poco dinámicos y transformadores, al carecer del suficiente empuje para promocionar el desarrollo de una persona crítica, respetuosa, empática y capaz de desarrollar su potencial para el desarrollo de Angola. Se acentúa una formación docente basada en conocimientos científicos, pedagógicos, metodológicos, lingüísticos, culturales, técnicos y humanos (LBSE, 17/16 y LBSE, 32/20). Sin embargo, no se han transformado los planes de formación del profesorado para alcanzar estos objetivos. Los contenidos, las metodologías y los recursos siguen siendo similares a los de la primera reforma educativa. Lo mismo se puede decir en relación a la inversión en educación, sin la cual es poco probable crear un adecuado sistema de formación docente que verdaderamente responda a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general.

Como resultado de la construcción de un sistema de gestión educativa altamente centralizado y partidista, hoy en día persiste en Angola un sistema de formación (inicial y continua) del profesorado acrítico, mecanizado y fuera de contacto con el contexto diverso que existe en Angola. Es urgente reestructurar los programas de formación del profesorado y, sobre todo, contextualizarlos a la realidad y diversidad del país. Las políticas educativas deben pensarse de forma cooperativa, en un proceso de reflexión que debe partir de la práctica docente y permitir una mayor implicación y compromiso del profesorado en la consecución de los objetivos de la educación en el país. Contrarrestando el modelo de “gobernanza educativa”, tal como lo describe el

angoleño Isaac Paxe (2014: 196), un modelo marcado por el control del estado, en el cual la agenda nacional para la educación deriva “más de supuestos políticos que de la consideración y combinación de variables estructurales, especialmente pedagógicas”.

No existen avances en el sentido de la mejora del perfil docente para la educación primaria, en parte debido a las políticas educativas descontextualizadas y que no responden a las verdaderas necesidades educativas, y, por otra parte, a la deficiente asignación presupuestaria a la educación. En general, se identifican ciertas situaciones problemáticas, a saber: recursos humanos insuficientes para enfrentar los desafíos de la escuela actual; formadores/as de docentes sin especificidades profesionales (Paxe, 2014); inclusión de nuevas materias en el currículo de Educación Primaria sin preparación previa de los/as docentes (Azancot de Meneses, 2010) y predominio de la enseñanza tradicional (Cassova, 2016; Alfredo y Tortella, 2014).

Hoy es crucial pensar en la mejora de la educación en Angola a partir de la formación de profesionales reflexivos, capaces de reflexionar sobre su desempeño (Bracamonte, 2014). En los objetivos establecidos para el subsistema de formación docente en Angola, no se hace mención a esta disposición profesional, fundamental para tomar decisiones, enfrentar y resolver situaciones desconocidas que puedan presentarse. La adopción de un modelo práctico y reflexivo de formación docente permite fundamentar el trabajo docente a través de la práctica, en el sentido de que la reflexión del colectivo docente sobre su actividad se convierte en la base para la toma de decisiones, para mejorar su trabajo y mejorar la calidad de su intervención. En oposición al actual modelo de formación con fuerte vocación académica y técnica, en el que el docente se asume como encargado de meramente transmitir la herencia cultural. Una herencia que se considera indispensable para el proceso de socialización

y la solución de problemas a través de la aplicación de las tecnologías educativas (Bracamonte, 2014). Sin embargo, dado que Angola es un país diverso en el que conviven diferentes grupos étnicos, esta homogeneización del "patrimonio cultural" puede conducir a la pérdida de importantes valores comunitarios y culturales, y crear un sentimiento de rechazo hacia la escuela y su acción educativa al ir en contra de sus propios valores.

Para fomentar la tan deseada conciencia nacional y la promoción de la integridad patriótica (moral y cívica), que se recoge en el articulado de las leyes (Art. 27, LBSE, 13/01; Art. 44, LBSE, 17/16), es necesario pensar en políticas educativas en relación a la formación docente que abarquen la multiplicidad de puntos de vista y que se inspiren en las historias y culturas de todos los grupos de la sociedad (Cassova, 2016).

Las dos reformas educativas angoleñas no generaron a nivel práctico nuevas dinámicas en la formación docente, lo que nos debería llevar a reflexionar sobre sus perspectivas y políticas. La creación de leyes, normas y sus supuestos, por sí mismos, no garantizan la mejora de la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, urge reflexionar sobre los modelos que se van a adoptar para el subsistema de formación de profesores para que realmente tengan un impacto positivo en la educación angoleña (Luis y Black, 2019). Alejarnos de modelos de gestión educativa centralizada de las políticas educativas que responden solamente a intereses partidistas, en detrimento del desarrollo integral del ser humano, crítico y reflexivo capaz de transformar el país y lograr una sociedad más justa e igualitaria.

Actualmente, y asociado a la red de escuelas de formación docente a nivel secundario del profesorado de primaria, se puede constatar la apertura de licenciaturas y

maestrías específicas en educación primaria (públicas y privadas). Esto puede haber sido impulsado por la aprobación de dos documentos normativos:

- Decreto Presidencial nº 205/18, de 3 de septiembre, que crea el Programa Nacional de Formación y Gestión del Personal Docente (PNFGPD) que surge para garantizar, de acuerdo con las necesidades cuantitativas del sistema educativo, la formación de personal debidamente calificado y un buen desempeño en la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de octubre, sobre Régimen Jurídico para la formación inicial de maestros de jardín de infancia, primaria y secundaria, que, teniendo en cuenta el PNFGPD establecido en el citado decreto, define las condiciones para la creación, organización, funcionamiento y evaluación de cursos de formación inicial del profesorado destinados a mejorar la calidad de la educación y la enseñanza en Angola.

Al tratarse de leyes de reciente aprobación, aún no existen estudios para determinar su impacto en el sistema educativo primario, pero podemos pensar que en el futuro pueden permitir la mejora de la educación en este nivel, siempre y cuando se establezcan las condiciones necesarias para su implementación. Todas estas acciones son fundamentales para la formación y perfeccionamiento de las disposiciones del cuerpo docente con nivel académico, profesional y personal compatible con las exigencias del sistema educativo angoleño. Una formación docente que se debe ajustar a nuestra historia, valores, cultura, que incorpore los saberes locales y que sea capaz de transformarse y adaptarse a las necesidades del alumnado. Sin embargo, la aprobación de normas, leyes, programas, proyectos, no tendrán un verdadero impacto en la mejora educativa si son ciegas a las condiciones

reales de todo el país, a las necesidades de cada contexto y si no se proporciona una inversión en educación suficiente para cubrirlas.

No menos importante es la necesidad de llevar a cabo procesos de evaluación e investigación que permitan analizar el impacto real de la formación profesional docente en el sistema educativo y, en función de sus resultados, realizar los ajustes necesarios.

5.7. A modo de resumen

El desarrollo de la educación en Angola desde la colonización portuguesa hasta el presente fue un proceso que estuvo marcado tanto por el impacto negativo de la explotación colonial, como por la guerra civil de casi cuarenta años que siguió a la independencia. Otro elemento que también marca este proceso es el carácter partidarista (social-comunista) que adoptó el partido vencedor de la guerra de liberación colonial traducido en un sistema educativo caracterizado por un fuerte componente ideológico marxista-leninista, cuyo objetivo primordial era disminuir las altas tasas de analfabetismo resultantes de los siglos de colonización portuguesa en perjuicio de una educación angolana que verdaderamente atendiera a las necesidades y a la diversidad de su población. La educación fue utilizada tanto en el contexto colonial como en el pos-Independencia como instrumento de homogeneización de la sociedad angoleña (Vieira, 2007).

En la implementación de la primera reforma educativa en Angola se han conservado muchos aspectos de la época colonial. Los cambios que se han introducido recayeron principalmente en la promoción de la alfabetización, por un lado, y por otro, en la escolarización masiva debido a las altas tasas de personas fuera del sistema educativo posindependencia. Debido a la guerra civil que se siguió, se destinaron

escasos recursos a la educación, situación que se mantiene hasta el día de hoy a pesar del final de la guerra en 2002, no hubo un aumento significativo del presupuesto para educación.

Con la implementación de la segunda reforma educativa en 2001 se logró aumentar las tasas de promoción y bajar las tasas de repetición y de abandono escolar. Sin embargo, los resultados presentados son controvertidos, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en distintas evaluaciones institucionales realizadas y que apuntan la persistencia de la visible baja calidad del profesorado y los graves problemas en el aprendizaje del alumnado, especialmente en lectura y escritura (MED, 2014). No se partió del supuesto de que, para transformar la educación y contribuir en el desarrollo del país, se debería pasar por una transformación de la profesión docente y, por lo tanto, las reformas no han dado al sector docente el soporte necesario, lo que puede explicar su escasa sostenibilidad y efectividad (Lucio, 2018). Existe hoy en Angola un sistema educativo marcado por avances y retrocesos en sus políticas que condicionan su evolución positiva (GA/ONU, 2022).

Los esfuerzos que se hicieron en relación a la formación docente a lo largo de la era posindependencia en Angola se encontraron con obstáculos como la inadecuada preparación del profesorado y su falta de motivación. Falta de motivación que puede estar asociada, a los bajos salarios y a las difíciles condiciones de trabajo (Oliveira, Silva y Santos, 2019; Zau, 2005), siendo necesario que la escuela pública como institución social sea revalorizada y la profesión docente encarada como indispensable para el desarrollo del país.

El escaso interés práctico que las reformas han mostrado hacia la profesión docente nos debería llevar a reflexionar sobre sus enfoques y políticas. Podemos decir que,

en el proceso de formación docente en Angola, el rol que se asigna al profesorado es formal e instrumental, lo que desalienta la participación en el magisterio y limita su autonomía y la reflexión crítica sobre su práctica (Lucio, 2018).

Las reformas educativas deben determinar, además del reciclaje del profesorado actual, modelos para la formación inicial de los nuevos docentes de acuerdo a las necesidades específicas de nuestro contexto. Perfiles de profesionales de la docencia que, a corto, medio y largo plazo, permitan un desarrollo cualitativo del sistema educativo. Los elementos transformadores traídos por las reformas educativas en el ámbito de la formación docente carecen de una adecuada contextualización al sistema educativo angoleño. Los planes de formación docente estipulados por decretos, planes y programas nacionales no cuentan con un modelo de formación claro basado en enfoques formativos que atiendan a nuestras necesidades y contextualizados a nuestra realidad.

A pesar de las sucesivas reformas educativas llevadas a cabo desde 1975, Angola aún no cuenta con una política educativa clara que refleje sus objetivos de desarrollo, y persiste una distribución presupuestaria insuficiente en relación a la promoción de una educación real para todos y todas.

Es urgente pensar en una formación docente que considere la democratización, la promoción de prácticas pedagógicas más horizontales, la mejora de la educación en Angola a través de una práctica reflexiva, así como la necesidad de que la escuela participe en la solución de las necesidades del entorno social, cultural y económico de la comunidad. No debiendo la labor docente quedar relegada a una mera transmisión de conocimientos, sino a potenciar las capacidades de las personas en relación con el mundo que habitan (Cassova, 2016).

Queda mucho por hacer para una educación primaria de calidad (Oliveira, Silva y Santos, 2019) siendo fundamental invertir en la transformación de los procesos de formación docente, en la creación de mejores condiciones humanas y materiales articuladas con las reales necesidades de sistema educativo teniendo un presupuesto educativo capaz de soportar las acciones necesarias para la calidad de la educación para todos y todas.

En definitiva, podemos decir que existe un desfase entre la formación docente y los desafíos actuales que se imponen a la docencia en sus diferentes niveles. La experiencia como docente por más de 20 años nos permite afirmar que existe una adopción y adhesión ciega al modelo de enseñanza tradicional, un trabajo pedagógico individualista e irreflexivo, y una resistencia al cambio y a la transformación/reinvención pedagógica, que probablemente sea el resultado del no fomento de la creación de comunidades educativas y de procesos interactivos tanto en la formación inicial como continua.

PARTE 3 – ESTUDIO DIAGNÓSTICO SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL MUNICIPIO DE BENGUELA

Capítulo 6: Diseño metodológico y resultados del estudio diagnóstico

6.1. Introducción

En esta tercera parte de la investigación presentamos los resultados del estudio diagnóstico. Se llevó a cabo un diagnóstico con el profesorado de las escuelas primarias de Benguela para comprender qué conocimientos poseen, cómo creen que se podría actuar en el ámbito educativo y que necesidades formativas poseen para construir relaciones de género más igualitarias y prevenir la violencia de género desde la escuela.

La realización de estudios de carácter educativo sobre la igualdad de género y la violencia son relativamente recientes en Angola, pero actualmente se asumen necesarios considerando la importancia de construir una sociedad más justa e igualitaria. La escuela tiene un papel importante en el tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres, una vez que las políticas educativas, que dependen de las relaciones sociales y patriarcales existentes en cada sociedad, juegan un papel importante en la construcción de la desigualdad entre hombres y mujeres (Ballarín, 2004). Se parte del supuesto que la escuela como institución socializadora puede, de forma consciente o inconsciente, reproducir estereotipos y roles de género, a través de expresiones discursivas, del currículo escolar, de los modelos de gestión institucional, en las prácticas pedagógicas, y en el uso de los recursos educativos, entre otros (Villaroel, Arias, y González, 2023).

Educar en igualdad y actuar en contra de la violencia de género es hoy un problema que demanda de la escuela un conjunto de acciones preventivas a través de acciones coeducativas. Ante esta necesidad, consideramos requisito indispensable dotar al

profesorado de una formación en igualdad de género a partir de procesos formativos que les proporcionen disposiciones docentes para actuar contra la discriminación de género.

Según la UNESCO y ONU Mujeres, para que se pueda dar una respuesta contundente a la violencia de género en el ámbito escolar es necesario que se realice “un cuidadoso análisis para revelar los puntos de partida apropiados para fortalecer la prevención y la respuesta dentro de cada contexto” (2019: 14). Así, para impulsar cambios y crear acciones formativas que permitan mejoras en nuestro sistema educativo, se requiere realizar un diagnóstico que nos permita identificar las necesidades formativas en el contexto en el que pretendemos intervenir.

En este capítulo presentamos nuestro objeto de estudio, las preguntas que orientaron el estudio diagnóstico, así como los objetivos que nos planteamos. Exponemos el diseño y las fases del estudio, las y los participantes, los métodos y técnicas utilizadas para la producción de la información y finalizamos con la presentación, análisis y discusión de los resultados obtenidos.

6.2. Objeto de la investigación

Para la prevención de la desigualdad y de la violencia de género en las escuelas se debe asegurar, como primer paso, “que el profesorado sea consciente de sus propias vivencias, pensamientos y actuaciones y esté concienciado de la necesidad de atender a la diversidad y de trabajar para lograr una igualdad de género efectiva” (Gómez Jarabo y Sánchez Delgado, 2017: 57). Así, tomamos en esta investigación, como su objeto, la formación del profesorado en igualdad de género con vistas a la prevención de la violencia de género. Se considera el profesorado como un importante “agente de cambio y movilizador social” (Villaroel, Arias, y González, 2023: 26), de ahí

la necesidad de apostar por procesos de formación docente que permita a este colectivo intervenir y transformar la escuela en un espacio igualitario, donde sus prácticas contribuyan a la formación integral de las personas, para que sean capaces de cuestionar y desconstruir los estereotipos de género.

En relación a la igualdad de género es primordial que el profesorado sea consciente de la desigualdad y que esté dispuesto a cambiarla (Miguélez Cañal, 2018). El reconocimiento de la existencia de la desigualdad en la escuela es el primer paso para cambiar valores y normas que se asumen como discriminatorias. El profesorado, al encargase de orientar y mediar el aprendizaje del alumnado, debe ser responsable de su aprendizaje integral y, por lo tanto, debe poseer las competencias necesarias para tratar estos temas en el aula. Las acciones del profesorado al planear sus actividades educativas se basan en el sistema cultural establecido, pudiendo así elegir si mantener el sistema creado o transformar e incluir nuevas actuaciones más igualitarias (Miguélez Cañal, 2018). Para Villaroel, Arias, y González (2023: 25) es de suma importancia una transformación de la formación inicial del profesorado, en el sentido de formar el cuerpo docente en “una educación equitativa de género, no sexista, inclusiva y democrática”. Se insta aquí a una revisión, transformación o reinvención de los procesos de formación docente, tanto inicial como continua, de forma que la acción docente pueda actuar en el interior de la escuela para enfrentarse a la existencia de acciones sexistas, estereotipadas y discriminatorias.

La formación del profesorado en igualdad de género es necesaria para hacer efectiva en la práctica la igualdad entre hombres y mujeres (García-Pérez et al., 2011). Por ello, es importante que intervenga de forma que sus actitudes sean un modelo de igualdad en su praxis pedagógica. Para ello, es crucial contar con una formación contextualizada y transformadora para educar en igualdad, que permita conocer y

emplear materiales no sexistas con el fin de construir una escuela y una sociedad igualitaria y libre de violencia de género (Sánchez Torrejón, 2021). Introducir procesos de formación continua que se basen en el reconocimiento de que existen relaciones de poder entre los géneros, en la mayoría discriminatorias y desfavorables a las mujeres. Por otra parte, asumir que estas relaciones son constitutivas de las personas y se articulan con otras relaciones como las de clase, etnia, edad y/o orientación sexual (Chantefort y Scherbosky, 2020).

Debe ser una responsabilidad continua del profesorado evitar que se originen situaciones de discriminación y prevenir la violencia de género, y/o intervenir sobre ellas, promocionando la igualdad entre hombres y mujeres (Miguélez Cañal, 2018). Para lograr esta toma de conciencia (y consecuentemente asumir la responsabilidad) el profesorado debe ser invitado a efectuar un proceso de análisis y reflexión sobre sus prácticas y reconocer eventuales insuficiencias que existan actualmente en el abordaje educativo en relación a la igualdad de género. Para lograr este reconocimiento es necesario ir más allá de la simple materialización de cursos de formación para cumplir con una formalidad institucional. Empezar a crear y organizar procesos de formación continua que partan de las necesidades reales del profesorado y que adopten metodologías participativas y cooperativas que promuevan espacios reales de puesta en común y de búsqueda de soluciones colectivas a los problemas educativos. Procesos de formación docente que permitan verdaderamente capacitar el profesorado y llevarlos a “desmantelar las verdades asumidas, naturalizadas, muchas de ellas impuestas por el orden moderno colonial de género y raza” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013: 412). En un proceso que les dé las herramientas educativas para reinventar la escuela en Angola y que puedan posibilitar la adopción

de otros modelos educativos contextualizados y que funcionen como prevención de la violencia de género.

6.3. Preguntas y Objetivos

Angola es un país donde las desigualdades entre hombres y mujeres son muy pronunciadas. Siglos de colonización portuguesa y las diversas formas de discriminación impuestas han dejado como legado una sociedad patriarcal en la cual la discriminación de las mujeres está interseccionada/co-constituida por la raza, etnia, clase, lengua, entre otros elementos. Una discriminación que contribuye a las múltiples formas de desigualdad que enfrentan en su vida cotidiana: a nivel económico, laboral, en el acceso a la educación, la justicia, la salud y los puestos de decisión, por mencionar algunas. Sumado a esto, y como resultado de la construcción patriarcal de género, también enfrentan distintas formas de violencia de género que la mayoría de las veces se naturaliza y en consecuencia se invisibiliza. Nos apoyamos en Camila Gomes (2018: 67) y tomamos el género como una pregunta, "como una categoría que nos permite cuestionar a los sujetos - como sujetos de cultura, como sujetos sociales, como sujetos históricos, como sujetos políticos y como sujetos de derechos". A partir de ahí, reflexionamos que desde la escuela es esencial fomentar discusiones sobre la igualdad y la violencia de género en las instituciones escolares, como forma de contribuir a reducir las desigualdades sociales y la discriminación (Maio, Oliveira y Peixoto, 2020). Desde una mirada feminista decolonial se apuesta por “afinar nuestros sentidos”, tal como defiende Louro (2003: 125), adoptando una disposición transgresora/cuestionadora para encontrar no solo múltiples reacciones, resistencias, transgresiones, sino y, quién sabe, también hallemos aliada/os en nuestra búsqueda de una educación más igualitaria.

Asimismo, a lo largo de nuestro proceso de problematización nos cuestionamos: ¿Qué estamos haciendo como docentes para eliminar la desigualdad de género desde la escuela? ¿Cómo actuamos para prevenir la violencia de género desde la educación primaria? ¿Cómo potenciar la acción docente para educar en igualdad y prevenir la violencia de género desde la Educación Primaria?

Estas cuestiones nos llevaron a asumir como problemática central del estudio diagnóstico determinar: ¿Qué formación docente tiene el profesorado de educación primaria en el municipio de Benguela para educar en igualdad y prevenir la violencia de género desde la escuela? Acogiendo esta pregunta como punto de partida y aplicando la metodología cualitativa que explicamos más abajo, podremos identificar las necesidades formativas del profesorado en educación primaria y, *a posteriori*, adoptar mecanismos concretos de superación ¿de obstáculos? en su acción educativa que permitan alcanzar una escuela más igualitaria y libre de violencia.

Nos centramos en determinar, a partir de la realización de un diagnóstico en escuelas primarias del municipio de Benguela, las necesidades formativas del profesorado para educar en igualdad y prevenir la violencia de género.

Del problema presentado se plantearon algunas preguntas que el estudio diagnóstico contestaría. Preguntas que orientaron nuestra investigación y las interacciones con las/os participantes en ella. Centrándonos en aspectos relacionados a la igualdad y la violencia de género y la formación docente en Angola, las cuestiones fueron:

¿Cómo evolucionó históricamente la educación en Angola y cómo repercute en las prácticas actuales en igualdad de género?

¿Cuáles son las creencias, actitudes, sentimientos y comportamientos del profesorado respecto a la desigualdad entre hombres y mujeres? ¿Qué significa para el profesorado una enseñanza coeducativa o igualitaria?

¿Qué percepciones tiene el profesorado sobre el género, la igualdad de género y la violencia de género? ¿Qué actuaciones pedagógicas realiza el profesorado primario en igualdad de género y la violencia en contexto escolar?

¿Qué necesidades de formación tiene el profesorado en género, igualdad de género y la violencia de género?

El objetivo planteado para esta tercera parte de la tesis doctoral está vinculado a la necesidad de identificar las necesidades formativas del profesorado de primaria para trabajar pedagógicamente la igualdad y la prevención de la violencia de género en la escuela. Así, las preguntas diseñadas y situadas desde una perspectiva crítica y decolonial están implícitamente ligadas a los objetivos de esta parte, a saber:

- Interpretar el escenario educativo angoleño en función de los significados que las personas participantes en nuestro estudio atribuyen a sus prácticas, a sus experiencias y a su comprensión de la realidad educativa en relación a su actuación en pro de la igualdad y prevención de la violencia de género.
- Identificar las necesidades formativas del profesorado de primaria para trabajar pedagógicamente la igualdad y la prevención de la violencia de género en la escuela.

Con base en la revisión crítica y decolonial conceptual de la parte 1 y la revisión de las políticas educativas en materia de igualdad y prevención de la igualdad de género de la parte 2 de esta tesis doctoral, pasamos en la parte 3 a la identificación de las necesidades formativas del profesorado para su operacionalización, esto es, para

alcanzar la igualdad y la prevención de la igualdad de género en las aulas. Pretendemos que los resultados de la investigación puedan abrir puertas a un proceso de análisis, reflexión y una planificación educativa en materia de igualdad que permita una formación integral del alumnado y la prevención de la violencia de género en Angola. Abrir puertas para, como angoleñas y angoleños, "pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos" (Blanco García, 2007: 24), y caminar juntos desde una escuela con potencial transformador de nuestra realidad. Una escuela donde pedagógicamente se reconocen y denuncian las distintas colonialidades arraigadas (del saber, del ser, del género) para ayudar a formar seres humanos emancipados de la barrera colonial, propiciando la construcción de diversas maneras de ser y estar en el mundo sin la pretensión de imposición de su forma de ser a otras y otros (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013).

6.4. Diseño del estudio (carácter cualitativo)

La presente investigación nace del sur global[114] y desde una perspectiva feminista decolonial. Adhiriéndonos al grupo heterogéneo que representan los feminismos[115], y desde un posicionamiento feminista crítico, buscamos analizar e identificar los elementos que crean las desigualdades de género en Angola desde sus intersecciones y manifestaciones para, desde ahí, crear nuevas relaciones, tomar conciencia y reivindicar derechos (Ríos Everardo, 2012).

[114] Según Boaventura de Sousa Santos "las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (…). Es un Sur epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado" (2018: 28-29).

[115] Los feminismos surgieron como una contraposición al feminismo hegemónico donde muchas de las mujeres no se sentían representadas (Vergés, 2022; Castañeda Salgado, 2019; Cunes, 2014, Lozano, 2014; Curiel, 2014b; Gil, 2011).

Se asume que la heterogeneidad de los feminismos hace posible “una búsqueda de autorrepresentación y de exposición de las vindicaciones específicas que cada grupo de mujeres”, tal como refiere Martha Castañeda Salgado (2019: 19), contribuye a profundizar en las explicaciones y comprender mejor las distintas formas de desigualdad en los varios contextos. Una investigación que reflexiona sobre nuestras desigualdades a luz de la colonialidad del poder y de género, que considera nuestro “lugar en el sistema de colonización interna[116]” que aún persiste (Mendoza, 2014: 102).

La investigación feminista recorre a diversas fuentes y se plantea ofrecer explicaciones sobre las distintas situaciones de desigualdad de las mujeres, proponiéndose comprenderlas para transformarlas (Castañeda Salgado, 2019). Esta investigación pretende ser una aportación a la visibilización de la situación de la desigualdad de género en Angola y cómo lograr transformarla desde un proceso educativo que incida sobre el aprendizaje de niñas y niños de forma preventiva.

Nos propusimos en esta investigación asumir “nuestra responsabilidad ética y política en la producción del conocimiento,” buscando “contextualizar e historizar” (Medina, 2019: 114) las varias formas de resistencia y lucha de las mujeres angoleñas. Asimismo, fuimos imbuidos de una representación no esencialista, no universal, sino localizada y critica de las metodologías feministas (Beiras, Cantera Espinosa, y Casasanta Garcia, 2017), comprometida con la reflexividad y la transformación política de nuestra sociedad. Se pretende cuestionar el sistema hegemónico donde persiste una dominación racista, colonial, patriarcal, capitalista y al mismo tiempo, cuestionar

[116] El colonialismo interno, concepto de Pablo González Casanova, se refiere a la conservación por parte de las nuevas naciones (excolonias) de un tipo de relaciones similares a las de la sociedad colonial, relaciones sociales asimétricas de dominio y explotación de una población hacia otra (Cariño Trujillo, 2019; Torres Guillén, 2014).

el sistema moderno colonial de género. Una indagación que permita crear un vínculo "entre la acción política y la generación de reflexiones que ubican, problematizan y explican la situación que viven las mujeres y sus comunidades de pertenencia, así como las de sus realidades y lógicas organizativas" (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013: 409).

Es una investigación que, desde una perspectiva cualitativa, se propone revalorizar los saberes expresos en los discursos construidos respecto a su propia situación por quien participa en ella (Vianeke Nassande, 2017). Una perspectiva que permite describir detalladamente y con mayor profundidad personas, contextos, hechos, interacciones y comportamientos, siempre desde el respeto de "lo que las o los participantes de la investigación dicen, piensan y sienten, así como sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal y como ellos lo dicen, y no como el investigador lo describiría" (Delgado Ballesteros, 2012: 199). Se logra, pues, una mayor aproximación a cada una de las personas participantes de la investigación "y se mueven emociones y afectos entre ellos" (Ríos Everardo, 2012: 188). De ahí su pertinencia para "(…) no sólo ver los diferentes ámbitos, fases y momentos de una situación compleja en sí misma; sino que se muestra sensible ante determinados temas como los de las emociones, los contextos y las interacciones sociales" (Beiras, Cantera Espinosa, y Casasanta Garcia, 2017: 55).

Pretendimos con la metodología cualitativa evidenciar la importancia de lo singular en la producción del conocimiento científico. La complejidad de la sociedad y las diferencias entre individuos y espacios sociales requiere obtener elementos particulares y subjetivos de información que permitan articular modelos de significación de lo social (Varela-Ruíz y Hamui-Sulton, 2013). El uso de la metodología cualitativa nos permitió:

> “(…) ahondar y comprender la complejidad que comporta la escucha activa compartida para la construcción del conocimiento y procesarla para su posterior interpretación y puesta en común, siendo este su valor principal” (Hernández De la Torre y González Miguel, 2020: 131).

Partimos del supuesto de que los objetivos de la metodología cualitativa no son la universalización, sino la identificación de tendencias a partir de las representaciones, la investigación de problemas poco conocidos y la creación de pautas para profundizar en investigaciones futuras (Barragán Solís, 2011). Así, el diseño de nuestra investigación cualitativa adopta una finalidad descriptiva-interpretativa. El diseño descriptivo, según Berardi (2015), tiene como objetivo describir situaciones, el fenómeno investigado se evalúa en sus diferentes dimensiones y sus resultados tienen un valor diagnóstico. Se entiende la metodología cualitativa, tal como señalan Denzin y Lincoln (2012: 48-49), como una “actividad situada” que nos permite situarnos en el mundo y que implica “una serie de prácticas metodológicas e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones”. Una interpretación basada en una visión crítica y decolonial implícita en la revisión previa de conceptos como la igualdad, la violencia de género desde nuestras experiencias y lugar que habitamos.

La investigación cualitativa que se compromete con una reflexión crítica feminista se asume como una herramienta para el cambio social (Beiras, Cantera Espinosa, y Casasanta Garcia, 2017). Se adhiere a lo que nos propone Boaventura de Sousa Santos (2018: 29) cuando señala que debe ser objetivo de las Epistemologías del Sur “(…) posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones”.

Actualmente la investigación feminista, tanto a nivel académico como profesional, se está orientando a "hacer del mundo un lugar mejor y más justo", a partir de un proceso de transformación del conocimiento (Cuklanz y Rodríguez, 2020: 201). Un conocimiento que solo será transformado si somos capaces de entender las realidades "otras", reconociendo otras voces y otras perspectivas como igualmente válidas (Cuklanz y Rodríguez, 2020; Medina, 2019; Gimeno, 2012), contribuyendo a la decolonización del conocimiento.

Consideramos fundamental una perspectiva de investigación que tome nuestra realidad de "otra" manera, en el sentido de comprender el contexto angoleño de forma distinta del pensamiento colonial y occidentocéntrico/eurocéntrico prevaleciente. Entendemos que para transformar la práctica educativa se debe partir de una comprensión de las prácticas y experiencias por quienes las viven (Bartolomé, 1992). En un proceso que pretende ser un diálogo de saberes y una contribución a la descolonización del conocimiento, desprendiéndonos del punto cero[117] y evidenciamos nuestro lugar de producción de conocimiento (Castro-Gómez, 2007). Al desprendernos del punto cero, pasamos a reconocer que somos parte integral de lo que observamos y estamos involucrados en lo que investigamos.

El diagnóstico de la realidad educativa con el profesorado de primaria en Benguela atendiendo a su trabajo educativo en igualdad y prevención de la violencia de género se realiza en un contexto en que las necesidades básicas no están cubiertas y las

[117] El punto cero es, según Santiago Castro-Gómez (2007: 88), el modelo epistémico en el cual "el hipotético observador del mundo tiene que desligarse sistemáticamente de los diferentes lugares empíricos de observación". Por lo tanto, solo se consideran legítimos los conocimientos que "cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero".

desigualdades sociales son inmensas, y la lucha por los derechos de las mujeres y la igualdad pueden ser vistas como superfluas (Medina, 2019).

En esta fase diagnóstica se crearon dinámicas en las que se fomentó una colaboración con las personas participantes con el fin de generar cambios en las/sus prioridades a partir de una reflexión sobre sus experiencias. Adoptamos, pues, una metodología que permitió la creación de espacios colaborativos en los cuales, como investigadora, asumimos nuestro papel situado y una relación intersubjetiva y dialógica con quien participa (Medina, 2019).

La finalidad del estudio diagnóstico con el profesorado fue incidir sobre los aspectos de igualdad y prevención de la violencia de género desde la escuela de cara a visibilizar posibles necesidades formativas del cuerpo docente a partir de sus relatos. Un proceso en que la comunidad escolar reflexione y se transforme en un espacio que abrace nuestros saberes locales, los valorice e incorpore respetando las diferencias en sus intervenciones.

6.5. Etapas del estudio

El estudio diagnóstico que se presenta en este capítulo se basa en información producida a través de once grupos focales con docentes de primaria y cinco entrevistas en profundidad a la coordinación pedagógica de seis centros escolares (dos centros públicos, dos centros concertados y dos centros privados). Las instituciones escolares forman parte de la red escolar del municipio de Benguela y están ubicadas en las zonas urbanas y periurbanas del municipio. Tienen diferentes niveles de educación (primaria y secundaria), aunque el estudio se ha centrado específicamente en la educación primaria.

A lo largo de la realización del diagnóstico se fomentó un ejercicio dialógico y crítico que permitiera un marco interpretativo de la realidad en las escuelas participantes y que privilegiara una conexión entre las/os participantes con una capacidad transformadora de nuestros espacios sociales y culturales (Cuklanz y Rodríguez, 2020). En oposición a una postura de distancia entre quien investiga y las personas investigadas, pretendemos una relación de empatía entre investigadora y participantes pautada por una "retroalimentación de lo interpretado" con las personas participantes en la investigación (Delgado Ballesteros, 2012: 199).

Desde una vertiente investigativa que valora la participación y que asume la importancia de redefinir las preguntas clave en función de la necesaria relevancia social y potencial para lograr cambios (Pajares Sánchez, 2020), condujimos el estudio diagnóstico en tres etapas:

- La fase de contacto con las escuelas: el primer contacto realizado con las direcciones de las escuelas seleccionadas se efectuó por teléfono. Se pretendió indagar la disponibilidad en participar en la investigación. Se contactó con siete escuelas (una de ellas declinó la invitación). La investigadora se presentó e identificó[118] como una docente interesada en mejorar la calidad educativa y desarrollar un estudio sobre la igualdad de género y la prevención de la violencia de género en la escuela primaria. Las direcciones de las seis escuelas participantes asumieron desde este primer contacto una actitud colaborativa y se estableció una buena relación, que se basó en la confianza y apertura, como se podrá apreciar más adelante. Las interacciones con las personas participantes en la investigación ocurrieron en un contexto de

[118] Es necesario en Angola la presentación de una "credencial" de la Facultad a que pertenece la investigadora para la aceptación de cualquier acción por parte de las escuelas contactadas.

cotidianeidad, en el que podían expresar libremente sus ideas y sentimientos (Delgado Ballesteros, 2012), creándose un espacio donde se pude indagar sobre sus opiniones, actitudes y expectativas en relación a sus prácticas y sus necesidades formativas. Se presentaron los criterios a cumplir (entrega de una carta formal de solicitud de acceso a la escuela) para realizar la investigación en el recinto escolar;

- Realización de los grupos focales y entrevistas: una vez formalizada la solicitud para acceder al espacio escolar, se concretó con las direcciones de las escuelas las fechas más favorables y el local deseado para la realización de la actividad. El trabajo de campo para la recogida de información se realizó durante cuatro meses (de febrero a mayo de 2022) y en todo momento estuvo condicionada por las limitaciones derivadas de la pandemia de COVID-19;

- Redacción del informe de análisis y discusión de los resultados: concluido el trabajo de campo, se siguió la transcripción de la información, su codificación, análisis e interpretación. Culminando el proceso con la redacción de la discusión de los resultados.

6.6. Participantes de la investigación: muestra intencional

Preferimos aquí hablar de participantes en el sentido de sujetos y no de objetos de la investigación, pues consideramos que los/las participantes asumen un papel central en el proceso de cambio institucional y son participantes activos en el proceso. En nuestra interacción con las/os participantes en la investigación adoptamos una "estrategia metodológica de conversación" basada en una "escucha consciente, política y activa de la otra como productora de saber" (Medina, 2019: 119). Se consideró a lo largo de la interacción con las/os participantes que sus palabras y

actuaciones eran fuentes de información a interpretar (Delgado Ballesteros, 2012). Para Gabriela Delgado Ballesteros (2012: 208) esta postura permite "nombrar, deconstruir y problematizar las situaciones vividas, en la medida que la realidad se materializa cuando es nombrada por quien la ha vivido y de esa manera hay la posibilidad de transformarla".

Buscamos analizar cómo se trata educativamente la igualdad de género en el aula, en un proceso de conversación a partir del cual emergieran alternativas y posibilidades, y que sus relatos se convirtieran en el centro de la investigación. La propia investigación desencadenó una reflexión que de alguna manera ya se traducirá en una nueva mirada a su praxis pedagógica en materia de igualdad de género. Una vez que desde nuestro enfoque investigativo se fomentó continuamente que las personas involucradas tomaran conciencia de "cómo se perciben a sí mismas en la relación histórica de sus condiciones problemáticas en las estructuras sociales" (Delgado Ballesteros, 2012: 206), motivándolas a reconocerlas y actuar para transformarlas.

Habiendo adoptado un enfoque cualitativo y participativo con el objetivo de estudiar en profundidad una realidad concreta, y buscando comprender un fenómeno delimitado, nuestro muestreo[119] cualitativo buscó la representatividad. Esto implicó el seguimiento de dos criterios en la selección de la muestra: la pertinencia y la adecuación (Izcara Palacios, 2014; Tójar Hurtado, 2006). Siguiendo a estos autores, elegimos las personas mejor informadas sobre el sistema de enseñanza primaria (pertinencia) y en un número que consideramos suficiente para comprender

[119] El muestreo es el procedimiento por medio del cual se realiza la selección de determinado segmento poblacional con el objeto de comprender un hecho o fenómeno social de forma profunda, generalmente un número reducido de casos caracterizados por presentar una riqueza de información en torno a un fenómeno social específico (Izcara Palacios, 2014).

convenientemente el fenómeno estudiado (adecuación). Consideramos importante los significados atribuidos a sus experiencias vividas, a sus percepciones (Medina, 2019) así como a las expectativas que tenían en relación a la necesidad de introducir la igualdad de género en su praxis educativa. Valoramos el potencial de cada persona (y su interacción colectiva), los significados que "dan a los conocimientos, acontecimientos tanto del pasado como del presente y de la previsión del futuro" (Delgado Ballesteros, 2012: 203), para ayudarnos a una interpretación plural de sus comportamientos y desarrollar una comprensión sobre el tema en estudio.

Por lo tanto, adoptamos un muestreo intencional en el cual, como investigadora, elegimos quiénes formarían parte de la muestra adoptando las dos características apuntadas por Izcara Palacios (2014): a) ser capaces de proporcionar riqueza de información sobre el objeto de estudio y b) una clara disposición a cooperar con quien investiga. El hecho de que sean docentes de primaria y estén en contacto con la docencia a este nivel garantiza una aportación solida sobre la práctica pedagógica en el contexto de las escuelas angoleñas en relación con el tratamiento de la temática de la igualdad y de la violencia de género en sus contextos. Serán también las personas indicadas para apuntar las necesidades que existen en el tratamiento de esta temática y como mejor introducirlas en el ámbito educativo.

La selección de las escuelas se efectuó en función de la predisposición, interés y motivación de aquellas dispuestas a colaborar con investigaciones vinculadas a la mejora de la calidad educativa. Se buscó crear un escenario de investigación al que pudiéramos tener fácil acceso, establecer una buena relación con los/as participantes y recoger datos directamente relacionados con los intereses investigativos (Taylor y Bogdan, 1994). Y una relación metodológica basada en el diálogo y apertura, capaz de permitir recoger las opiniones de un colectivo que muchas veces es ignorado y sus

experiencias, ideas y propuestas marginalizadas dentro de nuestro sistema educativo extremamente centralizado y partidarizado.

Los criterios de selección del profesorado participante en la investigación fueron: a) ser docente de educación primaria y b) pertenecer al cuerpo docente de la escuela objeto de estudio. En cuanto a la coordinación pedagógica de las escuelas, su selección y participación se justifica en el hecho de que son las personas responsables de gestionar todos los aspectos didáctico-metodológicos del proceso educativo de la escuela, la supervisión del trabajo y la formación continua del cuerpo docente.

Se llevaron a cabo un total de once grupos focales con profesorado de primaria de seis escuelas del municipio de Benguela. Si bien se planificaron doce grupos focales (dos por cada escuela participante) y seis entrevistas, uno de los grupos focales y una entrevista no se pudo llevar a cabo debido a la falta de disponibilidad del personal docente de la escuela y de un coordinador pedagógico para este fin. Sin embargo, teniendo en cuenta que ya se había alcanzado la saturación de información[120], consideramos que este hecho no afectó los resultados finales del diagnóstico. Ya que, en investigación cualitativa, según Sandoval (1996: 120), el "muestreo es progresivo y está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación".

Participaron en el estudio diagnóstico un total de 80 personas, 72 mujeres y 8 hombres. Las edades variaron entre 25 a 50 años, con una experiencia laboral en educación primaria entre 3 y 30 años. En la tabla siguiente presentamos un resumen de las personas participantes en el estudio, donde se constata la feminización de la docencia en esta etapa educativa: del total de 75 docentes participantes solo existían 6 profesores. La presencia de profesores (sólo en las escuelas privadas y muy pocos

[120] Entendemos por saturación de la información el hecho de que pese a realizar más entrevistas o grupos focales no aparecen datos nuevos o distintos a los ya disponibles (Sandoval, 1996).

en las concertadas) se debe a que estos centros no aplican plenamente el sistema de monodocencia (docente único para todas las asignaturas). La gran mayoría de los profesores existentes (principalmente en las escuelas privadas) están vinculados a asignaturas como educación física, educación visual y plástica, inglés e informática.

Tabla 6: Participantes en el estudio diagnóstico

Tipo de Escuela	Nº GF	Participantes GF	Coordinador/a Entrevistada/o
Escuela Pública 1	2	8 profesoras	Coordinador Indisponible
	3	7 profesoras	
Escuela Pública 2	6	7 profesoras	Coordinadora
	7	8 profesoras	
Escuela Privada 1	4	6 profesoras	Coordinadora
	5	3 profesoras 3 profesores	
Escuela Concertada 1	1	8 profesoras	Coordinador
	10	5 profesoras	
Escuela Concertada 2	8	5 profesoras 1 profesor	Coordinadora
	9	5 profesoras 1 profesor	
Escuela Privada 2	11	7 profesoras 1 profesor	Coordinadora
Total	**11**	**75**	**5**

Fuente: elaboración propia.

El proceso de interacción con las/os participantes en el estudio diagnóstico estuvo marcado por una actitud participativa y con alta receptividad tanto en los grupos focales como en las entrevistas con las coordinaciones pedagógicas. Se manifestó un compromiso reiterado de reflexión sobre la problemática de inclusión de la igualdad en las escuelas, lo que denota interés y motivación en adoptar una enseñanza igualitaria en nuestro sistema educativo. Se logró que esta investigación se realizase "con" las personas participantes y no "sobre" ellas, en contraposición a la investigación con finalidad de extracción de información (Sousa Santos, 2018).

6.7. Técnicas de producción de la información

Buscamos en esta investigación producir y validar conocimientos con base en las experiencias de resistencia y lucha (Meneses y Bidaseca, 2018) del colectivo docente

de educación primaria. Pretendimos que este grupo de personas representara, en sus propios términos, sus experiencias educativas en relación con la igualdad, pues solo de esta forma podrán cambiar su realidad teniendo como base sus aspiraciones (Sousa Santos, 2018). Asimismo, y con el objetivo de crear lo que Maria Meneses y Karina Bidaseca (2018: 15) llaman “cuestiones de partida construidas en diálogo”, seleccionamos técnicas e instrumentos que permitieron que las personas participantes en la investigación fueran agentes colaborativos en todo el proceso y no objetos de investigación: la entrevista en profundidad y los grupos focales.

Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas son flexibles y dinámicas (Quintana, 2006; Taylor y Bogdan, 1994). Las entrevistas en profundidad pueden ser definidas como un diálogo cara a cara entre quien investiga y la/os participantes en una investigación, marcado por una perspectiva holística del diálogo que busca la comprensión de sus experiencias, situaciones, ideas y significados en sus propias palabras (Izcara Palacios, 2014).

Es una forma de entrevista en la cual, quien investiga, indaga de manera personal y no estructurada a su interlocutor/a con el propósito de que hable libremente y pueda expresar sus actitudes, creencias, sentimientos, experiencias, motivaciones sobre un tema (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017; Quintana, 2006). Se adopta una horizontalidad situada entre personas que comparten intereses y problemáticas, y no una mera formulación de preguntas para obtener respuestas. Se considera que la persona entrevistada “(…) es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben ser alterados por la directividad del investigador (…)” (Quintana, 2006: 70).

Es una técnica que involucra una interacción personal y que exige una relación basada en un clima de confianza y confidencialidad para que pueda permitir que la persona entrevistada hable con sinceridad (Quintana, 2006).

Además de la entrevista se empleó la técnica de grupos focales. El grupo focal, según Varela-Ruiz y Hamui-Sutton (2013: 56), "(…) es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos". Para estas autoras los grupos focales son una técnica útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas a partir de una interacción, que nos permite analizar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera; facilita también la discusión, permite a los/as participantes a comentar y opinar generándose gran riqueza de testimonios.

Para Martínez-Miguélez (1999) es un método que se centra en las diversas actitudes, experiencias y creencias de los/as participantes en un intervalo de tiempo. Así, la utilización del grupo focal permite recopilar información mediante la interacción entre un grupo de personas sobre un tema determinado por quien investiga. Representa un medio colectivo de producción de información (al contrario de la singularidad de la entrevista). Por una parte, se focaliza en un abordaje a fondo de un determinado tema, y por otro, se configura un grupo de personas (entre seis a ocho) con una particularidad relevante identificada en función de los objetivos de la investigación (Quintana, 2006; Sandoval, 1996).

Para Escobar y Bonilla-Jiménez (2017: 62), los grupos focales:

> "(…) como estrategia de recolección de datos permiten sistematizar la información acerca de conocimientos, actitudes y prácticas sociales que difícilmente serían obtenidas a través de otras técnicas".

Estas autoras argumentan que el grupo focal no solo genera respuestas a los objetivos de la investigación, sino que proporciona un acercamiento a las experiencias de los/as participantes, lo que permite enriquecer y mejorar el trabajo de investigación, y es "una forma más efectiva, profunda y significativa de obtener información" (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017: 62). Se recomienda la utilización de grupos focales para temáticas relativamente nuevas para las que se requieren ideas creativas (Edmunds, 1999 *cit in* Rodas Pacheco y Pacheco Salazar, 2020). En nuestro caso, y teniendo en cuenta que el tratamiento de la igualdad y la prevención de la violencia de género no son aún una realidad y mucho menos una prioridad en la escuela primaria, la utilización de esta técnica es particularmente relevante y pertinente.

Procedimientos en el desarrollo de los grupos focales y de las entrevistas

Tal como hemos mencionado anteriormente, el primer contacto con las escuelas se estableció con la dirección de la escuela para conocer su disposición a participar en la investigación y su disponibilidad. Luego, se orientó para la necesidad de formalizar la solicitud de colaboración de la escuela a través de un documento escrito (en anexo modelo de carta enviada). Una vez formalizada la solicitud, la dirección de cada escuela determinó las fechas disponibles, en función de las actividades docentes, para la realización de los grupos focales y las entrevistas. Nos adaptamos a ellas para no generar obstáculos en el normal funcionamiento de la escuela. De esta forma, garantizamos el mínimo trastorno posible en el desarrollo de las actividades docentes/administrativas, y, aseguramos el involucramiento y la participación de todas/os.

Paralelamente a esto, se elaboró una guía de la entrevista y del grupo focal, y una ficha técnica para la realización de cada una de las actividades. También se preparó un protocolo de consentimiento informado, donde se describían los objetivos y

procedimientos adoptados y la solicitud de grabación (en anexo modelos de ficha/guía/protocolo de consentimiento).

Siguiendo lo propuesto por Izcara Palacios (2014) la conducción de las entrevistas y grupos focales se basó en los objetivos perseguidos en la investigación. El papel de la moderadora fue el de introducir de forma general la temática objeto de discusión como una “provocación”, fomentando la participación y orientando la conversación con la introducción de otras “provocaciones” en función de las opiniones emitidas. En las guías elaboradas para los grupos focales y entrevistas, se estructuró la secuencia a realizar, no como un protocolo estructurado, y sí como una lista de áreas generales que deben cubrirse en cada grupo focal y entrevista. La guía elaborada se usó como forma de recordar los temas sobre los cuales preguntar. Como investigadora decidimos cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas en función de la dinámica de cada grupo focal.

Por lo que respecta al contexto de realización de las entrevistas y grupos focales, creamos situaciones informales para que las personas participantes pudieran hablar naturalmente entre sí sobre sus actuaciones en relación a la igualdad y la violencia de género en su praxis. Así, entrevistas y grupos focales transcurrieron en un clima ameno, relajado y con una buena interacción. Tanto entrevistas como grupos focales se realizaron en las respectivas escuelas por solicitud de las direcciones de las escuelas. Se atendió a la necesidad de flexibilización y a la conveniencia, oportunidad y disponibilidad[121] de los/as participantes (Quintana, 2006).

[121] Según Quintana (2006: 65) “La Conveniencia se refiere: de un lado, a la elección del lugar, la situación o el evento que faciliten una labor de registro, sin interferencias. Por el otro, a la adopción de una alternativa que le permita al investigador posicionarse socialmente dentro del grupo que busca analizar, mediante una oportuna y bien definida ubicación cultural, a través de la cual obtenga una comprensión clara de la realidad que está estudiando. La oportunidad, la podríamos traducir en la expresión "estar en el momento justo, y en el lugar preciso". La disponibilidad, se refiere al acceso libre y permanente a los lugares, situaciones o eventos que demanda la investigación”.

Las entrevistas se realizaron en el despacho de coordinación pedagógica de la escuela. Los grupos focales en la “sala de profesores”. Consideramos que eran espacios con los que los/as participantes estaban familiarizados y que generarían un clima de confianza y predisposición en participar, tal y como ocurrió.

Antes del inicio del grupo focal se explicó el objetivo del encuentro y el procedimiento a adoptar durante la realización de este. Se explicó la importancia y el valor de sus experiencias, sentimientos, creencias entre otros aspectos y que no existían afirmaciones incorrectas y sí un compartir de puntos de vista. En el transcurso del grupo focal (y también en la entrevista) se partió de una pregunta general amplia que buscaba acceder a lo que se quería conocer y comprender desde la perspectiva de nuestras/os interlocutoras/es, y se fueron encadenando los temas en función de sus respuestas (Sandoval, 1996; Quintana, 2006). Se contó con la guía del grupo focal elaborada para garantizar el abordaje de las temáticas en estudio, a pesar de que el orden de las preguntas no fuese importante y sí la cobertura de todos los temas planteados. A lo largo del encuentro con las/os participantes, se generó un diálogo fluido entre el profesorado, lo que permitió que se compartieran experiencias, creencias, sentimientos y motivaciones. Una vez agotadas las temáticas establecidas se dio por cerrada la sesión, se valoró positivamente la participación y se agradeció la colaboración.

En la mayoría de los grupos focales, en el momento final, muchas profesoras se acercaron para preguntar sobre aspectos que emergieron durante la conversación mantenida, reconociendo sus dudas y desconocimiento sobre cómo actuar ante situaciones de violencia de género. Revela su curiosidad sobre las cuestiones sobre la igualdad y la violencia y su disposición en superar su desconocimiento. Hablamos aquí de profesoras, pues ningún profesor manifestó esta actitud, probablemente

porque desde sus privilegios, no se consideran objeto de desigualdades y mucho menos identifican este tema como prioritario. Nos lleva a la conclusión de que, desde su carácter participativo, las participantes reconocen en la temática un problema, tal como señala Lorena Pajares Sánchez (2020: 302) "(…) no existe problema alguno si no hay una persona –o grupo de personas– que lo defina como tal y lo padezca". Consideramos que es el inicio de un proceso de reflexión y transformación de sus prácticas, y un primer paso en dirección a la transformación de las prácticas docentes y la posibilidad futura de creación de una sociedad angoleña más justa, igualitaria y libre de violencia.

6.8. Procedimientos de análisis de la información producida

Tal como refieren Varela-Ruiz y Hamui-Sutton (2013) en los estudios cualitativos, el análisis de los datos no está totalmente predeterminado, quien investiga debe reflexionar de manera sistemática sobre la multiplicidad de perspectivas durante la investigación. Así, y siguiendo las autoras buscamos:

> "(…) relacionar los resultados del análisis y construir ideas. Al darle orden a los datos, organiza unidades, categorías e identifica patrones para intentar comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, y describir las experiencias de las personas estudiadas sin perder de vista su subjetividad, lenguaje y expresiones particulares" (Varela-Ruiz y Hamui-Sutton 2013: 58).

La información obtenida en los grupos focales y entrevistas en profundidad se transcribió, seguida de una lectura reflexiva y reiterada, haciéndose un ejercicio de sumersión en los textos analizados. Se pasó después a su codificación e interpretación a través de un proceso de triangulación.

La triangulación permite, según Lilían Berardi (2015), establecer diferentes posibilidades para el análisis de la información cualitativa obtenida, respalda la validez

de la investigación y enriquece la información obtenida. Así, en nuestra investigación se realizó una triangulación de fuentes de información y una triangulación metodológica (Berardi, 2015).

En la triangulación de fuentes de información contrastamos los datos recogidos en las entrevistas (coordinación pedagógica de las escuelas) con los provenientes de los grupos focales realizados con el profesorado, buscando una representatividad de elementos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza y analizar desde distintas perspectivas el mismo fenómeno.

En el caso de la triangulación metodológica basada en la selección de diferentes recursos metodológicos, se emplearon distintas técnicas cualitativas y se apostó por la triangulación de los hallazgos (Berardi, 2015). Empleamos distintas técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad, los grupos focales y el análisis documental buscando de esta forma contrastar lo formal con el real en el ámbito educativo en Angola.

Etapas en el tratamiento de la información y análisis del contenido

El análisis de la información recabada en la investigación se ha fundamentado en la secuencia propuesta de Izcara Palacios (2014), con tres etapas técnicas:

- La simplificación de la información;
- La categorización de la información;
- La redacción del informe de resultados (descripción e interpretación de los resultados).

La etapa de simplificación de la información se basó en la lectura atenta de toda la información previamente trascripta y la selección de los fragmentos más relevantes relacionados con los objetivos de la investigación (Babbie, 2010). El objetivo de este

trabajo de simplificación fue hacer la información más “manejable e interpretable”, asumiendo el criterio de “relevancia interpretativa” (Izcara Palacios, 2014: 53).

Los textos se agruparon en fichas, a partir de la descomposición en fragmentos homogéneos y ordenados, donde se incluyó el tema particular de referencia y los fragmentos literales del material recabado (que fueron debidamente codificados). Esta etapa de reducción de la información tuvo como objetivo encontrar las líneas temáticas nucleares que no pudieron ser descompuestas en aspectos temáticos más específicos (Izcara Palacios, 2014). Como resultado de esta etapa se establecieron líneas temáticas con sus respectivos fragmentos literales.

En la etapa de categorización de la información se procedió a la categorización y ordenamiento de los diferentes temas mediante un proceso inductivo de reagrupación de la información en categorías afines (Tójar Hurtado, 2006) y la construcción del vínculo entre esta información y el marco teórico en construcción (Ariza y Velasco, 2012). Se partió de categorías de análisis en función de los objetivos trazados y de la literatura consultada. Las categorías se han ampliado y modificado en función de la naturaleza cualitativa y del aprovechamiento de las informaciones complementarias encontradas.

Esta etapa generó categorías que pasaron después a un análisis cualitativo donde se estructuró definitivamente la información en el informe de los resultados del diagnóstico de la investigación.

Una vez finalizado el proceso de codificación seguimos con la redacción del informe de resultados, donde se procedió a interpretar la información recogida a la luz de la bibliografía y documentos consultados, e identificar las principales necesidades formativas del profesorado en relación a su labor educativa para una acción preventiva

frente a la violencia de género. A continuación, pasaremos a presentar la discusión de los resultados.

6.9. Análisis y discusión de los resultados

En este punto presentaremos y analizaremos los resultados del diagnóstico realizado con el profesorado de 6 escuelas primarias del municipio de Benguela, y 5 coordinadores pedagógicos de estas escuelas. El profesorado participante en el diagnóstico tenía entre 3 y 30 años de experiencia en educación primaria.

Los grupos fueron designados por un número (GF1, GF2, …GF11), las/os participantes por una letra (de A, B, C, …H), y las entrevistas por una letra (E) y un número (E1, E2, …E5).

Para la discusión de los resultados se triangularon los resultados obtenidos de los grupos focales realizados con docentes de primaria, las entrevistas en profundidad a los/as coordinadores/as pedagógicos y la literatura científica y documentos consultados para responder a las preguntas de investigación propuestas para este diagnóstico:

¿Cuáles son las creencias, actitudes, sentimientos y comportamientos del profesorado respecto a la desigualdad entre hombres y mujeres? ¿Qué significa para el profesorado una enseñanza coeducativa o igualitaria? ¿Qué percepciones tiene el profesorado en relación con el género, la igualdad de género y la violencia de género? ¿Qué actuaciones pedagógicas realiza el profesorado primario en igualdad de género y la violencia en contexto escolar? ¿Qué necesidades formativas tiene el profesorado en relación con la formación en igualdad de género y la violencia de género?

El análisis del contenido de las informaciones producidas permitió crear categorías y subcategorías de análisis que pasamos a presentar a continuación.

Tabla 7. Dimensiones y categorías de análisis de contenido

DIMENSIONES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I. Percepciones sobre la desigualdad entre hombres y mujeres	Creencias, actitudes, sentimientos y comportamientos del profesorado	-creencias sobre capacidades y habilidades entre hombres y mujeres -actuaciones del profesorado y de la escuela en igualdad -ausencia de profesores en la enseñanza primaria
II. Coeducación/educación en Igualdad Igualdad de género y violencia de género	Formación en Coeducación/educación en igualdad, igualdad de género y violencia de género	-conocimientos sobre coeducación -conocimientos en Igualdad de género -conocimientos sobre violencia de género -importancia de la educación en igualdad en la escuela
III. Necesidades formativas del profesorado	Necesidades formativas del profesorado en Igualdad de género	-competencias para actuar coeducativamente -necesidades formativas -elementos fundamentales en la educación en igualdad

Fuente: elaboración propia.

6.9.1. Creencias, actitudes, sentimientos y comportamientos del profesorado sobre la desigualdad entre hombres y mujeres

A lo largo de nuestros encuentros con el profesorado de primaria nos centramos, como nos recomienda Rocío Medina (2019), en coproducir el conocimiento a través de encuentros dialógicos y de los relatos propios, con sus protagonistas. Esto nos facilita una comprensión de las experiencias y prácticas educativas en relación con la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la escuela.

Con la intención de recoger de la mejor forma posible las voces del colectivo docente, sus experiencias y los vínculos con sus ideas y propuestas (Medina, 2019), optamos por describir de manera extensa sus propias palabras como forma de “pensar con”,

en un claro compromiso con el reconocimiento de la reciprocidad de nuestros encuentros (Medina, 2019; Gimeno, 2012).

En cuanto a cómo perciben la desigualdad entre hombre-mujer, en términos generales, existe una visión de que Angola sigue siendo una sociedad machista donde la superioridad masculina se percibe en todos los niveles y que se transmite a las nuevas generaciones:

> ¡Diría que nuestra sociedad africana es extremadamente machista! El hombre africano es el que siempre quiere estar arriba, siempre quiere estar arriba. Y, esta forma de, este machismo de superioridad, ¿no? Lo que al hombre le gusta sentir, y el hombre africano es así, es lo que hace que muchas veces la sociedad no mejore, no hay forma de mejorar porque la opinión femenina es tan débil que no tiene ningún efecto. (…) muchas veces las mujeres, nosotras mismas, somos incapaces de apoyar a otra mujer, cuando vemos "ah, esta también, esta, esta está hablando sin ton ni son", pero si es un hombre, dirá "no, sí señor (interlocutora aplaudió para enfatizar), no, la voz en sí, ¡sí señor!", (…) en África, es un poco difícil, es un poco... (GF2 B).

> (…) no es solo que los hombres no quieran ir a las aulas de primaria, sino que el propio sistema ha sido moldeado para garantir que en primaria solo estén las mujeres frente al alumno porque se vio que las mujeres tenían esa costumbre de trabajar con los/as niños/as, entonces eso hizo que todo el sistema se moldeara en ese sentido, los profesores se trasladaban a otras clases, al primer ciclo, del primer ciclo en adelante[122] (GF10 B).

Lo recogido en las manifestaciones de ambos grupos de discusión es una clara manifestación de una subjetividad atravesada por lógicas patriarcales. Se parte de un reconocimiento de la desigualdad social entre hombres y mujeres vinculado a la jerarquización en las relaciones hombre-mujer. Una desigualdad que resulta de la construcción social diferenciada, el aprendizaje de los roles y papeles de género

[122] Se refiere al primer ciclo de la enseñanza secundaria.

adecuados a cada sexo (Delgado Ballesteros, 2015; Carvalho, 2015; Rocha, 2015). Se señala que esta desigualdad es construida a diversos niveles, siendo la escuela uno de estos lugares. La feminización del profesorado de primaria es visto como uno de estos efectos de la socialización diferenciada (Carvalho, 2015; Rocha, 2015), una socialización de género que empieza en la infancia y que fomenta la sociedad en general:

> Si la niña va a jugar con el niño "no se debe jugar, es un juego de niños". Entonces inculcamos a nuestros hijos y ellos crecen con la idea de que hay juegos para niños, hay juguetes para niñas, hay juguetes para niños y así sucesivamente... (GF9 B)

Sin embargo, persisten discursos de subordinación entre el colectivo docente con enunciados que nos remiten a la adhesión a los roles de género aprendidos y socialmente considerados adecuados para las mujeres, como nos cuenta la siguiente profesora:

> (…) Las mujeres tienen sus derechos, hoy las mujeres luchan por eso, pero también tienen sus deberes. Y nunca atropellar, ¿verdad? (…) Pongamos un ejemplo: la mujer, ¿no? Tienes tu casa, tienes al hombre... al marido allí como cabeza de familia. Pero, aun así, la mujer, por más que ocupe un cargo que sea dentro o fuera de su casa... ella aún tiene el deber de cumplir con sus tareas dentro del hogar y respetar a su esposo. (…) recordar siempre que el hombre de la casa es realmente el esposo y mantener ese respeto. Esto para no perturbar aquella que es su posición. (GF6 G).

Esta adhesión a los roles de género considerados adecuados a las mujeres por parte de elementos del cuerpo docente puede resultar en prácticas educativas sexistas que discriminan a las niñas en el proceso educativo y fomentar actitudes y comportamientos machistas en los niños. Asimismo, contribuyen tanto a la

perpetuación de la desigualdad como a la naturalización de la violencia contra las niñas y mujeres que transgreden los roles de género impuestos.

La/os participantes reconocen la existencia de una sociedad angoleña desigual, conscientes de que se siguen reproduciendo los estereotipos y roles de género asumidos en nuestra sociedad. También se reconoce que poco se está haciendo tanto a nivel educativo como a nivel familiar para contrarrestar el discurso de género hegemónico establecido:

> (…) la cuestión cultural. Entonces, (…) estas tradiciones, hábitos y costumbres que se van pasando de generación en generación terminan haciendo que las personas, desde un principio, terminen teniendo y creando en su mente esa realidad de distinción de género, que los hombres tienen que usar pantalones, tienen que usar camisetas, camisas y las mujeres tienen que usar faldas, vestidos, ¡en fin! (GF11 C).
>
> Implementar que se pare desde la cuna esa distinción entre colores. (…) azul para el hombre y rosa para las mujeres. Crecen con la mentalidad de: "¡No usaré una camisa rosa porque es para una niña! Quiero una azul. Yo no me voy a sentar en esa silla" ... en preescolar hay mucho de eso: "Yo no me voy a sentar en esa silla que es rosa, porque es para una niña. Las niñas también: "Quiero una rosa"! (…) (GF1 A)

Este reconocimiento por parte del profesorado puede iniciar un proceso de análisis y reflexión que permita fomentar prácticas que lleven a la deconstrucción de los modelos impuestos por el patriarcado, resistentes en nuestra sociedad y que contribuyen en la perpetuación de la desigualdad. Desde la despatriarcalización y descolonización (Colazo, 2017) de nuestras escuelas y comunidades escolares, sería recomendable implementar prácticas educativas más igualitarias y contextualizadas a nuestra realidad. Esta labor educativa debe ser liderada por el profesorado a través de un proceso de reflexión y análisis crítico de sus prácticas y la adopción de modelos

educativos más igualitarios que reconozcan la desigualdad y sean capaces de trabajar educativamente para cambiar las relaciones de poder (Colazo, 2017).

Las diferencias entre alumnos y alumnas: "niños fuertes y ágiles y niñas delicadas"

Las personas participantes en la investigación expresaron sus creencias, actitudes, sentimientos y comportamientos en relación a las diferencias entre hombres y mujeres a lo largo de los encuentros realizados. Hubo cierta divergencia en las manifestaciones del profesorado cuando se les preguntó sobre si los niños y niñas tenían las mismas habilidades y aptitudes. Del total de 75 participantes, 25 de ellos expresaron su convicción de que había diferencias y no tenían las mismas habilidades y aptitudes (las demás personas asumieron esta afirmación ya que no hubo ninguna expresión de divergencia):

> (…) Pienso que, por ejemplo, en el campo de las Matemáticas, en el campo de la Física, las habilidades son un poco diferentes de los niños en comparación con las niñas. (…). Los niños están más (…) relacionadas con las Matemáticas, con el razonamiento lógico (FG11 D).
>
> Creo que los chicos, son más agiles. ¿no? En mi opinión, que son más ágiles que las niñas (…) parece que los niños tienen más fuerza que las niñas, en mi opinión, en el aula (GF8 A).
>
> El niño en cuanto a la fuerza, hablemos en cuanto a la fuerza, la niña es más delicada, digámoslo así (GF1C).
>
> (…) desde algunos años, en mi clase, el mejor es siempre, los dos mejores siempre son niños (…). Los dos mejores. Hay buenas niñas, pero los mejores siempre son los niños, que tienen la capacidad de relacionar temas, comparar, generalizar, siempre son los niños (GF1 G).

> (…) Igualdad de género, lo del hombre, aunque hay algunas habilidades innatas, ¿no? Pero hay ciertas cosas que el chico es capaz de aprender, la chica también es capaz de aprender incluso con cierta perfección (GF8 C).

Varia/os profesora/es asumen la diferencia entre niños y niñas como natural, como "el mundo es así", sin una mirada crítica que podría revertir el marco social en el que vivimos (Finco, Souza y Oliveira, 2017). Tal como referimos anteriormente, la adhesión al modelo discriminatorio y sexista por parte del profesorado puede impregnar el currículo oculto (Sánchez Torrejón, 2021). El currículum oculto hace referencia a todo lo que aprendemos en la escuela de forma no explícita o intencionada y de la que ni el alumnado ni el profesorado son conscientes. Es lo que Comins Mingol (2009) considera una manera involuntaria (pero efectiva) de transmitir los estereotipos de género en la escuela. La persistencia de una mirada discriminatoria entre el profesorado puede permear sus prácticas y propiciar una ampliación de la desigualdad en lugar de permitir el desarrollo de todas las potencialidades del alumnado, independientemente de su sexo (Villaroel, Arias, y González, 2023; Apecetche y Márquez, 2019; Ríos Everardo, 2015). Por tanto, su acción educativa transmite, además de conocimientos, su particular forma (discriminatoria) de comprender la diferencia sexual (Sánchez Torrejón, 2021; Colás, 2004).

Este currículum oculto está presente en la praxis pedagógica del profesorado participante (aunque no hayan sido conscientes de ello), asumiéndose como un mecanismo a través del cual se trasfieren y perpetúan estos estereotipos de género y la visión sexista en la enseñanza, como podemos apreciar en los siguientes relatos de actuaciones pedagógicas:

> (…) con respecto a mi materia de Educación Física, ya ahí vemos que el género masculino tiene más habilidad, tiene más fuerza, tiene más velocidad, en relación al género femenino, por eso hay pruebas diferentes, para los niños y niñas (…) (GF5 F).
>
> (…) en el caso de la educación manual y plástica, el dibujo, ahí las niñas son mucho más dinámicas en relación a los niños, porque cuando suelo dar un dibujo, si es en el caso de las flores o casas, las niñas tienen más de esa agilidad y los niños no porque dicen que no saben dibujar, pero si es el caso de hacer un coche, los niños tienen más agilidad en relación a las niñas (GF5 C).
>
> Por ejemplo, en clases, las niñas la manera de sentarse, ¿no? Para las niñas debe ser diferente, llevan falda sin pantalones cortos[123], tienen que sentarse con las piernas juntas, los niños se sientan de cualquier manera. (...) por ejemplo en la presentación las niñas, algunas vienen en falda, si la falda es corta, la profesora tiene que regañar que esa falda no es adecuada (…) (GF8 E).
>
> (…) En higiene apelamos, independientemente de no tener esta formación, pero nosotros como profesoras, desde primer grado cuando hablamos de higiene personal, para niñas y niños, no hablamos de manera general, pero en particular, cómo debe comportarse la niña y cómo debe comportarse el niño, eso es todo (GF1 C).

Se constata como una práctica entre algunos elementos del profesorado la tendencia a orientar actividades diferenciadas para niños y niñas. De esta manera, se contribuye a una socialización diferenciada: los niños considerados como más violentos, agresivos, creativos, inquietos e inmaduros, mientras que las niñas como más maduras, detallistas, inseguras y trabajadoras (Subirats y Brullet, 1988). Prácticas que refuerzan y garantizan la pervivencia de la discriminación a nivel educativo (Villaroel, Arias, y González, 2023). Se evidencia aquí que el profesorado no es consciente de

[123] Se hace referencia a la norma muy extendida en las escuelas de que las niñas deben usar un pantalón corto debajo de la falda para garantir el decoro femenino y evitar que los niños levanten sus faldas para verles su ropa interior femenina.

que sus acciones discriminatorias obedecen a una construcción de género desigual, es decir, a una construcción de una identidad de género marcada por prejuicios y estereotipos de género que permean de manera inconsciente su trabajo docente, y que construye un currículo oculto que favorece la reproducción de estos estereotipos y roles de género diferenciados para niños y niñas. En la escuela se manifiestan y reproducen los elementos de género y sexualidad socialmente establecidos. Además, con sus acciones, el profesorado puede también producirlas (Louro, 2003).

Tornase fundamental que el profesorado se asuma como una pieza clave en el fomento e implementación de prácticas coeducativas donde no existan estereotipos sexistas, pasando a ser protagonistas en la lucha contra la desigualdad entre hombres y mujeres en las aulas (Sánchez Torrejón y Barea Villalba, 2019). Para que tal ocurra es necesario empezar por desarrollar disposiciones/competencias docentes que les permitan realizar una praxis coeducativa congruente con tales objetivos.

6.9.2. Actuaciones del profesorado y de la escuela en igualdad

"Entre el vacío y la necesidad"

Los relatos obtenidos tanto en los grupos focales como en las entrevistas permiten interpretar las experiencias en el ámbito educativo en relación a las acciones por la igualdad de dos formas (contradictorias): Por un lado, existe una negación categórica por parte del profesorado de acciones diferenciadas para niños y niñas y, por otro lado, se expresan acciones en las que niñas y niños son claramente discriminados sin que el profesorado sea consciente de ello (mencionadas anteriormente y analizadas en el siguiente punto).

A pesar de no ser reconocido por la/os participantes (mencionaron unánimemente que no realizaban acciones diferenciadas para niños y niñas) como tal, hubo varios relatos

de experiencias del profesorado donde se evidenciaron (de forma más sutil) sus acciones diferenciadas entre alumnas y alumnas:

> (...) cuando llega un nuevo alumno (…), él se presenta, yo también hago la presentación y enseguida le digo, si es niña "mira, viene otra niña, niñas ya saben, en el recreo a recibir a la nueva amiga, conversar", (…) si es niño "en el recreo, recibe a tu amigo" (…) y ya está, en menos de un par de días ya no hay esa separación, ya reciben al colega y ahí está todo incluido (GF10 E).

> (…) yo siempre digo, si yo noto a una chica que tiene el pelo bien trenzado[124], "! tu pelo es hermoso, te lo trenzaron muy bien! ¿quién te lo trenzó? "Alabémosla" (…) todas nos vamos a cuidar, independientemente de si la madre tiene paciencia o tiene tiempo (…) (GF10 C).

En este último fragmento discursivo, se hace aquí referencia a la necesidad de lo que Santiago (2020) llama "disciplinar", domar y acomodar el cabello encrespado, ya que, fruto de la colonialidad, se asumen como signos de feminidad (resultado de la colonización) vistos como agresivos y desordenados. Se estimula en las niñas un cuidado con el pelo en el sentido de que se mantenga el discurso hegemónico de la discreción e impersonalidad de los cuerpos negros (Santiago, 2020). Los códigos de conducta en la escuela están claramente marcados y definidos por lo social y colonial. La ropa a emplear, el uniforme a elegir, cómo peinarse o cortarse el pelo, cómo relacionarse con las/os demás, todos estos aspectos están diferenciados para niñas y niños. La desobediencia a las reglas es castigada y su adopción no debe ser cuestionada:

> (…) normalmente en los más pequeños, de la iniciación, les paso la información de que las niñas son como huevos, los huevos son muy frágiles y que, si a alguien se le cae el huevo, el huevo se rompe, entonces cuando alguien le hace

[124] El pelo tiene una importancia muy grande en la sociedad angoleña siendo una norma para las niñas llevarlo siempre bien cuidado, pero por otro lado la norma de género determina que los niños lo lleven siempre corto, so pena de expulsión de la escuela en caso de infracción.

> algo malo a una niña, (…) todos vienen gritando “profesora, alguien rompió un huevo, alguien rompió un huevo”, (…) (GF10 B).
>
> (…) uno de los alumnos entró con trenzas. Y el alumno fue marginado... y me obligaron a callarme, porque toda la escuela estaba en contra del alumno. "¡Vete a casa! ¡Ve a portarte bien! ¡Tú eres un chico! (…) (GF11 F).
>
> (…) Hay una chica que no quería falda[125], no quería el vestido, no quería. (…) Se quedó con los pantalones cortos. Sin embargo, decidieron crear un modelo que en realidad no era un vestido, era… una mezcla de bata y vestido y la madre dijo: “oiga profesora, háblele a ver si…” … (…). Llegó con su nuevo uniforme (…) sus compañeros de clase, cuando entró: “te ves tan hermosa”! ¡Y ella ya se sentía más... lista! A pesar de ser... muy masculina, muy masculina, no pensé que se vería bien con ese... con ese uniforme. Pero el hecho de que ella entrara en el aula y la clase exclamar: “¡te ves tan hermosa!” Ella se permite equilibrarse, a veces con pantalones cortos, a veces con ese uniforme nuevo (GF11 D).

En este último fragmento, la profesora hace mención a la norma de las escuelas privadas de Benguela donde existe la obligación de usar uniformes diferenciados según el sexo, y no está permitida la asistencia a clases sin su uso (lo que raramente es cuestionado). Se preguntó a los coordinadores pedagógicos de estas dos escuelas privadas si alguna vez se pensó en la creación de un uniforme neutro y la respuesta fue negativa. Por lo tanto, existe esta forma de discriminación desde el principio entre niños y niñas en las escuelas privadas, lo que no sucede en las escuelas públicas, en las que el uniforme es una bata blanca tanto para niños como para niñas. El caso reportado en el último fragmento presentado por la profesora de una escuela privada, en que afirma que una alumna se negó a usar el uniforme femenino. Para dar solución, se creó un uniforme especial (no masculino) que comenzó a usar alternamente con

[125] Este relato es de una profesora de una escuela privada donde existen uniformes obligatorios para niños (pantalón y camisa) y niñas (falda o vestido).

los pantalones masculinos. Por tanto, no existía total libertad de la alumna, al existir un condicionamiento tanto por parte de la escuela, de la profesora como de los compañeros/as de clase.

Estos relatos visibilizan la necesidad de descolonizar la escuela. Repensar los modelos educativos cargados aún de una colonialidad heredada de la colonización y que no se cuestiona lo suficiente. Hablamos de “no suficientemente cuestionados”, pues empieza a surgir por parte de familias y sectores de la sociedad un cuestionamiento de estas reglas. A modo de ejemplo, se volvieron virales en Angola videos en los que se habla de los contenidos coloniales y discriminatorios presentes en los contenidos de enseñanza o vídeos de niños que se negaron a usar el pelo corto[126].

La emergencia de estas visiones que contrarían el modelo de escuela actual lanza el desafío para que la escuela repiense sus prácticas y se convierta en un espacio en el que se eduque en el respeto a la diversidad, la igualdad y a la no violencia. Un trabajo que pensamos debe, por un lado, empezar por la creación de comunidades de prácticas que sean capaces de analizar, reflexionar y transformar nuestra enseñanza a partir del reconocimiento de los saberes locales y de la transformación de procesos que discriminan, jerarquizan y contribuyen para la perpetuación de las desigualdades. Caminar hacia lo que Vera Candau (2020) llama reinventar la escuela a través del agudizar la sensibilidad y la incitación a la inquietud y autocrítica propuestas por Guacira Louro (2003). Por otro lado, estos procesos de transformación deben constituir un motor de presión a las instituciones gubernativas del país para que su

[126] https://www.youtube.com/watch?v=I6Gxre2w8kE; https://www.youtube.com/watch?v=czuJNzNCELM; https://www.youtube.com/watch?v=lTNIndcrH60

planificación de políticas educativas incorpore las necesidades educativas reales en un sentido de desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva y más justa e igualitaria.

En relación a la/os coordinadoras/es entrevistados, también se describen acciones diferenciadas realizadas por el profesorado y que enfatizan estas actuaciones diferenciadas:

> (…) me di cuenta al principio que en las aulas también tienen las niñas de un lado, niños del otro, y una vez le pregunté a la profesora "pero por qué separas a los niños de un lado y las niñas en el otro? ¿No son todos alumnos? (E1).
>
> (…) cuando forman el "matutino[127]", las profesoras tienen la costumbre de hacer una cola de niñas y otra cola de niños, además de eso, en cuanto a las actividades, participan en general (E3).

Desde la visión de las personas responsables de la gestión pedagógica en las escuelas se admite la existencia de experiencias educativas sexistas fomentadas por los estereotipos de género. Sus percepciones, creencias y actitudes en relación a los roles que deben desempeñar hombres y mujeres condicionan sus acciones educativas. A través del currículo oculto se favorece la construcción social de la desigualdad entre niñas y niños que se perpetúan en sus acciones en el aula (sin que el profesorado sea consciente de ello). Sin que por su parte se actúe para corregirlas y eliminarlas, probablemente por desconocimiento de su importancia.

Cuando preguntamos a las coordinaciones pedagógicas sobre la existencia en las escuelas de acciones específicas a favor de la igualdad de género, las respuestas fueron distintas:

[127] Momento obligatorio en todas las escuelas angoleñas en el cual se perfila el alumnado para cantar el himno nacional antes de entrar en las respectivas salas de aula. Es el momento en que está presente toda la comunidad escolar y que en muchos casos se pasan informaciones generales al alumnado.

> (…) no tanto, (…) no tanto porque no es un problema para nosotros, no es un problema (…). Ahora, tomando en cuenta algunos aspectos, incluso por el género, no tomamos tanto en cuenta, no hay desigualdad, tanta desigualdad. (E2).
>
> Bueno, no de una manera específica, pero nuestros planes de estudios abordan esta situación de cierta manera y los docentes están orientados para que la situación de igualdad de género sea una realidad en cada aula (E3).
>
> Nunca, nunca nos ceñimos a este aspecto de la igualdad de género, simplemente nos ceñimos a lo que es el programa del ministerio, el contenido que nos envían es donde tenemos mayor incidencia, en cuanto a la programación de, de género igualdad, todavía no hemos llegado (E4).

De un lado, tenemos una visión de que no existe desigualdad de género en las escuelas, lo que se contradice con sus relatos acerca de acciones discriminatorias realizadas. Al mismo tiempo, entra en contradicción con los datos de informes de instituciones gubernamentales (MED, 2014; MINFAMU, 2017; MASFAMU, 2020) y con los planes y estrategias propuestos por el gobierno de Angola para eliminar las desigualdades en la educación (PNDE Educar Angola 2030, 2017; ELP Angola 2025, 2007; PNIEG, 2013). Por otro lado, se apuntan acciones transversales en los planes de estudio (no confirmadas por el profesorado), aunque la visión mayoritaria admite la inexistencia de acciones específicas para fomentar la igualdad desde la escuela. Una vez más, se puede constatar que las acciones educativas en favor de la igualdad no se consideran una prioridad y, por lo tanto, no se actúa para corregirlas ni eliminarlas.

Por parte de las coordinaciones pedagógicas de las escuelas hay un reconocimiento de la falta de algún tipo de plan de acción para trabajar específicamente la igualdad de género en/desde la escuela. Se revela, pues, una desarticulación entre lo planteado en los planes y estrategias gubernamentales en relación a la igualdad de

género, los compromisos asumidos por Angola (descritas en el Capítulo 4) y su real implementación a nivel educativo (y no solo).

Nuestras/os interlocutoras/es subrayan la necesidad de formación del profesorado en igualdad de género, una vez que reconocen insuficiencias en sus disposiciones/competencias para abordar la igualdad en el ámbito escolar. Se enfatiza también la existencia de prejuicios y estereotipos de género entre el profesorado que no contribuyen a una educación en igualdad:

> (…) estamos en el vacío, mucha gente que todavía no sabe muy bien... (…) hablar concretamente de este tema (…). Cuando se habla de estos temas por veces pasamos por encima, no profundizamos el asunto (…) (E4).
>
> (…) el mismo docente a veces también tiene esa idea de que un niño es un niño, una niña tiene que hacer el trabajo de niña, el niño no puede lavar los platos, el niño no puede ayudar a la madre. Hay profesores que también tienen estas ideas, esta idea fija, entonces por eso creo que se debería empezar a trabajar primero con los profesores y luego para que ellos puedan trabajar con los alumnos. (...) las profesoras antiguas tienen esa mentalidad aun de "las chicas lavan los platos, los chicos no lo hacen" (E1).
>
> (…) nunca he participado en un encuentro en el que abordamos un tema que tiene que ver con el género, la violencia, es más el aspecto metodológico. (...) una profesora cuando llegó el momento de hablar de los genitales masculinos, la profesora entró en pánico, no podía explicar, ahí tuvo que llamar a otra profesora para que le diera esa clase (…). Creo que necesitamos trabajar estos aspectos y que aborden estas cuestiones de una forma un poco más cómoda con nuestros alumnos, eso sí. (E2).
>
> (…) sería bueno que también hubiera una formación específica al respecto (E3).

Además de la necesidad de formación docente en igualdad de género, por parte de la coordinación pedagógica de las escuelas hubo consenso en que, en la actualidad, no

existen acciones específicas para trabajar la igualdad de género o la violencia de género en el ámbito escolar. Todo y pese a que existen en el país diferentes planes y estrategias (Plan Nacional de Educación para todos, Estrategia Largo Plazo Angola 2025, PNDE-Educar Angola 2030, etc.) que establecen la necesidad de implementar acciones dirigidas a este fin. Así, podemos inferir que existen un conjunto de "buenas intenciones" desde instancias gubernativas, pero que no se concretan en acciones específicas en pro de conseguir la igualdad de género o prevenir la violencia de género.

En suma, las experiencias relatadas nos remiten a un desconocimiento/insuficiencia sobre cómo abordar pedagógicamente la igualdad de género por parte del profesorado. El reconocimiento del "vacío" sobre esta materia viene secundado por la necesidad de formación en igualdad de género. Es esencial trabajar en un proceso de formación en el que el profesorado sea sensibilizado y concienciado sobre la importancia de la reflexión y la transformación/reinvención en su praxis educativa para reconocer y actuar conscientemente contra la desigualdad de género. Para ello, el sistema educativo se debe adaptar a la necesidad social de construir la igualdad desde la escuela, debiendo incidir en la formación del profesorado en actuar para lograr la igualdad de género (Sánchez Torrejón, 2021). El reconocimiento de las desigualdades de género entre el profesorado es fundamental para dar paso a transformaciones en su quehacer educativo, de cara a su eliminación (Villaroel, Arias, y González, 2023).

6.9.3. Ausencia de profesores en la educación primaria

"Los hombres no sirven para estar en la enseñanza primaria"

Un aspecto relevante observado durante el trabajo de campo, y sobre el que preguntamos tanto al profesorado como a los coordinadores/as pedagógicos, fue la

baja presencia de profesores en educación primaria, ya que en algunas de las escuelas el personal docente estaba compuesto únicamente por profesoras y en las demás existía una minoría de profesores.

Mencionamos este aspecto porque es una manifestación más de la forma en que se produce una construcción desigual entre lo femenino y lo masculino, y que da lugar a una división sexual del trabajo según estereotipos y roles de género, y consecuentemente, genera una feminización en educación primaria. Esta desigualdad la transmite la escuela a partir de la presencia mayoritaria de mujeres en este sector educativo y justificada por gran parte de nuestras interlocutoras:

> (…) el propio alumno no se siente seguro con el profesor que está delante de él (...) aquí teníamos practicantes, eran todos chicos, y luego vino otra chica, eran cuatro y ¿qué sucedió? Los niños venían a presentar los contenidos, tareas, resultados, siempre se dirigían las profesoras (Risas) (GF10 D).
>
> Vimos más profesores de primaria en el tiempo de la “vara” en ese momento había muchos maestros de primaria, pero ahora que cortaron eso, ahora es realmente a base de diálogo, a base de ejemplo…, entonces creo que las mujeres tienen más capacidad para ello, ¡Los hombres son realmente de hierro, de hierro! (Risas) ¡Palo, Palo! (risas) (GF10 A).
>
> (…) en el Ministerio de Educación, (…) difícilmente encontramos profesores en la educación primaria. Piensan que la educación primaria (...), tiene que ser una profesora (…) rara vez encontrarás un profesor en la educación primaria. (GF2 B).
>
> Piensan que los hombres, los profesores suelen ser muy agresivos con los alumnos, entonces es fácil contratar a una profesora, porque piensan que la profesora trata al alumno como un hijo. ¡Pero el hombre, ah…! (GF4 F)
>
> (…) en primaria no encuentras a ningún profesor, ningún chico a dar clases en la escuela primaria, siempre son las mujeres. (…) Ya hablé con algunos compañeros, (…) diciendo “pero ustedes no quieren colaborar aquí, ¿por qué

> no? Te quedas aquí en la educación primaria con nosotras (…)" ¿entonces? "¡No, no, no! ¡Por el amor de Dios, no tenemos la paciencia que tenéis vosotras!" (GF10 E)
>
> (…) hay padres a los que no les gusta, prefieren dicen que “las mujeres tenemos más ese instinto maternal que los hombres”. (…) pero para algunas personas piensan que las mujeres tenemos una manera muy diferente de tratar a los niños, entonces ... (GF4 E).
>
> (…) esos profesores que teníamos en ese momento que eran hombres, no tenían tanta paciencia (…) el aprendizaje era muy forzado, los niños aprendían mucho a base del “lemo[128]”, los niños tenían miedo del profesor (GF10 B).
>
> (…) tal vez su paciencia, entendamos aquí que los hombres tienen poca paciencia, entonces yo creo que tal vez por falta de paciencia prefieren trabajar con los mayores, con los adolescentes y jóvenes (risas) (E2).

Las (no)naturales características de las mujeres son empleadas para justificar su presencia mayoritaria en educación primaria. Las profesoras (con anuencia de los pocos profesores presentes) consideran que las características masculinas (más agresivos, violentos y poco pacientes) no son compatibles con este nivel educativo. Se destaca una vez más la interiorización y naturalización de la desigualdad y el no reconocimiento de cómo influyen en su labor educativa, perpetuando los estereotipos y roles de género.

La socialización de género con sus estereotipos y los roles asignados a las mujeres crean una división sexual del trabajo, con la dimensión cuidados atribuida a las mujeres; las mujeres son las que se “deben” encargarse del cuidado de los demás. Este papel es traslada al mundo laboral con la feminización de determinadas profesiones, como es el caso de la educación, enfermería, trabajo social, entre otras

[128] Se refiere a un objeto similar a una cuchara de palo que en Angola se emplea para cocinar y que fue muy utilizado en las escuelas para disciplinar físicamente el alumnado.

(San Román, 2010). Los relatos presentados a continuación permiten percibir como este rol es asumido “naturalmente” por las profesoras en relación a su labor docente:

> Un docente tiene un doble rol, es profesor y es padre, es profesora y es madre. (...) (GF1 E).
>
> (…) aquí en la escuela encuentran una madre, para ellos la profesora es una madre. ¡acogemos a los niños como madres! (GF6 A)
>
> (…) somos profesores, (…) y que los padres ayuden a los profesores, que son segundas madres o segundos padres (GF4 D).
>
> Realmente es la cuestión de ser madres, tienen aquel cuidado con los niños pequeños. (…) cuando se les pregunta a los chicos por qué no trabajan en la educación primaria (…) “son niños pequeños, entonces las señoras tienen más habilidades para trabajar con niños pequeños, son más sensibles”. Después, los niños en esta fase son más afectivos, más cercanos, entonces este afecto recae más hacia las señoras (…) (GF10 C).
>
> (…) la directora (…) decía que las mujeres cuidan mejor a los niños que los hombres, (…) y esto sigue hasta hoy, hasta hoy (GF10 A).

Se cree que la educación primaria es un nivel educativo que requiere “habilidades maternales”, considerada femenina y que es asumida por las profesoras como una extensión de su rol maternal en el sentido apuntado por San Román (2010), una mentalidad que entiende la enseñanza como una maternidad social con la que los hombres se perciben como no socialmente aptos para trabajar en este nivel de enseñanza.

Se mantiene una visión tradicional en la que persiste una división sexual del trabajo con roles específicos asignados a las mujeres, lo que conduce a un discurso estereotipado sobre la profesión. Las profesoras asumen los límites que la sociedad impone a las mujeres, lo que las direcciona/dirige a ámbitos laborales donde perciben ser más adecuadas y bien recibidas (San Román, 2010).

Hay, por tanto, una feminización de la educación primaria (Vieites Conde, y Martínez Ten, 2009; San Román, 2010) asumida como natural tanto en el discurso como en las prácticas de la/os docentes, lo que contribuye a la construcción y mantenimiento de las desigualdades de género y su reproducción a través del currículo oculto.

6.8.4. Coeducación / educación en igualdad: la gran desconocida

En relación al significado de coeducación como un proceso de educar a los niños y niñas sin los roles y estereotipos impuestos por la sociedad, de manera que tengan las mismas oportunidades (Díaz Muñoz, 2014), todos/as los/las participantes desconocían su significado, aunque algunos intentaron adivinar su significado por la etimología de la palabra:

> Es una educación mixta, ya que estamos hablando del género femenino, género masculino (GF6 A).
>
> También me pareció un poco raro el término, nunca lo había escuchado antes y me gustaría mucho saber qué significa (GF3 B).
>
> La coeducación bajo mi punto de vista, tiene que ver con una educación sin... Sin generalizar (…). Una educación de género, que no diferencie masculino y femenino. Educar (…) ¿Cómo puedo decir? (Risas). Para mí la coeducación es educar sin mirar el sexo, para mí, en mi opinión (GF6 D).

Es importante destacar que el concepto de coeducación transciende al de enseñanza mixta. La coeducación implica un proceso intencionado y consciente en el cual se hace una intervención educativa con la intención de desarrollar a las personas independientemente del sexo al que pertenezcan, al tiempo que la enseñanza mixta se refiere a la mera presencia de alumnos y alumnas en las mismas aulas. (Suberviola, 2012).

Aunque el profesorado expresó su falta de conocimiento sobre la coeducación, la mayoría de las/los participantes mostraron curiosidad por saber qué significaba y qué implicaba educativamente. Una manifestación de su interés en la temática que consideramos un primer paso para que se motiven a reflexionar y realizar cambios en su praxis educativa, una vez que se dan cuenta de las implicaciones que puede tener para la mejora de la convivencia en sociedad y la reducción de la desigualdad entre hombres y mujeres en Angola.

El desconocimiento inicial del profesorado en torno a la palabra coeducación llevó a que planteáramos la pregunta de otra forma, donde buscamos conocer sus opiniones sobre el significado de una educación en igualdad. Respecto a este tema, la mayoría del profesorado consideró que se trata de una educación inclusiva que exige una acción educativa sin importar el origen social, la etnia, las necesidades educativas o incluso las discapacidades que puedan existir:

> (…) tiene que ver con la enseñanza sin exclusión. No importa a personas con necesidades educativas, personas con discapacidad y lo mismo... relacionado con la igualdad de género, ¿no? (GF11 B).
>
> (…) en mi opinión en relación a este tema, creo que lo que está en juego es dar a todos igualdad y oportunidades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (GF 11 E).
>
> (…) tiene mucho que ver con la forma en que la sociedad educa a las niñas y los niños, a veces aquí en la escuela hay niños que mandamos a recoger basura y hay niños que no aceptan hacerlo, dicen que es trabajo de niñas (…). No debemos educar a los niños al machismo. Nuestra sociedad es bastante machista... Entonces esta educación igualitaria es muy buena, todos, tantos hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades (…) (GF10 E).

> Igualdad en la educación (…) para todos, sin distinción, sin distinción de color, género, capacidad de interpretación, o cualquier discapacidad física o intelectual. Igualdad de género y educación para todos (GF4 C).
>
> En mi opinión, la educación igualitaria no se trataría solo de la igualdad de género, no es lo único que diferencia a nuestros alumnos, también hay una diferencia de estatus social, hay una diferencia de edad (GF9 C).
>
> Creo que tiene que ver con lograr que todas las personas que tienen acceso a la educación tengan acceso de la misma manera, o tengan las mismas oportunidades de aprendizaje (GF 10 A).
>
> (…) es una educación igualitaria, es... yo creo que es la igualdad de género, tanto para las niñas como para los niños (GF9 A).
>
> Sin distinción de color, raza, condición social o fisiología (GF1 C).
>
> Para mí es una enseñanza en la que todos tienen las mismas oportunidades (…) (GF2 D).
>
> (…) tiene que ver con la inclusión, que todos, todos los niños tienen el mismo derecho a la educación, el mismo derecho a la escuela (…) (GF3 C).

Las afirmaciones del profesorado nos remiten a una sensibilización en relación a las desigualdades de forma general en Angola. Pensamos que hay una toma de conciencia sobre las desigualdades sociales, siendo la desigualdad de género una más. La sensibilidad existente entre el profesorado sobre las múltiples desigualdades presentes a nivel educativo es un elemento importante que nos remite a la intersección de distintos aspectos en la desigualdad de género en Angola. Podemos pensar que ya existe una sensibilidad del profesorado en relación a la desigualdad, lo que se presenta como un primer paso para “agudizar” su sensibilidad hacia la desigualdad de género y dinamizar su acción en el sentido de alterar las prácticas tradicionales de género en el aula (Louro, 2003).

Solo una minoría se refiere a una educación en igualdad de género, donde podemos inferir que los aspectos relacionados con el trabajo con las desigualdades de género no son una preocupación o prioridad del profesorado ni de la coordinación pedagógica, ya que deben lidiar otros problemas que consideran prioritarios, como las desigualdades sociales presentes y que conducen a situaciones de discriminación entre el alumnado o problemas de disciplina, tal como se menciona en algunas de las experiencias descritas:

> (...) el niño no viene a la escuela porque a veces no tiene cuaderno, esto pasa mucho con una alumna de mi clase (...) y yo tengo que ser responsable de conseguir el cuaderno para la niña, el lápiz, la goma de borrar, para que no se sienta mal entre los demás. (...) la profesora tiene que hacer un esfuerzo para llevarle un regalo a ese niño que no tiene padre y luego dárselo a un colega en el amigo secreto (…). Asegurarte de que, a pesar de estar en una condición especial, no se sienta marginado (GF10 C).
>
> (…) antes de la pandemia (...) a la hora de la merienda, veíamos que siempre hay esos niños que venían sin merienda y se quedaban mirando a los demás comiendo y tal, entonces adoptamos el sistema de compartir. A esa hora de la merienda, cada uno pone un poquito ahí en la mesa de la profesora (…) para que todos niños que no trajeron su merienda también pudieran merendar porque comían ahí de la partilla (GF10 A).
>
> (…) hay niños que viven con madrastras, viven con tías “¿Por qué te retrasaste?”, “Profe, yo estaba fregando el suelo”, ¿“pero tu madre no sabe que tienes clases por la mañana?”, “no, es la tía, mi mamá ya falleció” (GF3 F).
>
> Tuvimos una experiencia el 2018-2019 en iniciación, un alumno que siempre llegaba tarde, (...) el chico dijo que "llego tarde porque tengo que esperar a que mis padres terminen de tener sexo ", (...) el niño está mirando, (...) había que actuar, (...) había que llamar a la madre, (...) fui a hablar con ella a solas (…) y por casualidad las cosas mejoraron, la madre se volvió más atenta, y el niño nunca más llegó tarde (…) (GF8 E).

> (…) con los adolescentes pasamos un poco de todo, (...) tenemos un problema con la indecencia, en la forma de vestir, tienen alumnas que quieren venir solo con bata, no les ponen nada adentro y yo bromeando les digo, "pero ustedes quieren seducir a vuestros compañeros" (risas), no ponen nada abajo. (…) nuestros hijos están fumando, cuando van al baño vienen corriendo “profesora, profesora, yo creo que están fumando”, (…) encontramos botellas de bebidas alcohólicas, cerveza en los baños, (…) Eso no es lo peor, lo peor es que cuando los mismos niños dicen: “! directora, ahora están teniendo sexo en el baño!" (...) (E2).

> (…) los chicos vienen con objetos cortantes, traen navajas, algunos traen objetos cortantes, como los compases, (…) llegan a amenazar a los compañeros hasta dentro del recinto escolar con esos objetos y así crear un nivel de agresión muy alto, quiero decir, hemos tenido alumnos aquí que incluso usaron su propio boli para lastimar a su compañero (…) (E3).

Los relatos de violencia en la escuela llevaron a la unanimidad en cuanto a la importancia de desarrollar una enseñanza igualitaria como docentes, pues consideran que permitiría la reducción de la violencia, y una mayor prevención de problemas en la adolescencia como el embarazo precoz, el consumo de drogas, la agresividad. Y así, en consecuencia, permitiría un mejor desarrollo de valores en la infancia y prevención de problemas posteriores:

> (…) cuando la profesora implementa la igualdad, está acabando con la violencia, está dando oportunidad a todos los niños, de lo contrario, generará violencia, el niño estará inquieto (…) (GF1 C).

> Creo que, en relación al tema, de mi parte no es una inquietud. Pero, en este momento como profesoras estamos "tocadas" y esto es un llamado de atención, de aquí en adelante a nuestras atenciones se harán más amplias en lo que a veces se nos escapa. (…) porque ahora nos enfrentamos a estas situaciones en nuestro día a día, realmente sería ideal que hubiera una formación específica (GF8 E).

> La igualdad de género (…) sería un buen trabajo, trabajar a una edad temprana, que crezcan con esa idea, porque si un niño de dos años ya tiene esta mentalidad de que un niño es un niño, ahora imagínate un adulto (GF9 C).

> Veo que tenemos empezar de cero para que algún día cambie, ¿no? Hay que empezar de cero, hay que empezar desde la base, formatear al individuo desde el principio para perder esta mentalidad, para perder este machismo y que las chicas pierdan este grado de inferioridad, pierdan este miedo a asumir, a hacer, a mostrarlo (GF2 B).

Las/os docentes participantes ven la educación en igualdad como un elemento capaz de transformar las relaciones en la escuela, que debiera iniciarse en los primeros niveles de enseñanza. Así se actuaría en la construcción de la igualdad desde la escuela y se prevendrían situaciones de violencia en etapas posteriores. La reflexión en los grupos focales en relación a la temática viene reconocida como una alerta para el tratamiento escolar de la igualdad, y, al unísono, afirman la necesidad de que la escuela, la formación docente y los materiales escolares estén adaptados al logro de este objetivo, una vez reconocen las insuficiencias actuales.

6.9.5. Percepciones del profesorado sobre género, igualdad y violencia de género

"Necesidad de igualdad de derechos"

Uno de los aspectos que pretendemos determinar es la percepción que tienen los docentes del concepto de género. Qué conocimientos existían entre los docentes sobre el género, la relación sexo-género. Todos/as los/as participantes consideraron que género era sinónimo de sexo, siempre desde una perspectiva dicotómica. No hay, bajo su concepto, una diferencia entre los términos:

> Diferenciación entre masculino y femenino. ¡Hasta ahora hemos aprendido de esa manera (risas)! (GF11 D)

> Cuando hablamos de género hablamos de masculino y femenino (GF8 A).
>
> El hombre, la mujer. Pero... masculino y femenino ¿verdad? (…) creo que tiene que ver con la diferencia de sexo, género masculino, género femenino (GF7 F).
>
> Contestando no científicamente ¿verdad? Creo que es la diferenciación de sexo. La diferenciación sexual es el resultado del género (…) (GF1 C).
>
> En mi opinión, sexo femenino y el sexo masculino (…) (GF 2 E).
>
> Diferencia de sexo. El significado de género para mí es la diferencia de sexo (GF5 E).
>
> En mi opinión, cuando hablamos de la palabra género, en realidad se trata de abarcar los dos sexos, los dos géneros (…) (GF9 E).
>
> Relacionado a masculino y femenino (GF 10 E).

Se pretendía determinar si existía entre el profesorado un reconocimiento de la construcción social del género. Así, constatamos que el profesorado desconoce que los términos no son sinónimos, lo que representa un obstáculo que les impide reflexionar sobre el aspecto social e histórico de la construcción de género o sobre el proceso de socialización de las/os niñas/os, en los que la escuela juega un papel destacado. La construcción social de la desigualdad entre niñas y niños con base en el sexo y como un mecanismo sobre el que se construyen los estereotipos y roles de género y, por tanto, la desigualdad de género, no es reconocido por el profesorado. Llevar al colectivo docente a reflexionar y analizar la implicación del concepto de género y su relación, interacción o imbricación en relación al sexo y otros elementos (como la raza, clase, lengua, etnia) puede abrir puertas para comprender el papel de la escuela y los modelos educativos desarrollados para la construcción de modelos más igualitarios de feminidad y masculinidad. Un proceso que debe implicar una descolonización y despatriarcalización de la escuela (Colazo, 2017) y un cuestionamiento sobre lo que se enseña y cómo se enseña, identificando el sexismo,

el racismo y el etnocentrismo en sus prácticas (Louro, 2003). Esto implica, en definitiva, caminar hacia la desconstrucción de una subjetividad marcada por la colonización y el patriarcado.

A pesar del relativo desconocimiento sobre el significado de género, cuando se le preguntó sobre el significado de igualdad de género, se mostraron bastante sensibilizadas/os sobre lo que era la igualdad de género y las implicaciones y demandas actuales en relación a ella:

> (…) cuando aparece alguien que es diferente, ya se le connota como diferente a menudo se le margina! Y lamentablemente esta es una parte que no se trabaja en nuestra sociedad. Si se supone que la persona es gay o lesbiana ya no está dentro del género normal, ¡ya está marginado! (GF11 F).
>
> Y hablando también de igualdad de género, estamos hablando de derechos y deberes, todos tenemos los mismos derechos y los mismos deberes, los dos (GF8 C).
>
> No sé si... Yo creo que ya hay igualdad de género, da igual que sean niñas o niños. Mismas oportunidades, mismos derechos (GF7 E).
>
> Tener los mismos derechos (GF2 D)
>
> (…) es un objetivo en relación a la igualdad de género porque como la misma sociedad habla de diferenciación (…), todavía estamos peleando, estamos conquistando un nivel, pero aún notamos (…) estamos superando, pero no es tan superado, es una lucha que estamos teniendo, desde pequeños hasta adultos (GF2 F).
>
> (…) O sea, no es… no hacer una distinción, ¿verdad? Entre hombre y mujer. (…) es educar a nuestros hijos, ¿no? Que lo que un hombre, un niño puede hacer, una niña también lo puede hacer. Esta es, más o menos, una idea que tengo así, pero también tendré que investigar (GF6 G).

Existe una visión de la igualdad de género como una cuestión de igualdad de derechos, lo que implica un reconocimiento de que actualmente las mujeres no tienen

los mismos derechos en nuestro contexto (reconociéndose implícitamente el estigma que viven las personas que no adoptan el género socialmente asignado). Este reconocimiento es muy importante porque nos lleva a pensar en la necesidad de actuar en el sentido de, por un lado, conocer nuestros derechos y, por otro, trabajar consciente y sistemáticamente para enseñar y aprender a vivir en igualdad sin ningún tipo de discriminación sexista. Este reconocimiento de la desigualdad puede representar una base para despertar el interés y motivar el profesorado a capacitarse y trabajar la igualdad de género en sus clases.

Percepciones sobre la violencia de género

En relación a la violencia de género, los relatos del profesorado apuntan un relativo conocimiento sobre lo que es la violencia de género. Sin embargo, las opiniones revelaron un conocimiento superficial, existiendo mucho silencio por parte de la mayoría de las/os participantes en los diversos grupos focales:

> Creo que es la violencia que abarcará a todos, hombres y mujeres, violencia en general, hombres, niñas, violencia contra las mujeres, contra los hombres, contra los niños, creo que abarca a todos (GF7 D).
>
> Violencia contra la mujer (silencio) (GF1 H)
>
> (…) estamos hablando de violencia como agresiones no solo físicas, sino también verbales, tanto en hombres como en mujeres (GF6 B).

Consideramos revelador el silencio que se produjo en la mayoría de los grupos focales en relación con el conocimiento sobre la violencia de género, que se puede interpretar como resultado de la “vergüenza” o incluso de la naturalización de esta forma de violencia y de la negación de hablar públicamente sobre un hecho que se considera del ámbito y privado cuya resolución debe llevarse a cabo en el seno de la familia.

No hay una referencia clara y un reconocimiento en los relatos del profesorado de que la violencia cometida contra la mujer está relacionada con un reparto desigual de poder, las relaciones jerárquicas y asimétricas entre mujeres y hombres, en las que se promueve el dominio masculino como forma de socialización (Rivas, 2017).

Las opiniones expresadas demuestran un conocimiento insuficiente o relativo sobre lo que significa a violencia de género contra la mujer y sus orígenes, lo que no permite una actuación preventiva adecuada por parte de la escuela. La escuela debería ser la responsable de la resocialización de los modelos femeninos y masculinos transmitidos y un agente clave en la prevención de la violencia de género (Sánchez Torrejón, 2021).

De la incomodidad inicial en relación a opiniones sobre lo que representaba la violencia de género se siguieron algunas declaraciones de las/los docentes que revelan una cierta normalización de esta violencia y la incorporación de la dominación masculina de manera significativa en sus discursos, culpabilizando a la mujer por la violencia sufrida:

> Porque a muchas de las mujeres se le sube el cargo a la cabeza y… y cuando eso pasa genera violencia, claro. Porque el esposo te va a tratar de cierta manera, y estamos hablando de prevenir la violencia domestica… una actitud incorrecta de parte de ella puede generar violencia por parte de su esposo. Entonces yo creo que hay que trabajar eso en la mujer, saber separar el rol de esposa y… y… y el rol de delegada o comandante o el cargo que ocupe (GF6 G).

> ¿Violencia de género? O sea, la violencia no solo se da del lado femenino, sino también del lado masculino, hay mujeres que, ella quiere ser hombre en casa, quiere ser hombre en casa en lugar de hacer el papel de mujer, ¿Correcto? (GF3 E).

En estos relatos se traslada la culpa de la violencia a la mujer por elegir o “insistir” en ser diferente, adoptar comportamientos que cuestionen la autoridad masculina y

alejarse de los estándares de normalidad establecidos por la sociedad patriarcal. No se cuestiona la racionalidad y la justicia social que sustentan esos patrones que se aceptan acríticamente como “normales” y deseables (Finco, Souza y Oliveira, 2017). Se justifica la acción del agresor, la figura masculina como superior e investida de poder, sin reflexión sobre las relaciones desiguales, y naturalizándose la violencia (Sequeira Rodrigues, 2014). Esta visión del origen de la violencia contra la mujer nos lleva a pensar que, a través del currículo oculto, el cuerpo docente puede influir sobre la socialización de género del alumnado y perpetuar la violencia contra la mujer en nuestro contexto.

Asimismo, es crucial reflexionar sobre nuestra forma de ver la violencia contra la mujer, reconocer su vinculación con la colonialidad, las relaciones de dominación/jerarquización y su imbricación o co-constituición con otros elementos como la raza, clase, etnia, lengua (Rivas, 2017; Quiñimil, 2015; Lugones, 2014). Esto puede abrir puertas o potenciar distintas formas situadas de resistencia, y también iniciar un proceso de descolonización de las instituciones y de la identidad impuesta por la dominación colonial y patriarcal (Rivas, 2017).

En relación a las experiencias vividas en las escuelas relacionadas con la violencia de género, se describen algunas experiencias, señalando ser más frecuentes en niños:

> (…) todo empieza con lo verbal y luego se enfada y va al físico, a la violencia física (…). Solo porque el compañero dijo: “no me toques aquí”, la chica empieza a levantar la voz, el niño como niño, que nunca quiere estar por debajo de la niña (…) (GF11 A).
>
> Algunas (episodios de violencia de género), más entre los chicos (GF4 B).
>
> (…) la tendencia siempre son los niños (…) tengo alumnas lenguaraces entonces por veces son ellas que inician (…) (GF9 A).

> Por lo general, la violencia verbal comienza más de las niñas a niños, pero la violencia física viene más de niños hacia niñas (GF9 D).
>
> Es más niño-niño, difícilmente hay una niña involucrada (GF1 G).
>
> El niño " lo hice a propósito, quería, tenía muchas ganas de mojarte", la niña "si me vuelves a mojar, te voy a pegar". El niño la vuelve a mojar y la niña le da una bofetada y el niño la tira al suelo para pegarle. Era en el recreo, los compañeros que estaban viendo vinieron corriendo a llamarme, cuando fui allí a preguntar "ah, profesora, ella me golpeó, no debería darme la bofetada", "¿por qué?" "! ¡Porque es una niña!" (…) ¡Ocho años! Significa que, para él, es solo el que tiene que dar, no puede ser vencido (GF7 F).

Estas experiencias demuestran la diferente socialización entre niños y niñas, que se basa en una "naturalización" asentada en la diferencia sexual y determina la atribución de cualidades masculinas de poder y control al hombre, mientras que la mujer debe ser sumisa, obediente y aceptar la autoridad y dominación masculina. Según Castro (2009) los estudios sobre la violencia apuntan que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres. Esa autora enfatiza que esta tendencia se manifiesta desde la infancia, incluida en el contexto escolar.

Estas experiencias descritas por el profesorado en relación a las diferentes formas de expresión de violencia entre niñas y niños, coinciden con lo que dicen Vieites Conde y Martínez Ten (2009), cuando señalan que la mayoría de situaciones de agresión física en los centros escolares los protagonizan chicos (por y contra), mientras que las chicas emplean mecanismos verbales para expresar la violencia. Esto es resultado de la diferente socialización de género. Es un indicador más de la necesidad de que la escuela actúe en la educación para la prevención de la violencia, a partir de modelos de socialización más igualitarios. La violencia de género en el ámbito escolar puede tener consecuencias a largo plazo y de gran alcance para el futuro, con jóvenes que

crecen repitiendo el comportamiento que han “aprendido” y que consideran aceptables (UNESCO y ONU Mujeres, 2019).

En general, el profesorado coincide en que existen conductas violentas en las escuelas, pero consideran que son más frecuentes en clases superiores a la educación primaria. A pesar de esta minimización de la violencia en la educación primaria, sus relatos revelan un contexto de diversas formas de violencia que indican la necesidad de que la escuela se centre en ellas. El hecho de que la violencia se produzca con mayor frecuencia en la educación secundaria debería ser una señal de alarma sobre la necesidad de iniciar una labor educativa preventiva en la escuela primaria, en lugar de minimizar su incidencia y transferir la responsabilidad al profesorado de los niveles posteriores. En este sentido, cabe destacar la necesidad de que las acciones preventivas se integren en todo el sistema educativo, en lugar de limitarse a establecer acciones correctivas puntuales ante situaciones de violencia. Esto pone de manifiesto, una vez más, la importancia de que el profesorado realice un trabajo colectivo de reflexión, análisis y partilla de experiencias sobre sus prácticas educativas con el fin de encontrar soluciones colectivas.

Otro aspecto relevante es el especial énfasis que ponen en el origen familiar de las conductas violentas del alumnado:

> (…) partiendo de la familia, lo que ven, el ambiente familiar, el día a día, pareciendo que no, ellos van trayendo a la escuela (…) (GF8 A).
>
> (…) el niño a veces se vuelve violento porque se está vengando, porque hay modelos de violencia en la casa. A veces hay niños que son golpeados en casa y no están bien, y entonces cualquier cosita que hacen sus compañeros reacciona de una manera diferente, de una forma violenta, golpea a menudo a los compañeros (…) (GF10 A).

(…) algunos padres incluso interfieren con su propio hijo, de manera negativa. (…) a fomentar la violencia y nociones de violencia en el propio niño (...) (GF1 C).

(…) hay padres que cometen agresiones delante de sus hijos. Ellos notan ese comportamiento, como no pueden practicarlo en casa, lo practican aquí en la escuela, como reflejo de lo que ven en casa. (…) (GF6 D).

(…) hay madres que no tienen paciencia, siempre están golpeando a sus hijos, gritando (…) (GF6 A)

(…) un padre se acercó al alumno en medio de la clase, sin dirigirse a la profesora y fue directamente amenazar al alumno, mostrando el puño (…). Otro padre trató de sacar al alumno en medio de la clase diciendo “¡golpeó a mi hijo!" (GF6 G).

(…) tengo una vecina, mientras los sus hijos duermen, la sobrina está trabajando en la cantina hasta las veintidós, veintitrés horas, esto también es violencia (GF3 F).

(…). El niño se vuelve violento, viendo a los padres, porque yo no creo que un niño aprenda a ser violento en la escuela, no creo. (…) el comportamiento de nuestros alumnos, y si profundizamos, veremos que viene de casa porque, y tengo constancia de eso, hablo con los encargados, la madre explica “mi hijo tal vez no aprende porque vio mucha violencia en su casa”, “¿cómo?”, “Ay profesora (…) él es el más cercano a mí, él es el que más me defiende cuando venía el padre a pegarme. Ese es el que gritaba, ¡“¡no le pegues a mi madre, vete!” ... (...) (GF6 B).

(…) Es una situación de un alumno, dice que todas las mañanas su padre le echa agua, y yo le dije "por qué tiene que hacer eso". Me dijo: "no profe, yo despierto demasiado tarde" (...) (GF7 B).

Se reconoce la existencia de un contexto social marcado por distintas formas de violencia. Los modelos educativos violentos por parte de la familia son considerados por el profesorado como el origen de la violencia entre el alumnado. Siendo el primer núcleo de socialización de una persona, sus modelos educativos tienen efecto en los

comportamientos del alumnado en la escuela. Sin embargo, la escuela es otro importante núcleo de socialización. Responsabilizar del aprendizaje de conductas violentas a las familias del alumnado supone que el profesorado no está asumiendo su papel como agente educativo, como tampoco reconoce que sus acciones pueden incidir positiva o negativamente en el aprendizaje de la violencia.

Los modelos educativos de la escuela actúan como un factor que puede minimizar o a potenciar la violencia entre el alumnado. Presentaremos a continuación algunos ejemplos de esta no admisión de su papel en la producción de comportamientos violentos, y que obtuvimos en las interacciones con el profesorado.

Una parte del profesorado (fundamentalmente el de las escuelas públicas) describió (y se comprobó visualmente) entre sus prácticas el uso de la punición física para disciplinar y educar al alumnado. Aunque esta práctica está prohibida por el Ministerio de Educación de Angola, sigue siendo común en muchas escuelas públicas angoleñas, estando legitimada por docentes, por la familia y por el alumnado como una práctica que promueve la disciplina y el aprendizaje (Sacco, Ferreira, y Koller, 2016). El instrumento generalmente utilizado para este propósito consistía en un trozo de manguera (de jardín) que, a pesar de que solo dos profesoras admitieron abiertamente que la usaban (pero con la anuencia de las demás), fue posible ver a otras llevándola durante los grupos focales:

> (…) Yo, por ejemplo, en mi aula, tengo un problema. Hace algún tiempo, le pegué a una niña. La madre la vino a recoger y la encontró manchada[129]. No preguntó por la profesora, acudió a las autoridades. La notificación policial llegó a dirección de la escuela que me llama (…) hablamos y todo bien. (…) Yo no puedo trabajar porque ahora ella (la alumna) ya tiene esa autoridad que su mamá, papá van a hacer… Incluso dijo hace un tiempo: “no, la profesora no me

[129] Se refiere a las marcas en la piel debido a la agresión con la manguera.

> puede pegar. ¡Si la maestra me pega, la arrestarán!". ¡No veo el camino! Nosotras somos las que mandamos aquí, ella va de un lado a otro en medio de la clase. (…) No puedo trabajar por las acciones de los padres. Si venían a preguntar qué pasó, por qué la profesora le pegó, qué pasó, yo creo que deberían hablar con ella, deberían educarla… no la educaron, crearon más revuelo. (GF6 A)
>
> Tenemos que revisar nuestras acciones, (…) No agresivamente, porque si usted también es muy agresivo con el mismo alumno, yo creo que ese alumno también será agresivo con otra persona, entonces la profesora puede sancionar sí señora, por ejemplo, yo (…), siempre llevo mi manguera, no me olvido de la manguera, siempre tengo la mía en la bolsa, pero qué si, necesitan ser educados, ¿verdad? (…) (GF6 G).

Se puede inferir que estas formas de castigo físico infligidas al alumnado no son vistas por el profesorado como agresión, como violencia. Hay una normalización de la violencia contra el alumnado como forma de potenciar el aprender y educar (Sacco, Ferreira, y Koller, 2016).

Si bien históricamente la escuela fue en muchos casos un espacio donde el castigo físico era una práctica frecuente utilizada por misioneros o educadores en la época colonial, hoy en día debemos ser capaces de transitar hacia una cultura en la que los derechos humanos son la base de la acción educativa en defensa de la dignidad de las personas (Carvalho, Medeiros de Morais y Carvalho, 2019). Aunque, movidos por una lógica de actuación anti-dialógica (Vasconcelos, 2017) y por un desconocimiento de sus consecuencias nefastas, buena parte del profesorado sigue reproduciendo la violencia en la escuela con sus prácticas (Carvalho, 2015). Es necesario cuestionar, reflexionar de forma crítica sobre estas prácticas aún legitimadas por docentes y familias (y prohibidas por ley). Y el impacto que tienen en el posterior desarrollo de conductas violentas en el alumnado. Se hace indispensable construir caminos hacia

una educación decolonizadora, tal como señala Candau (2016b), lo que implica un reconocimiento de nuestro contexto diverso y plural, en el que nuestra actuación como profesionales de la educación debe involucrar una mirada crítica de la realidad y del orden dominante. Una educación en la que la pluralidad es respetada y valorada y en la que se creen acciones de humanización en nuestras interacciones a partir del reconocimiento de nuestra herencia colonial y del impacto negativo en cómo nos vemos y como vemos los demás.

La violencia es naturalizada, sin existir una reflexión y análisis sobre cómo la acción docente violenta impacta en el comportamiento del alumnado y en la repercusión de esta violencia en las actitudes violentas entre el alumnado. Incluso, en relación al propio profesorado, como se ejemplifica en el siguiente relato:

> (…) un alumno, no sé cómo lo trató la profesora (…) se ganó un odio hacia la profesora en el que yo fui la víctima (…) me confundió con su profesora (…) rayó mi coche escribiendo palabrotas y pinchó las ruedas (…) entonces luego hablé con la profesora, me di cuenta, porque él escribió el nombre de la profesora (risas) (…) (GF6 A).

Una educación coercitiva y violenta crea personas dependientes, inmaduras y poco creativas, al contrario que una educación basada en el diálogo, que permite sujetos autónomos capaces de desarrollar todo su potencial (Carvalho, Medeiros de Morais y Carvalho, 2019). La persistencia de estas formas de violencia docente demuestra lo urgente que es pensar en una educación que humanice (Fanon, 1968, Walsh, 2013) y libere (Freire, 2003). Una educación que reconozca la dignidad humana (Colazo, 2017), basada en metodologías y prácticas que permitan una humanización a través del diálogo y el respeto y que, a su vez, contrarreste el modelo de pedagogía de la crueldad (Segato, 2018), que disminuye nuestra sensibilidad y empatía hacia los demás. Una educación basada en el respeto a los derechos humanos que genere una

mejor convivencia escolar basada en un diálogo interactivo en el aula (Carvalho, Medeiros de Morais y Carvalho, 2019). Los relatos del profesorado nos señalan la necesidad de que, para lograr este objetivo, será necesario, en primera instancia, formar el profesorado para que puedan ser capaces de crear espacios educativos basados en el diálogo, respetando las diferencias en un sentido de cultura de paz (Vasconcelos, 2017).

Por tanto, la escuela debe de ser un espacio privilegiado para oponerse a los modelos de socialización en los que los niños y niñas se socializan a partir de modelos caracterizados por la violencia y la agresividad, y las niñas por una socialización para el sometimiento y la dependencia, mecanismos que favorecen el surgimiento del comportamiento violento (Cabral y García, 2001 *cit in* Sánchez Torrejón, 2021).

Los casos de violencia de género contra la mujer son cada vez más frecuentes en Angola, siendo una forma de violencia que se presenta hoy como una problemática que exige una respuesta fundamentalmente preventiva, en la que la escuela puede jugar un papel relevante y la coeducación una herramienta esencial.

Importancia de la educación en igualdad en la escuela

Hubo unanimidad en cuanto a la importancia de la educación para la igualdad en la escuela y la necesidad de que este aspecto se aborde desde la escuela primaria. El profesorado y la coordinación pedagógica consideraron que la educación en igualdad desde la infancia es fundamental como forma de prevenir conductas violentas y discriminatorias en la adolescencia y la edad adulta. La escuela, entienden, es un lugar privilegiado para educar a niños y niñas en relación a la igualdad, pero señalan la necesidad de crear las condiciones, especialmente en el profesorado, para que sean capaces de desarrollar una enseñanza de esta naturaleza:

En este sentido hay que trabajar mucho para educar al niño que ya viene con esta información de casa (…) No son solo las niñas las que tienen la obligación de limpiar (…) nuestra sociedad tiene esa costumbre de hacer que las niñas se ocupen de todo lo que los niños dejan atrás (…) (GF10 E).

(…) nuestros alumnos ya vienen con esto, con este pensamiento de casa, piensan que la niña no debe hacer esto, no debe hacer aquello (…). Y nosotras como docentes incentivamos (GF9 D).

La escuela tiene un rol preponderante muy importante en esta área (…). Para no tener esa separación, (…) la escuela puede abolir, puede prohibir este concepto, este principio, porque en la escuela no solo se instruye sino también se educa (…). La escuela juega un papel predominante (GF9 F).

(…) la escuela también va a reeducar ciertos comportamientos en los alumnos (GF8 C).

La escuela debe o puede tener una influencia importante en este caso dando charlas, hablando más del tema, (...) (GF7 H).

Dialogar siempre con ellos sobre la corrección de tener esa idea de que las chicas hacen eso, los chicos también, porque no son solo los chicos los que tienen prejuicios tampoco (...) (GF2 D).

Creo que la escuela tiene un papel muy importante porque es cuando somos pequeños que se tuerce el pepino (…) el papel de moldear esta nueva generación, a ver si la historia cambia con el tiempo (…) (GF2 G)

Debería contribuir, pero ha habido fallas en cuanto a eso, por ejemplo, cuando dos adolescentes, pueden ser de la misma escuela, se relacionan y hay un embarazo, por lo general las escuelas hacen eso, la niña, cómo lo lleva, va a la noche[130], el niño sigue normal. (…) (GF3 E).

Quizás la escuela no sea sólo para enseñar los contenidos, sino también para formar al niño para la sociedad y ya tendrá esos conocimientos básicos de igualdad (GF3 C).

[130] La profesora se refiere a la norma de que en caso de embarazo de adolescentes en alumnas frecuentando clases en la enseñanza regular deben obligatoriamente pasar para la enseñanza nocturna.

> Nosotros docentes en la escuela, prevenir la violencia de género es realmente educar a nuestros hijos de manera igualitaria, es inculcar en la mente de nuestros hijos que ni el niño ni la niña es mejor que el otro, que son capaces de aprender todos por igual (…) (GF6 B).

Entre el profesorado se presenta una visión generalizada de una sociedad machista, que socializa de forma diferenciada a niñas y niños. Esta visión contribuye a las variadas formas de discriminación hacia la mujer. Hay consenso en relación al papel de la escuela, y suyo como docentes, en la creación e implementación de actividades educativas que pueden ofrecer una oportunidad de cambio social en relación a la igualdad y prevención de la violencia de género. La toma de conciencia sobre su papel en el proceso de transformación de las desigualdades de género puede actuar como palanca de cambio y generar un cuerpo docente capaz desarrollar nuevas prácticas educativas, capaces de deconstruir los estereotipos de género presentes de manera implícita o manifiesta, sea en los textos escolares, en todas las acciones dentro y fuera del aula, así como en sus expectativas docentes (Villaroel, Arias, y González, 2023; Chantefort y Scherbosky, 2020). Fomentar procesos de planificación docente que lleven a la selección e introducción de contenidos más adecuados y contextualizados para la superación de los prejuicios de género, desarrollando una práctica coeducativa que puede ser clave en la prevención de la violencia de género. Prácticas que lleven a la reinvención y transformación de nuestra acción educativa, que supongan un total replanteamiento de todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde los contextos locales situados (escuela, familia, profesorado, alumnado) hasta aspectos más generales como políticas públicas y legislación educativa, y en el sistema educativo (objetivos, currículos, contenidos, metodologías, comunicación educativa, relación con la comunidad escolar entre otros) (Delgado Ballesteros, 2015).

6.9.6. Necesidades formativas del profesorado en igualdad de género

"*Una formación docente atropellada*"

La calidad del cuerpo docente es una de las carencias del sistema educativo en Angola (GA/ONU, 2022; MED, 2014; MED/CAARE, 2014). La formación docente actual debe considerar los desafíos presentes en la sociedad angoleña y la importancia que tienen en la mejora de la sociedad en la que viven (Cardoso y Quitembo, 2016; Maiato, 2014). Por lo tanto, es importante promover procesos de formación de docentes que les permitan desarrollar habilidades para actuar en temas actuales como la igualdad de género y la prevención de la violencia de género, como aspectos que contribuyen al desarrollo de una sociedad angoleña más justa e igualitaria.

La mejora de un sistema educativo pasa necesariamente por una formación docente de calidad (Cardoso y Quitembo, 2016; Maiato, 2014;). Así, es necesario que se cree en Angola un sistema de formación docente que pueda formar a las nuevas generaciones para construir sociedades más justas e igualitarias y materializar los compromisos educativos asumidos por el país.

Disposiciones/Competencias docentes para educar en igualdad

Existe un conocimiento insuficiente sobre todos los aspectos relativos a la igualdad y la prevención de la violencia de género. La totalidad del profesorado participante refiere no haber recibido ningún tipo de formación inicial o continua en relación con este tema (confirmada por las coordinaciones pedagógicas). Tanto el currículo de formación inicial del profesorado como las acciones de formación continua no incluyen ningún tipo de contenido en esta temática. En cuanto a la formación continua que

reciben, mencionan, es escasa y abarca únicamente aspectos didáctico-metodológicos:

> Nunca tuve formación (…) no estamos preparados, como profesores también necesitaríamos tener capacitación, en lugar de ser solo la planificación, como organizar una clase, también si tuviéramos este tipo de capacitación, también ayudaría mucho a nuestro trabajo, sí. (…) porque cuando lo recibimos transmite bien y los niños suben y poco a poco vamos a poder eliminar esta violencia (GF2 B).

> (…) La mayoría también tuvimos muchas dificultades… también tuvimos una educación que fue atropellada. Entonces, educación atropellada, ¿qué crea? Personas atropelladas (…) Otra situación es que nuestros manuales y programas no tienen nexo. (…) como docente, ¡necesitamos formación! (…) Hay unos cincuenta alumnos en estas aulas, son demasiados alumnos (…). Entonces, la mayor dificultad es la ausencia de encargados de educación, la falta de capacitación, los materiales que no se ajustan al programa, o sea tenemos esta situación, con grandes dificultades (…) (GF6 B).

> Los contenidos en sí son pobres. Y sería importante, porque por ejemplo cuando enseñamos la asignatura de historia (…) ahí parece que las mujeres no tenían derecho a voz, entonces sería necesario que lo hicieran, ¿no? (…). (…) en sexto, ese tema, de los inventos, donde se retratan varios inventos, ninguno de esos inventos habla de ninguna mujer (…) (GF9 C)

> (…) Para mí, la igualdad de género es una cosa que debe partir de arriba hacia abajo. (…) nosotros como docentes para enseñar esto, necesitamos contenidos ricos para transmitir a los niños para que entiendan, primero necesitamos entender para transmitir a los niños (GF1 E).

Describen un proceso de formación inicial y continua “atropellada”, en el sentido de que existen innumerables insuficiencias en los planes formativos que les permitan actuar de forma adecuada en relación a la igualdad, la prevención de la violencia de género y otras componentes educativas. Los/as participantes de la investigación reconocen, de manera unánime, la imperiosa necesidad de contar con una formación

específica en esta materia ya que fue inexistente en su formación inicial y persiste en la formación continua. Como resultado, actualmente no se sienten capacitadas/os para abordar y enseñar estos aspectos al alumnado. Señalan también insuficiencias en los manuales escolares en relación a la igualdad, con contenidos “pobres”, programas desarticulados en relación a los demás componentes de enseñanza. Refieren una invisibilidad de la mujer en los contenidos dos manuales escolares lo que no contribuye para una educación en igualdad. Se entiende que el profesorado considera necesaria, además de su formación continua, una revisión de planes, programas, manuales y recursos didácticos en que haya una visibilización femenina que permita cuestionar la construcción jerárquica entre hombres y mujeres (Batsîkama, 2020). Realizar una revisión de los planes curriculares y de los manuales escolares desde una visión no sexista y de promoción de la igualdad de género podría representar un paso adelante en la implementación de la igualdad en la escuela. Aspectos que deberán estar contemplados en la normativa educativa, como acciones específicas para trabajar la igualdad en la escuela, en función de los compromisos descritos anteriormente y asumidos por el gobierno angoleño. Los relatos del profesorado nos llevan a inferir que sigue sin existir una determinación contextualizada de políticas para desarrollar una formación docente que responda a las reales necesidades del sistema educativo; su papel docente se resume en ser meros ejecutores de planes elaborados de forma centralizada y desarticulada del contexto (Lucio, 2018).

La formación del profesorado en igualdad de género puede proporcionar al cuerpo docente las disposiciones/competencias para reconocer la necesidad de incorporar la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, sus vivencias, sus experiencias

socioculturales y, a partir de ellas, transformar sus opiniones de género y poder (Villaroel, Arias, y González, 2023).

Trabajar coeducativamente requiere que exista una formación específica por parte del profesorado con el fin de que sean conscientes y sensibles a la desigualdad existente y que tengan las disposiciones/competencias necesarias para actuar en igualdad en su labor pedagógica. Por ejemplo, identificando y cuestionando aspectos en los contenidos curriculares, planificando y utilizando recursos didácticos que visibilicen a las mujeres y eliminen los estereotipos de género que perpetúan la desigualdad (Villaroel, Arias, y González, 2023). Una formación docente en igualdad permitiría a la escuela actuar como una plataforma de transformación y movilización social que forme actitudes de niños y niñas, que adquieran herramientas que permitan superar los prejuicios sexistas impuestos socialmente avanzando así en dirección a la igualdad (Villaroel, Arias, y González, 2023; Suberviola, 2012).

Las afirmaciones del profesorado son bastante reveladoras. Por un lado, asumen sus insuficiencias y desconocimiento sobre el tema y, por otro, muestran un interés manifiesto por aprender y desarrollar habilidades en relación a una educación igualitaria, ya que consideran que es un aspecto que actualmente es demandado por el alumnado y como docentes, deben tener las competencias para enseñar adecuadamente y trabajar preventivamente desde el ámbito educativo.

> Yo creo que sí. Porque lamentablemente hay compañeros que todavía tienen... los propios profesores que todavía tienen muchos prejuicios al respecto. Creo que eso sería ideal (GF11 F).
>
> Creo que la escuela tampoco tiene la visión que se necesita con la dirección, hay que trabajar más en la dirección en relación a la igualdad de género, (…) (GF10 E).

> Si en la escuela inculcamos que todos pueden hacer los mismos trabajos, es en la educación primaria, de ahí en adelante no habrá problema (E1).
>
> Sí, es importante que ninguno se sienta discriminado, ¿no? (…) ninguno de ellos será lastimado o ninguno lastimará a otro, es importante (GF4 F).
>
> Por lo menos el profesorado ya sabrá cómo tratar con el alumno cuando esto pase, (...) porque a veces él, el profesor está escuchando a un niño "¿Cómo voy a solucionarlo? No sé cómo hacerlo", pero si el profesor ya tiene formación, sabe qué pasos va a seguir, ya aprendió, escuchó (…) (GF5 A).
>
> (…) No sería sólo para los profesores. Sería para nosotros, para los alumnos y para los padres (GF6 C).
>
> (…) algo en este aspecto de la igualdad de género que, porque muchas de nosotras, (…) cuando llegamos al terreno, nos encontramos con situaciones problemáticas y tenemos que resolverlas, (…) pero si el docente tuviera más formación, en nuestro proceso de formación continua, (…) vamos a poder trabajar mejor con los alumnos (GF10 A).
>
> (…) la nueva generación que está entrando entendería perfectamente. ¡Ahora, los antiguos (risas) sería más complicados! Pero yo creo que nueva generación ¡sí! (…) lamentablemente también tenemos jóvenes que tienen prejuicios. Pero también, si no hacemos nada al respecto, no vamos a ninguna parte (GF11 F).

La expresa motivación del profesorado en desarrollar competencias en esta temática es un paso importante en el proceso de transformación de la escuela en espacio más igualitario. Algunas de las personas participantes reconocen sus propios prejuicios sexistas y carencias docentes para abordar la igualdad en el ámbito escolar. Señalan la importancia de fomentar un proceso de formación que involucre a toda la comunidad escolar y no solo el profesorado, debido a la posibilidad de encontrarse con resistencias por parte de elementos de la comunidad escolar. La formación en igualdad es vista como una valía/valor añadido en su trabaja pedagógico y una herramienta para dar respuesta a los desafíos actuales contra los que se enfrentan en

clase. Importa subrayar aquí que se trata de un aspecto sobre el que nunca se ha debatido ni se ha fomentado su reflexión en el seno del profesorado. Para ella/os, los grupos focales eran la primera vez que se les cuestionaba y reflexionaron sobre el tema. Esto pone de manifiesto la necesidad de crear verdaderas comunidades de práctica docente en las que se puedan abordar y debatir ésta y otras cuestiones.

Necesidades formativas en igualdad: propuestas desde el profesorado

Hubo consenso entre la/os participantes del estudio en torno a las necesidades de formación en lo relativo al género y la igualdad. Tanto docentes como coordinadora/es asumieron su escaso conocimiento (o incluso desconocimiento) en relación a este tema y propusieron actividades variadas para lograr este objetivo. Sin embargo, destacan que es fundamental que dichas acciones formativas se impartan por especialistas en la materia:

> Primero, que se buscaran las personas adecuadas que estén dispuestas para hacer lo correcto, que las personas no se seleccionen por afinidad. (…) esto pasa en el ministerio de educación y es muy triste porque estamos hablando del futuro de Angola. Entonces, si solo pones a alguien que no tiene nada de qué hablar entonces no vale la pena, prefiero agarrar libros y tratar de entender. Traiga a la persona adecuada, para que haga lo correcto y nos transmita lo correcto (GF1 G).
>
> (…) cuando tenemos seminarios de actualización, a veces la persona llega, ve lo que se ofrece, no le interesa, entonces no le presta atención. Hay gente que luego ya no aparece. Entonces, cuando se trata de algo realmente nuevo y bien estructurado, te dan ganas de hacerlo (GF3 E).
>
> Como dijo la propia docente, las acciones de formación del ministerio ya son viejas, ¿no? (...) (GF4 C).

> Si pudiéramos tener este tipo de encuentro con personas adecuadas, nos ayudaría mucho y ayudaríamos mucho a los alumnos (GF7 E).

Se resalta aquí la inadecuación de los planes de formación continua que se desarrollan actualmente (desarticulados de las normas, planes y estrategias establecidas por las políticas educativas), vistos como "desfasados" con las necesidades reales de la escuela. Además, se señala el carácter centralizado de la escuela. Queda patente la necesidad de acciones de formación que huyan de aquello que Nóvoa (2009) llama de formaciones inútiles y que solo sirven para complicar la vida diaria del profesorado - ya de por sí exigente - apelando a rechazar el *consumismo* de cursos y acciones del actual mercado de formación. Es importante crear comunidades de práctica[131] en las que se refuerza la pertenencia y la identidad profesional y en las cuales el profesorado se apropie de los procesos de cambio, transformen sus prácticas, dando sentido, a través de la reflexión colectiva, a su desarrollo profesional (Nóvoa, 2009).

En este sentido, y en función de las carencias reconocidas, las propuestas del profesorado para superar este desconocimiento abarcan todos los aspectos en igualdad de género y en violencia de género. Subrayan también las metodologías que consideran adecuadas para el trabajo pedagógico con una perspectiva preventiva:

> Sobre la violencia, la violencia a todos los niveles, verbal, física, esa sería la básica, luego la formación afectiva, la formación psicoafectiva, sería urgente, eso es lo que más se nota (GF8 A).

> La violencia de género, la igualdad de género también (...) el alumno entra en el aula a decir "mire profesora mi padre golpeó ayer a mi madre" (…). El

[131] La comunidad de práctica "es un espacio conceptual construido por grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación, en el que se discuten ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y se elaboran miradas comunes sobre los desafíos de la formación personal, profesional y cívica de los alumnos" (Nóvoa, 2009: 21).

> profesor tiene que ayudar de manera que se quite esa idea de la cabeza. (…). Todos estos temas son muy importantes (GF7 E).
>
> Empezando por la desigualdad de género, también la violencia que ha habido mucho. (…) y también para reforzar un poco la forma en que nuestros compañeros deben abordar aspectos que tienen que ver con la sexualidad, nuestros hijos necesitan aprender, nuestros padres no hacen la tarea, se lo dejan todo a los profesores (risas). (…) sería genial, comenzando incluso en la escuela primaria. (…) unos instrumentos que nos ayuden a prevenir en vez de esperar a que pase para luego actuar, si tratáramos más, miráramos más la prevención, yo creo que no estaríamos como estamos (E2).
>
> Los aspectos que sería muy importante resaltar son (…) el problema del embarazo temprano, es el problema de la prostitución (…), el consumo de drogas también empieza en esta etapa, todo eso está muy conectado (E3).
>
> (…) hablemos del amor al prójimo, y luego de la sinceridad también, yo creo que cuando una persona es sincera ya no es menos agresiva, la sinceridad y la corresponsabilidad, tal vez estos temas. (…) implementar otros contenidos que puedan engrosar el currículo de nuestros alumnos de primaria (E4).

De manera consensuada, se reconoce la importancia y el carácter preventivo de una educación en igualdad como prevención de problemas presentes en la escuela (violencia, sexualidad, embarazo precoz, prostitución, consumo de drogas). Se considera la formación en igualdad como una herramienta que podrá transformar su acción educativa y ser un elemento de cambio en relación a problemáticas a que se enfrenta la escuela en la actualidad.

En este punto se hace especial énfasis en la formación continua que se realiza en la escuela, ya que a lo largo de su formación inicial en las escuelas de formación docente estos aspectos no fueron abordados en los planes curriculares. Por ello, consideran imprescindible que, en los planes de formación continua establecidos, estos aspectos

sean priorizados y tratados por especialistas para que las acciones formativas sean motivadoras e interesantes y proporcionen un aprendizaje significativo.

El desarrollo de una educación en igualdad pasa por actuar no solo en la formación continua, sino también, y fundamentalmente, en la formación inicial. En relación con la formación inicial, se debe considerar la inclusión de aspectos relacionados con la igualdad de género en los planes curriculares de las escuelas de formación docente, tanto en las escuelas secundarias de formación del profesorado como en los grados de educación primaria a nivel superior. En cuanto a la formación continua, urge incluir aspectos relacionados con la igualdad de género en las acciones periódicas de formación continua, garantizando una articulación entre la práctica educativa y los compromisos asumidos por el gobierno en la inclusión de la igualdad de género.

El profesorado se siente motivado, interesado y disponible para participar de una formación continua que les permita mejorar sus disposiciones/competencias, y reconoce que esta formación debe perfeccionarse y priorizarse en la educación primaria, y dirigida por profesionales competentes en el área respectiva (Maiato, 2014).

Desde sus experiencias de formación continua y la necesidad de adecuación de la formación en igualdad de género al alumnado de primaria, el profesorado sugiere la realización de un conjunto de actividades educativas que considera más adecuadas para el alumnado de este nivel educativo y que involucren toda la comunidad escolar:

> (…) conferencias, cursos (GF11 F).
>
> Acciones formativas, charlas dirigidas a (…) los docentes y hasta con los tutores, con las familias (…) (GF11 E).
>
> Como estamos en primaria, creo que para que aprendan mejor sobre este tema, con trabajos como juegos, también para que pudieran hacerlo en grupo,

> trabajar en grupo, (…) hablando de este tema, pero a su nivel. Algo así a su nivel, un lenguaje apropiado para que aprendan, porque es realmente un estigma, este tipo de situación, que el chico se sienta superior es realmente un estigma (…) (GF 9).
>
> Realmente necesitamos algo de preparación, tal vez un seminario. (…) es gracioso que estemos aquí hablando de eso, tengo muchos libros que hablan de eso, pero nunca los he abierto (GF1 G).
>
> (…) Actividades extraescolares, donde se dé un tema en base a lo que se está tratando, y luego se hagan teatros, panfletos, para demostrar, para explicar, estaría bien (GF3 A).
>
> También traer debates, videos (…) (GF3 C).
>
> (…) traer periódicos, ¿no? Periódicos, pégalos en la pared de todos modos, con fotos (GF4 F)
>
> (…) que tengamos seminarios de estos temas para que también se los podamos pasar a los alumnos, y aprendamos como docentes y también aprenderemos como padres, también podemos practicar en casa (GF2 H).

Se recomienda un abanico de opciones que van desde acciones más teóricas (seminarios, conferencias) con recursos a medios audiovisuales, a acciones más prácticas que impliquen el aprendizaje del uso de metodologías activas adecuadas al alumnado de primaria, la planificación de actividades extraescolares y el involucramiento de las familias en la educación en igualdad. Destacándose en estas propuestas, por un lado, sus experiencias con el alumnado de primaria y por otro, su necesidad de involucrar a la familia en el proceso educativo. Se busca una contextualización de las acciones formativas y la familia como factor que potencia el trabajo de la escuela. Una formación docente que fomente el diálogo y promueva el cuestionamiento de la desigualdad existente, teniendo como base la comprensión del conocimiento como situado e historizado, y que debe responder al lugar y momento

en el que se genera (Villaroel, Arias, y González, 2023). Por tanto, una formación actualizada, contextualizada y adecuadamente estructurada.

La necesidad de la participación de la familia en la educación en igualdad

"Todo empieza en casa…"

Tanto en los grupos focales con el profesorado como en las entrevistas con los/as coordinadores/as pedagógicos de las escuelas, se subrayó que, para implementar una educación igualitaria, sería oportuno contar con la participación de la familia (personas encargadas de la educación - padres y/o tutores):

> Independientemente de que el profesorado esté o no preparado para transmitir esta información de que no debe haber desigualdad de género (…) tenemos que trabajar con la familia (GF11 A).
>
> Es un trabajo duro, tiene que empezar por las familias (GF11 D).
>
> (…) son problemas que tienen que llegar hasta a los padres porque nosotros mismos pecamos dentro de nuestras casas al educar a nuestros hijos (GF9 A).
>
> (…) un aspecto muy importante es la familia. A la familia aquí se la llama con mucha responsabilidad con respecto a estos aspectos de género y violencia. Ahí es donde todo comienza. Aquí vamos a continuar esa primera educación que reciben en casa, porque el niño tiene como modelo a la familia. (…) y la escuela tenemos cuatro horas con el alumno, y ellos pasan la mayor parte del tiempo en casa. Entonces esta relación escuela-familia es la base (GF1 C).
>
> Todo empieza en casa (…). Esta diferenciación, eres hombre, no puedes hacer, eres mujer. (…) Esta diferenciación empieza en casa, a veces nosotros, si estuvimos bien preparados, le pasamos la información al alumno y el alumno se la lleva a casa, donde hay otros hermanos, primos, tíos, y quién sabe, de aquí a unos años, las mentalidades ya serían diferentes (GF5 C).

> (...) hay muchos niños agresivos, porque en casa es solo agresión, el padre siempre está discutiendo con la madre, la madre siempre está discutiendo con el padre, estos niños vienen con dolor (GF1 E).
>
> (...) hay padres que no hablan con sus hijos y en la escuela cuando aprenden algo, llegan a la casa y hacen preguntas que ellos no pueden responder (GF4 E).
>
> (…) un niño es testigo de hechos violentos en casa, lo traerá a la escuela. Así que depende de las familias moderar también. Evitar cometer actos de violencia frente a sus hijos (…). Entonces creo que trabajar con las familias también ayudaría mucho (GF6 E).
>
> El principal problema es la falta de atención de los padres para las actividades de los niños, hoy tenemos un nivel de agresividad de los niños, prácticamente desde segundo hasta sexto grado, periodo de, de enseñanza primaria que está muy acentuada y eso lo notamos (…) (E3).
>
> Los padres también. (...) He tenido un alumno que solo golpeaba a los demás en la cara "¿por qué golpeas al otro en la cara?" “En mi casa solo me pegan en la cara” (…) (GF7 C).

Las experiencias descritas por el profesorado señalan la existencia de ambientes familiares en los cuales se puede fomentar la desigualdad y la violencia. Ambientes en los cuales niñas y niños son descuidadas/os, donde sus necesidades educativas no son seguidas o apoyadas. Una educación familiar que podemos pensar fomenta la agresividad y la baja sensibilidad y empatía hacia los demás, una forma de pedagogía de la crueldad o de las cosas (Segato, 2018) que dificulta el trabajo educativo realizado en la escuela. Así, para el profesorado la participación de la familia en este proceso es una condición indispensable:

> (…) una de las principales indicaciones, que es tratar de acercar a los padres, ya no es a la escuela, a los propios niños, acercar a los padres a sus hijos para que valoren el trabajo que hacen los niños, le den importancia al trabajo que se desarrolla en la escuela y ayudar a los propios hijos (…) (E3).

> Llamamos a los responsables, ya no podemos más, estamos cansados, así que mejor llamamos a los responsables para ver si también los aprietan en la casa (GF7 H).
>
> (...) que también había la posibilidad de charlas para que los padres también entraran paulatinamente en esa dinámica, sí, porque nosotros solo trabajamos con el niño y si el niño en casa respira violencia, no estaríamos haciendo nada, entonces sería un trabajo que la escuela pueda hacer con los padres (GF2 E).
>
> (…) Entonces, cuando tenemos esta situación en las escuelas y en la casa hay otra situación y los padres no ayudan a los profesores, seguiremos con esta dificultad, entonces realmente necesitamos (…) hablar aún más, especialmente de violencia (GF7 B).

Se señala la necesidad de que la familia se acerque a sus educandas/os y a la escuela como institución que colabora en el proceso de educación y construcción de la ciudadanía en valores esenciales para la edificación de un país más justo e igualitario. A este respeto se relataron situaciones en las cuales las acciones de las familias fueron contrarias a los objetivos de la escuela:

> (…) Padres en casa, la mentalidad es que el niño siempre tiene más derechos… el niño puede, la niña no (…) los mismos padres terminan creando una pequeña diferencia (GF11 F)
>
> (…) hay padres que no se presentan en las reuniones, ¿por qué? Como sale de casa de madrugada, no tiene tiempo de sentarse con el niño. Incluso los que se presentaban decían “mira, me voy muy temprano y no puedo hablar con el niño”, o sea, la responsabilidad es toda del profesor ¿por qué? (…) el niño viene a la escuela, cuando vuelve a casa tiene dificultades en una materia, no tiene con quien exponerlas (…) (GF3 D).
>
> (…) trabajé con tres alumnos de tercero y quinto grado, no conocía a sus padres. (…) mandas un mensaje, los padres no aparecen (…). ¡Luego al final vienen a quejarse “! mi hijo suspendió!”, ¡si el padre nunca participó! (GF3 F).

> (…) Yo estaba hablando de Ciencias y entonces les pedí a los estudiantes que leyeran las etiquetas de los alimentos para ver si tienen alguna grasa trans que sea mala para la salud (…). Llegó una niña y me dijo "Ay profesora, ¿sabe lo que dijo mi padre? ¿Esta profesora está loca, ahora voy a estar leyendo los productos?"(…) (E1)
>
> Ya tuve un problemita en otra escuela donde el texto (…) hablaba de métodos anticonceptivos, hablaba de condones, tenía imágenes de diferenciación de sexo, entre sexo masculino y femenino y uno de los padres que no les gustaba mucho esa clase (…) el padre estaba un poco molesto por eso. A algunas personas no les gustará (…) (GF4 D).

Los modelos de educación familiar, reflejo de nuestra sociedad patriarcal, fomentan una socialización primaria que perpetua la discriminación de género. Situación que requiere de la escuela una respuesta capaz de contrarrestar estas prácticas a través del involucramiento de la familia como parte activa en el proceso de socialización igualitaria de niños y niñas. Una colaboración que puede ayudar a transformar la escuela y sus prácticas, de manera que coincidan en sus objetivos. La escuela debe cuestionarse continuamente en relación a qué mecanismos pueden ser adoptados para propiciar la participación de la familia. Acercándose a ella, primero, en un sentido de comprensión de sus condiciones y después, con apertura para adaptarse a sus condiciones rumbo a los mismos objetivos.

La familia desempeña un rol destacado en la incorporación de acciones no sexistas en sus dinámicas y en la potenciación de las acciones coeducativas desarrolladas en la escuela (Bonal, 2014). Familia y escuela deben, en interacción continua, unirse en el importante desafío de educar a niñas y niños; la participación y colaboración familia-escuela es fundamental para la mejora del aprendizaje del alumnado (Pinto Castillo, León Hernández y Jiménez Deferia, 2017). La escuela debe encargarse de buscar una aproximación y convivencia con las familias en el sentido de tener una

colaboración permanente de ellas con la escuela. La familia debe colaborar y participar en la planificación y ejecución de todas las actividades en favor de la igualdad, apoyando y ejecutando las acciones necesarias para la materialización de las actividades coeducativas en cooperación con la escuela. La escuela debe atender las condiciones específicas de las familias, adaptarse a ellas de forma que se garantice su colaboración permanente.

6.10. A modo de resumen

Para ir caminando hacia la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la escuela es crucial empezar por un diagnóstico inicial con el profesorado para comprender qué conocimientos poseen y cómo creen que se podría actuar en el ámbito educativo para construir relaciones de género más igualitarias y así prevenir la violencia de género.

Planteado el objeto de la investigación, las preguntas y los objetivos, hecho explícito el diseño, las etapas y los participantes, se describieron los procedimientos que se llevaron a cabo para realizar el diagnóstico y determinar qué necesidades formativas tenía el profesorado para trabajar por la igualdad de género y, consecuentemente, prevenir la violencia de género en la educación primaria. El diagnóstico realizado permitió determinar que existe una subjetividad profundamente marcada por lógicas coloniales y patriarcales que se materializan en las prácticas diarias del profesorado. Por otra parte, se reconoce un desconocimiento del cuerpo docente sobre los contenidos básicos y prácticas y metodologías didácticas dirigidas a trabajar la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la escuela. No hubo en su proceso formativo ninguna asignatura, curso, seminario o información sobre la temática. Fue posible constatar también una desarticulación entre la práctica educativa de las escuelas participantes y la legislación vigente del ministerio de

educación. Un ejemplo de esto es la práctica de castigos físicos al alumnado, naturalizados por el cuerpo docente. La persistencia de prácticas de segregación del alumnado en función del sexo en las actividades pedagógicas. Incumplimiento normativo en la implementación de la igualdad de género en el ámbito educativo (lenguaje, material didáctico, actividades específicas en relación a la igualdad de género…). Manifestaciones de insuficiencias en relación a los procedimientos, acciones y recursos para la implementación de la legislación aprobada por el ministerio de la educación de Angola en relación a la inclusión de la igualdad de género en las prácticas educativas.

Los relatos del profesorado expresan un insuficiente trabajo preventivo desde la escuela para solucionar situaciones de violencia y discriminación vividos en la escuela. Ya sea por la ausencia de pautas de actuación por parte de la escuela, como por del desconocimiento del profesorado para incidir adecuadamente en situaciones de esta naturaleza que puedan ocurrir en la escuela o fuera de ella. Hubo un reconocimiento unánime del profesorado de la importancia y necesidad de desarrollar disposiciones/competencias docentes en igualdad y prevención de la violencia de género en la escuela. Admiten la existencia de un carácter sexista en las prácticas docentes, en algunos de los contenidos didácticos bien como acciones en el seno familiar que fomentan la desigualdad de género. De manera general el profesorado expresó una necesidad de procesos de formación continua que les permitan superar las insuficiencias en igualdad y prevención de la violencia de género.

Por lo tanto, el diagnostico mostró que hay una serie de déficits formativos por parte del profesorado de las escuelas primarias del municipio de Benguela en relación a adopción de un enfoque preventivo adecuado de la violencia de género. Sin embargo, hubo un gran interés en ampliar su formación en esta área, reconociendo que desde

el alumnado existe un creciente interés y cuestionamiento sobre este tema para lo cual deben estar preparadas/os.

Otro aspecto relevante es el desconocimiento por parte del profesorado de las normas educativas en relación con la igualdad de género en Angola. Existe consenso sobre la necesidad de formar y mejorar su formación inicial y continua en este ámbito.

Se recomienda desde el profesorado la realización de acciones de formación continua contextualizadas, pertinentes y bien estructuradas en relación con al tratamiento educativo de la igualdad de género y la prevención de la violencia de género en la escuela. Estas acciones las consideran esenciales para su labor pedagógica de prevención y lucha contra la violencia en la escuela.

PARTE 4 – CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Capítulo 7: Conclusiones y reflexiones finales

7.1. Conclusiones

La presente investigación nace desde el sur global y de la decolonialidad. Desde aquí asumimos la necesidad de que la educación sea vehículo de actuación política, valorizando nuestras diferencias e interpretaciones como parte de un proceso de decolonización (Colazo, 2017; Espinosa Miñoso, 2014).

Las desigualdades entre mujeres y hombres en Angola se manifiestan a varios niveles: feminización de la pobreza, bajo acceso a la educación, a la salud y el trabajo, e infrarrepresentación a nivel político y en la toma de decisiones (UNCTAD, 2022; Mosaiko/FEC, 2021).

Tanto la opresión y explotación colonial portuguesa, como su interferencia en las dinámicas culturales tradicionales africanas dejaron como legado una sociedad patriarcal, que impuso modelos de feminidad y masculinidad basados en estereotipos sexistas discriminatorios contra las mujeres. Desobedecer los papeles de género está socialmente castigado y estigmatizado, con la violencia de género como una de sus respuestas. Una forma de violencia que, a pesar de algunos avances, sigue naturalizada, invisibilizada y vivida en silencio. En la actualidad, la violencia de género contra la mujer es un problema social que demanda una respuesta (educativa) preventiva desde la escuela (y desde otros ámbitos). La introducción de principios coeducativos en los actuales planes curriculares de formación docente puede asumirse como una importante herramienta para garantizar la incorporación de la igualdad de oportunidades entre niños y niñas en la escuela, convirtiéndose en un modo de prevención de la violencia de género (Bejarano Franco, Martínez Martín y Blanco García, 2019).

Se trata de una investigación que pretende concienciar sobre la necesidad de una educación más igualitaria en la que se garantice la igualdad de oportunidades y se desarrolle el potencial de todas y cada una de las personas que integran el sistema educativo. Una educación que tendrá así el potencial de prevenir la violencia contra las mujeres y crear una sociedad más justa e igualitaria.

Nuestras reflexiones finales se presentan en función de los objetivos planteados en esta investigación (y que como mencionábamos en el inicio de la tesis doctoral los dividimos en tres grandes partes). Así, y recordando esos objetivos, en la parte 1 efectuamos una revisión crítica y decolonial de conceptos como el género, la igualdad, la violencia de género y la coeducación - siempre consientes de la colonialidad del saber que nos impregna. En la segunda parte plasmamos los resultados obtenidos del análisis de la normativa angoleña y de los compromisos asumidos en relación con la igualdad de género. Y en la tercera parte terminamos con los resultados producidos a partir del diagnóstico de las necesidades formativas expresadas por el profesorado durante el trabajo de campo realizado en las escuelas de Benguela.

7.1.1. Igualdad, violencia de género y coeducación desde la decolonialidad

Como docente, e imbuida del compromiso educativo/formativo asumido en la academia y con instituciones educativas, situada en el Sur Global y tomando como base la decolonialidad, este trabajo de investigación partió de un conocimiento situado desde la diferencia colonial como un paradigma “otro”, en la búsqueda de una pluriversalidad. Una pluriversalidad entendida como una apuesta a la visibilización “otra”, posicionándonos desde este “nuestro lugar” como una igualdad-en-la-diferencia (Restrepo y Rojas, 2010). Una investigación en la que buscamos alejarnos de la racionalidad occidental eurocéntrica que consideramos colonial cuando pretende

leer e interpretar todas las sociedades y culturas del mundo e imponer una única visión como racionalidad universal, lo que implica una subalternización de otras formas de pensamiento (Bambirra, Nothaft y Lisboa, 2019). En cambio, asumimos un proceso basado en la reflexividad metodológica y un pensar decolonial con una actitud de atención epistemológica sobre nuestros enunciados, desde nuestra localización epistémica (Valiente, 2020). Desde esta posición buscamos dialogar con otras formas de conocimiento presentes, logrando visibilizar otros lugares, otras voces, otros contextos y formas de conocimiento (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

No podemos dejar de mencionar que, como angoleña e investigadora feminista, y como resultado de mi propio proceso de construcción como docente-investigadora reconozco estar situada y atravesada tanto por motivaciones críticas y contrahegemónicas, aunque, y fruto de mi formación marcada por la colonialidad en sus distintas manifestaciones, este conocimiento hegemónico permea aún algunas de mis actuaciones. Mi propria trayectoria personal me impulsa a trabajar temáticas específicas e involucrarme, un reconocimiento que lleva a que adopte una vigilancia continua para evitar que mis proprias representaciones lleven a ilaciones o proyecciones en las interpretaciones en la interacción con las personas participantes. En un sentido de parcialidad consciente, en la cual hacemos una identificación parcial con las personas participantes, aunque al mismo tiempo establecemos una distancia critica (Ríos Everardo, 2012).

En esta investigación, y desde la decolonialidad, nos apartamos de la lógica binaria de género y vamos más allá de la esencialización del concepto género. Asumimos el género como una categoría en la cual se intersecionan y co-constituyen elementos como la raza, clase, sexualidad, lengua, etnia, entre otros (Rivas, 2017; Quiñimil, 2015; Lugones, 2014). El género y la violencia de género contra las mujeres lo

contemplamos no como una categoría universal y sí como una categoría multidimensional en la cual se deben incorporar la diversidad de contextos y la multiplicidad de experiencias y formas de dominación (Rivas, 2017; Quiñimil, 2015; Expósito, 2012). En un contexto diverso como el nuestro, las desigualdades existentes se vinculan al pasado de colonización, etapa en la que las mujeres angoleñas estaban clasificadas en función de la raza, la clase, la lengua, la etnia. De tal forma que se imponía (e impone) un binarismo de género y una cultura patriarcal occidental que llega hasta nuestros días.

Asimismo, consideramos fundamental comprender la violencia de género contra las mujeres como un fenómeno situado y que nos interpela desde nuestra realidad co-constituida por condiciones sociales específicas de desigualdad, inequidad y marginación (Sánchez Vico, 2020; Rivas, 2017; Chávez, 2015).

La colonización portuguesa implicó la pérdida de poder de las mujeres en sus comunidades y la alteración de las dinámicas tradicionales angoleñas. Pasaron de tener influencia política, económica y familiar (Oyěwùmí, 2017; Kasembe, 2010; Silva y Carvalho, 2009), mermó su poder y se promocionó una domesticación impuesta por reglas binarias de género coloniales, reglas que jerarquizaban y determinaban el poder del hombre sobre la mujer (Segato, 2016). De tal manera, que se perpetúa el modelo de superioridad masculina que se interioriza mediante un proceso de socialización en la que la escuela desempeña un papel relevante.

La violencia contra las mujeres se adopta como forma de garantizar este poder, un mecanismo social para mantener la mujer subordinada al hombre y castigar a las mujeres que salen del modelo de feminidad impuesto (Segato, 2016; Femenías y Soza, 2009).

En esta investigación adoptamos una perspectiva de violencia contra las mujeres que incluye todas las situaciones o amenazas, tanto en el hogar como en la comunidad, que originan miedo e inseguridad a las mujeres, y que tienen como objetivo mantener a la mujer sometida al hombre. (Rivas, 2017; Femenías y Soza, 2009).

La escuela, como espacio en el que se construye y reproduce la desigualdad de género entre niñas y niños, es también un lugar desde donde se puede incidir para eliminar estas desigualdades y crear un ambiente en el que no existan formas de discriminación y de violencia contra sujetos y grupos (Finco, Souza y Oliveira, 2017). A partir de la educación, y en un proceso a largo plazo, se podrá prevenir la violencia de género, siguiendo un proceso coeducativo que sea atento con nuestras especificidades, y en el que el profesorado sea capaz de identificar las desigualdades, problematizar la violencia y desarrollar herramientas para su solución. Esta coeducación debe trascender el modelo dominante, patriarcal y colonial de la educación, y transformar y reinventar nuestra praxis educativa. Esta transformación y reinvención se debe realizar a partir de la toma de conciencia y agudización de nuestra sensibilidad en relación con muchas normas culturales sexistas y patriarcales, que siguen perpetuando prejuicios y estereotipos de género. A partir de aquí, caminar hacia una escuela en la que se construyan relaciones igualitarias, en la que se reconozcan las actuaciones sexistas, los estereotipos y los prejuicios todavía presentes en los currículums escolares, en los manuales escolares y en las prácticas docentes, y en la necesidad de eliminar actuaciones que perpetúan las desigualdades de género. Una operacionalización que incidirá no solo sobre el currículo sino también en las metodologías, en los contenidos y en los materiales didácticos a emplear en clase. Este trabajo coeducativo debe involucrar a toda la comunidad escolar, lo que contribuirá, en última instancia, a una mejor convivencia y a la prevención de la

violencia de género. Es importante subrayar que asumimos una visión de la coeducación basada en una vertiente decolonial, entendido como creación de otros caminos de actuación en los que se efectúa una comprensión crítica de nuestra historia. Esta educación y pedagogía decolonial transforma nuestras prácticas y tiene la importante función social de formar sujetos más humanos, éticos, libres, críticos (Santiago, 2020; Araújo, 2020; Fanon, 1968, 2009; Freire, 2003). Una educación capaz de transformar la manera en cómo producimos conocimiento a partir de la incorporación de otros puntos de vista, otros saberes fruto de otras realidades, y no una simple adopción de conocimientos que se imponen y que pueden reprimir y obstaculizar el descubrimiento y desarrollo de las propias potencialidades de cada persona (Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2021).

En suma, una educación y pedagogía en la que se incorporen nuestros saberes y se reconozcan y valoricen otros puntos de vista, dirigiéndonos hacia la emancipación, despatriarcalización y descolonización de la educación (Tranier, 2020, 2017; Colazo, 2017; Díaz, 2010). Solo desde esta base se podrán proyectar personas íntegras, capaces de entender su entorno, reconocer y valorar su pasado, actuar éticamente y de forma humanizada en su presente y proyectar un futuro en el que el individuo sea capaz de transformar la sociedad desde el respeto, la igualdad y no violencia (Muñoz Gañan, López Bravo y Rincón Présiga, 2021).

7.1.2. Desarticulación entre el sistema educativo angoleño y sus compromisos con la igualdad: desvelando códigos coloniales

El sistema educativo angoleño refleja las profundas desigualdades existentes en el país. Durante la colonización portuguesa la educación fue empleada como una herramienta más en el proceso de explotación de la mano de obra barata, con la

inmensa mayoría de angoleños (y principalmente las angoleñas) fuera del sistema educativo. El periodo colonial fomentó un proceso de *engeneramiento* y subordinación de las mujeres (Oyěwùmí, 2017), que condujo a la actual invisibilización de la mujer, tanto en su participación en la comunidad como en la historia de Angola. Así, hoy día, las niñas y mujeres no cuentan con referentes del sexo femenino en las escuelas (Kasembe, 2010; Batsîkama, 2020).

Con la independencia de Angola en 1975 nos encontramos con una gran parte de la población analfabeta, y cuya respuesta fue la contratación masiva de docentes para atender la alta demanda (Vieira, 2007; Zau, 2005). La apuesta por la contratación (cuantitativa) de docentes, asociada al bajo nivel inversor en el sistema educativo, impidió la mejora en términos cualitativos de la educación. Las dos reformas educativas llevadas a cabo en el país (1978 y 2001) no fueron capaces de lograr el acceso a una educación de calidad para todas y todos. La educación fue utilizada tanto en el contexto colonial como en el pos-Independencia como instrumento de homogeneización de la sociedad angoleña (Vieira, 2007): inicialmente respondía a los intereses de la colonización portuguesa, y, en la fase posterior a la independencia, a los intereses de la nueva gobernación (primero social comunista y, más tarde, de libre mercado mercado) de crear "Um só Povo, uma só Nação[132]" (Un solo pueblo, una sola nación).

En la actualidad, nuestro sistema educativo está trufado de dificultades e insuficiencias a nivel de recursos humanos — insuficiente preparación docente, insuficiente número de docentes para satisfacer la demanda de alumnas/os existente, dificultades en el acceso a la escuela debido a su ubicación (dimensión geográfica/espacial) —, como de recursos materiales: número insuficiente de

[132] Este lema se introdujo tras la independencia del país y está incluido en el himno nacional de Angola.

escuelas y de aulas, escasez de material y falta de condiciones didácticas, carencias en condiciones de habitabilidad y sanidad en gran parte de las escuelas, por mencionar algunas. A lo largo de los 47 años de independencia y de los 21 de paz efectiva en el país, el presupuesto de estado destinado a la educación no alcanzó el 10%. Si a esta baja inversión en educación sumamos las altas tasas de fecundidad en Angola, tenemos como resultado un número elevado de niñas y niños fuera del sistema escolar, agudizándose las desigualdades sociales existentes.

Estas desigualdades sociales inciden principalmente sobre las niñas, que se presentan como mayoría en la educación primaria angoleña, para ir, de manera paulatina, desapareciendo en los demás niveles educativos. Este fenómeno viene dado por los roles de género: embarazos y matrimonios precoces, adopción de las tareas del hogar -consideradas responsabilidades femeninas-, inseguridad en el acceso a la escuela o condiciones higiénicas de los centros incompatibles con sus necesidades básicas (Mosaiko/FEC, 2021; MASFAMU, 2020; MINFAMU, 2017; PAANE, 2015). Toda esta panoplia de situaciones revela la pronunciada desigualdad de género en el sistema educativo, lo que nos debería hacer reflexionar sobre qué políticas (educativas) pueden transformar la educación en herramienta para impulsar cambios en nuestras prácticas

El análisis documental de la legislación educativa y nacional en relación a la promoción de la igualdad de género en Angola permite afirmar que el país cuenta con diferentes compromisos con la igualdad en el ámbito educativo. Sin embargo, existe un “vacío” respecto de acciones para la educación en igualdad en las escuelas. En varios instrumentos gubernamentales (PDN 2018-2022; PNDE, 2017; PNEIG, 2013; MINPLAN, 2007) se recoge la necesidad de sensibilizar a la población sobre la desigualdad de género. Pero para ello se exige un verdadero análisis de las relaciones

de género en cada contexto, pues de lo contrario se puede articular un discurso público formal, pero incapaz de transformar las condiciones que generan las desigualdades existentes.

En la Estrategia a largo Plazo – Angola 2025 (MINPLAN, 2007) se establece la necesidad de actuación en la educación, formación profesional y ciudadanía e inclusión social de hombres y mujeres para lograr la igualdad en Angola. A nivel educativo, se insta a la inclusión de la dimensión de género desde los primeros niveles de enseñanza de cara a eliminar los estereotipos de género. En función de esta Estrategia deriva la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (2013), en la cual se incide en la reducción de la pronunciada desigualdad entre hombres y mujeres. A pesar de identificarse y describirse innumerables situaciones de desigualdad y discriminación de la mujer en Angola, no se menciona la necesidad de adoptar acciones concretas para lograr la equidad. No figuran acciones específicas para corregir las desigualdades a través de medidas concretas, con el fin de que las mujeres puedan superar la actual situación de desventaja en la que se encuentran. Sin actuar de forma equitativa, será difícil lograr la igualdad, principalmente en una sociedad donde se presentan profundas resistencias al acceso y a la participación de las mujeres (Mosaiko/FEC, 2021).

En el Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022 se asume que es necesario fomentar una cultura de igualdad de género, siendo ésta uno de los “motores” en el proceso de desarrollo humano y bienestar (GA, 2018). La Estrategia Angola 2025, la Política Nacional para la equidad e igualdad de género (2013) y el Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022 confluyen en objetivos y en el hecho de que ni presentan acciones específicas para la materialización de sus objetivos ni mejoras presupuestarias para su implementación. Son documentos oficiales en los que se subraya la necesidad de

sensibilizar a la sociedad sobre el valor de las mujeres en el desarrollo del país y en el cambio de comportamientos y prácticas en relación a su participación, y, sin embargo, carecen de modelos de actuación bien fundamentados y debidamente financiados.

Las acciones institucionales reflejan una adhesión tácita a los compromisos y agendas de organismos internacionales que imponen un modelo de desarrollo económico neoliberal, mecanismos que recrean lógicas coloniales, y que, lejos de merecer un análisis serio y una contextualización obligatoria por parte de nuestros órganos de gobierno, los adoptan acríticamente. Las acciones institucionales en relación a la igualdad de género se centran en proporcionar las condiciones para que las mujeres contribuyan al desarrollo socioeconómico del país (Falquet, 2011; 2003) y no en transformar las condiciones que crean profundas y negativas asimetrías entre mujeres y hombres. Los programas que se difunden (principalmente financiados por organismos internacionales) están dirigidos fundamentalmente al "empoderamiento" de las mujeres desde una perspectiva individual (un claro ejemplo de ello son las transferencias monetarias de los organismos internacionales) y no como un proceso en el que se deben sumar fuerzas en sentido comunitario para avanzar en la superación de las desigualdades (Cornwall, 2016). No se entienden como procesos articulados con las personas en sus distintos contextos, de forma horizontal, escuchando y adaptando las intervenciones a sus reales intereses y necesidades.

La legislación angoleña en relación a la igualdad consiste en un conjunto de leyes, programas, planes, proyectos, por regla general bastante abstractos, sin una visión clara de cómo actuar en función de nuestro contexto. Por lo tanto, se busca incidir en la creciente desigualdad que viven las mujeres desde propuestas y arreglos parciales

sin que exista una verdadera voluntad política para cuestionar y eliminar las desigualdades histórica y culturalmente determinadas (Falquet, 2011; Grassi, 2001).

En este sentido, la educación aparece como instrumento clave para lograr la igualdad de género en Angola (PDN 2018-2022; PNEIG, PAN-EPT; ELP Angola 2050). La normativa educativa angoleña viene establecida en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que abarca el período 2017-2030 (PNDE - Educar Angola 2030). Este Plan es el instrumento legal de gestión para todas las personas implicadas en la acción educativa angoleña. Pretende ser un plan que concilia/reúne esfuerzos para lograr un mejor sistema educativo de calidad (MED, 2017). No obstante, el PNDE – Educar Angola 2030, en su fase de diagnóstico, ni analizó específicamente las necesidades educativas en materia de igualdad, ni la incidencia de la violencia de género en el ámbito escolar. Todo y a pesar de las insuficiencias detectadas y señaladas en documentos oficiales como la Estrategia Angola 2025 (MINPLAN, 2007), la Política Nacional de Igualdad y Equidad de género (2013), el Examen Nacional de Educación para Todos (MED, 2014), Diagnóstico de Género de Angola (PAANE, 2015) y el Informe Analítico de género de Angola (MINFAMU, 2017). El PNDE, en su fase de elaboración, no dispone de ningún programa que establezca un conjunto de acciones específicas para trabajar la igualdad de género en las escuelas ni en los programas de formación del profesorado (de los 13 programas de acciones y medidas educativas). Y esto es así, no obstante figurar en su contenido el enfoque integrado en el que se incluyen “temas de género”. Tampoco se contemplan acciones transversales relativas a la igualdad en dichos programas.

Como ejemplo de esta desarticulación entre los objetivos de los compromisos con la igualdad (en los planes, estrategias, políticas) y los diagnósticos realizados, mostramos lo que se plasma en el PDN 2018-2022 (GA, 2018). El PDN es un plan de

desarrollo posterior al PNDE, en el que se recoge el programa de Formación y Gestión del personal docente y el programa de Mejora de la calidad y desarrollo de la educación primaria. Ambos programas alineados con la Ley nº 205/18 (Programa Nacional de Formación y Gestión del personal docente) y la Ley nº 273/20 (Régimen Jurídico de la Formación Inicial de la Educación Infantil, profesorado de primaria y secundaria). Sin embargo, en estas leyes vinculadas a la mejora de la formación docente (inicial y continua), no se mencionan actividades que incorporen un componente específico en relación con la igualdad de género en la formación del profesorado. Este componente sería útil como herramienta para concretar los objetivos de cara a lograr la igualdad, eliminando las disparidades de género en primaria y secundaria, y al mismo tiempo, garantizando a las niñas un acceso equitativo (MED, 2017; MED, 2014).

El más reciente proyecto educativo, el PAT II, financiado por el Banco Mundial e implementado desde 2022, propone actuar siguiendo los objetivos propuestos por el PAN-EPT (PAT I), en este caso, poniendo el énfasis de manera más específica en el empoderamiento de las niñas. El PAT II aparece como una extensión del PAT I (2001-2015 extendido hasta 2020), una vez que en las evaluaciones realizadas en 2011 y 2014 se detectaron limitaciones internas, externas y ausencia de mecanismos eficaces/eficientes en términos de política de administración, que impedían una gestión educativa autónoma, descentralizada y compatible con las normativas nacionales. Se verificó también la ausencia de mecanismos transparentes de vigilancia y seguimiento de los planes, programas y actividades educativas. Casi la totalidad de las acciones y medidas establecidas no fueron cumplidas y los objetivos logrados parcialmente (MED, 2014). Aspectos que el análisis documental no demuestra que se hayan superado o que se hayan creado (o se vayan a crear)

mecanismos para superarlos. Sólo se mencionan las insuficiencias en la consecución de los objetivos propuestos y la necesidad de ampliar el plan en un PAT II.

Asimismo, el PAT II parte de la identificación de obstáculos como las altas tasas de embarazo precoz, el número elevado de niñas fuera de la escuela, las disparidades regionales de género, entre otras, y se propone formar y educar al alumnado, especialmente a las niñas, mediante la mejora del sistema educativo y del acceso a la educación. Pretende ser un proyecto que empodere las niñas, a partir del aumento de su escolarización y oportunidad para ingresar en el mercado de trabajo (MED, 2021). El empoderamiento entendido como los beneficios que la mujer puede proporcionar al desarrollo, y no al revés (Cornwall, 2016). Es un proyecto que orilla las cuestiones importantes levantadas/detectadas en la fase del diagnóstico acerca de las desigualdades en el ámbito educativo como, por ejemplo: los contenidos curriculares que mantienen los estereotipos de género y la desigualdad en las escuelas, las convicciones y concepciones discriminatorias del profesorado y de encargados de educación que perpetúan un modelo de socialización en el cual se fomenta la participación de las niñas en las actividades del cuidado y de la maternidad condicionando sus elecciones profesionales (su trayectoria profesional, y por ende, vital) (Mosaiko/FEC, 2021; MED, 2014). Pese a señalarse como proyecto para fomentar la igualdad en educación, no existen en sus componentes actividades específicas para educar en igualdad de forma transversal a partir de la introducción curricular de contenidos al respecto. Gran parte de la financiación se invierte en infraestructuras escolares, con una actuación mínima y puntual de la comunidad escolar. El gobierno angoleño presentó el PAT II como de largo alcance y con visos de transformar tanto aspectos normativos como comportamentales. Sin embargo, su cobertura es limitada (68 municipios de los 164 existentes): se apunta más de 1 millón

de personas sin concretar el número exacto. En suma, es un proyecto que, a pesar de venir designado como de “empoderamiento de niñas”, no se centra en acciones sistemáticas y bien articuladas sobre los factores que contribuyen para la manutención de la desigualdad educativa entre niñas y niños (esto es, las causas subyacentes). Factores económicos y socioculturales identificados como obstáculos a la igualdad en distintos diagnósticos de la desigualdad de género en Angola.

Consideramos que en Angola existe una adhesión tácita a las agendas y compromisos establecidos internacionalmente en relación con la igualdad de género. Los planes, proyectos, estrategias nacionales se basan en la imposición de modelos de desarrollo neoliberales de organismos internacionales (BM, FMI, UNESCO entre otros) que tienen implícitas lógicas coloniales. No existe un compromiso real del país con la igualdad. La masculinización del poder y la resistencia a modificar procedimientos y normas para una mayor participación de las mujeres son aspectos que persisten y convierten la igualdad en una *no prioridad*. Hemos verificado la existencia de normas, leyes, programas y estrategias que ignoran importantes informaciones de diagnóstico sobre las enormes desigualdades que viven las niñas y las mujeres en Angola. Este corpus legislativo, en diferentes sectores (educación, salud, justicia, economía, participación política), está totalmente desarticulado, sin acciones estructuradas y financiadas para alcanzar los objetivos trazados. Para conseguir realmente que las mujeres angoleñas sean capaces de superar las desigualdades a las que se enfrentan, se necesita mucho más que el mero reconocimiento y valorización del papel de la mujer en todas las dimensiones sociales, como aparece en el PDN 2018-2022. No basta un proceso de sensibilización e información de las comunidades (GA, 2018); es necesario ir más allá y asumir una serie de acciones que realmente transformen las desiguales condiciones de partida a las que enfrentan las mujeres. Implica romper

las barreras socioculturales que persisten como resultado de la colonialidad y que sólo podrán ser eliminadas si iniciamos un proceso de transformación y reinvención de nuestras prácticas educativas (Candau, 2013, 2020) para educar en igualdad de género. Un proceso no exento de dificultades y complejidades. Esta investigación pretende ser un punto de partida en su problematización y, al tiempo, un primer paso hacia la reflexión sobre la senda a seguir para desarrollar una educación que fomente la igualdad y prevenga la violencia contra niñas y mujeres.

Las políticas educativas actuales carecen de mecanismos específicos y contextualizados a nuestra realidad, de cara a actuar como una alternativa preventiva (Campoalegre, 2018) contra la violencia de género. Éste es un desafío que debe ser asumido por las instancias gubernativas a partir de la elaboración de políticas públicas bien articuladas con las demandas sociales reales en materia de igualdad y defensa de los derechos de las mujeres.

Nuestra política educativa debe ser repensada y empleada como herramienta emancipatoria (Freire, 2003), que parta del reconocimiento de nuestros saberes marginados (Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo, 2018b). Una herramienta que nos permita la construcción de una educación que transforme la realidad, que la haga más humana (Araújo, 2020). Una educación que adopte una pedagogía crítica y decolonial que subvierta el orden dominante y nos permita nuevas formas de actuación más humanas, respetuosas y contextualizadas a nuestras experiencias y prácticas. Educación accesible a todas y todos, respetuosa con el contexto particular del alumnado (lengua, tradiciones, hábitos, conocimientos previos…), que valore la dignidad humana y fomente los vínculos comunitarios como fuente de saber y sentir colectivos. En definitiva, una educación adaptada a las distintas realidades presentes en el país, y no un conglomerado de normas comunes y formales incapaces de aplicar.

Se considera que los proyectos financiados por organizaciones internacionales son la solución a los problemas educativos a los que nos enfrentamos. Se ignora nuestro contexto y existe un conformismo con las imposiciones externas con absoluto desconocimiento de nuestras realidades. No existe un compromiso real por parte del gobierno para transformar/reconvertir nuestra educación. En los discursos oficiales y en los documentos que rigen nuestra educación, a menudo se hace referencia a la necesidad de promover una educación de calidad y el acceso universal para todos, ambos como factores fundamentales para el desarrollo del país. Pero esperamos que los organismos internacionales realicen inversiones que nosotros aún no hemos sido capaces de hacer. A lo largo de nuestros 48 años de independencia aún no hemos sido capaces de reflexionar abierta, reflexiva y críticamente sobre la dirección que queremos que tome nuestra educación. La educación en Angola sigue configurándose según normas establecidas internacionalmente que marginan las condiciones existentes en el país. La propia noción de calidad del aprendizaje es un aspecto que debe ser cuestionado y que debe estar implícitamente relacionado con la formación docente existente. Los parámetros internacionales no se ajustan a nuestra realidad e imponen acciones y plazos inviables en nuestro contexto (Fernandes da Silva, 2019). Un contexto que se centra en el acceso y permanencia de niñas y niños en la escuela. Y que soslaya la necesaria relación entre la calidad de los aprendizajes y la calidad de la formación docente. Como resultado, hoy tenemos un profesorado que carece de mecanismos/herramientas para reflexionar sobre su práctica y analizar cómo repercute en sus alumnos (Ríos Everardo, 2012). Por lo tanto, se debe reflexionar y planificar la educación en función de las necesidades reales de la población y de una agenda nacional clara y contextualizada y no en agendas internacionales estructuradas e importadas que descuidan los contextos educativos locales con

características propias (Fernandes da Silva, 2019). Asimismo, para transformar la educación en Angola es importante basarnos en la comprensión de nuestro contexto diverso y buscar horizontalmente soluciones que permitan reinventar/transformar la escuela con la participación de toda la comunidad educativa angoleña. Una transformación que debe pasar necesariamente por la formación de un profesorado con solidas disposiciones docentes y una formación continua que incida sobre dificultades y necesidades emergentes (Oliveira, Silva y Santos, 2019).

7.1.3. Las necesidades formativas del profesorado de primaria en igualdad y prevención de la violencia de género: una necesidad actual

Una de las debilidades del sistema educativo angoleño es la calidad de su profesorado (GA/ONU, 2022; MED, 2014; MED/CAARE, 2014). El análisis de la evolución del sistema educativo y de la formación docente en Angola pone en evidencia que la contratación masiva en la posindependencia tuvo como resultado un cuerpo docente con marcadas insuficiencias (GA/ONU, 2022; Vieira, 2007; Zau, 2005). El proceso de formación docente debe acompañar los desafíos que se presentan en nuestra sociedad y formar profesionales capaces de dar respuesta a tales problemáticas (Cardoso y Quitembo, 2016; Maiato, 2014). Sin una adecuada formación docente no será posible lograr los propósitos de reformas educativas o una educación inclusiva y de calidad (Lucio, 2018; Nóvoa, 2009). La construcción de una sociedad angoleña más justa e igualitaria exige por parte del profesorado disposiciones/competencias docentes para educar a personas críticas reflexivas, igualitarias y respetuosas. Capaz de cuestionar y deconstruir prejuicios y caminar hacia una sociedad donde se respeten los derechos y exista igualdad de oportunidades. Así, la formación docente debe ser repensada, tanto la formación inicial como la continua, en el sentido de que los nuevos

itinerarios formativos puedan generar prácticas educativas que desde el aula transformen las visiones sexistas y estereotipadas socialmente construidas (Villaroel, Arias, y González, 2023), contribuyendo al desarrollo de una Angola más justa e igualitaria. La transformación del profesorado debe comenzar por el cuestionamiento de su subjetividad y por el reconocimiento de que está permeada por códigos coloniales y patriarcales.

Con el diagnóstico realizado pretendimos identificar las necesidades formativas del profesorado de primaria. En este proceso de diagnóstico buscábamos captar el significado (Delgado Ballesteros, 2012) que el profesorado de primaria daba a sus acciones, sus ideas sobre su papel en relación con la igualdad y la prevención de la violencia en la escuela y sus necesidades concretas de formación.

La información coproducida con las/os participantes en la investigación fue triangulada (grupos focales, entrevistas y análisis documental), lo que permitió contrastar la información bajo distintas perspectivas. En todo el proceso hemos tenido presente que nuestra realidad social es situada y sujeta a transformaciones. Así, nos aseguramos realizar una representación precisa de las experiencias de las/os participantes en la investigación y reconocida por ellas/os, como una aproximación exacta a su punto de vista (Izcara Palacios, 2014). Por otra parte, la triangulación de la información permitió vigilar las indagaciones, enriqueciendo y permitiendo la verificación y contrastación desde varias fuentes, para así validar los hallazgos y propiciar una mejor comprensión del fenómeno estudiado (Berardi, 2015).

El profesorado participante en la investigación manifestó a lo largo de nuestra interacción una profunda conciencia de la marcada desigualdad social presente en la cotidianeidad escolar. La igualdad de género fue considerada unánimemente como una cuestión de igualdad de derechos, como un reconocimiento de que, en nuestro

contexto, hombres y mujeres no tienen los mismos derechos. Esta creencia acerca de la desigualdad es un soporte para un mayor interés y motivación del profesorado, en la dirección de lograr una mayor participación por su parte y, al tiempo, actúe para la promoción de la igualdad. La educación en igualdad de género es asumida por el profesorado como un elemento con capacidad de transformar las relaciones en la escuela, debiendo iniciarse en los primeros niveles de enseñanza para prevenir problemáticas educativas en etapas posteriores (violencia, uso de drogas, embarazo precoz, entre otras).

La información obtenida en esta investigación señala que la subjetividad del profesorado está marcada por códigos coloniales y patriarcales en sus prácticas diarias y una reconocida falta de formación para educar en igualdad.

La igualdad de género no se enseña en el nivel de las escuelas participantes, aunque se reconozca que Angola es un país con una organización patriarcal, con una marcada superioridad masculina y una subordinación femenina. Los relatos apuntan a la existencia de estereotipos y prejuicios sexistas entre el profesorado y el alumnado.

Para una buena parte del profesorado de primaria, niñas y niños tienen capacidades diferenciadas, señalando, por ejemplo, que los niños tienen mayor fuerza, agilidad y habilidades matemáticas, y las niñas son delicadas y con mayores habilidades lingüísticas. Otro ejemplo de estas percepciones sexistas del profesorado es su defensa de la feminización en la educación primaria. Una defensa de la feminización causada por esa visión sobre las características maternales que poseen las mujeres y más agresivas de los hombres, estas últimas vistas como inadecuadas para lidiar con un alumnado que demanda más afectos y atención en esta etapa vital. Es una clara alusión a su adherencia a los papeles de género, un ejemplo de la división sexual de tareas, al tiempo que una manifestación de la prolongación de la función maternal

asumida por las mujeres en el ámbito educativo. Al naturalizar este papel, las profesoras contribuyen a la perpetuación de la desigualdad, dado que aceptan sin cuestionar el rol maternal en la escuela primaria (Acker, 2003).

El profesorado asume los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad establecidos por la cultura patriarcal existente, que determina una jerarquización y subordinación de la mujer. La inacción del profesorado en relación a la igualdad nos lleva a tener una escuela insensible a las diferencias de género y/o que no incide en la eliminación de la discriminación de género, y que perpetúa de forma inconsciente los prejuicios y estereotipos sexistas a través del currículo oculto o por la reproducción tradicional/mecanizada de sus actividades educativas. Se convierte en un elemento de transmisión y persistencia de las desigualdades a través de la realización de actividades diferenciadas entre niñas y niños.

Estas percepciones estereotipadas del profesorado en relación al género influyen en sus prácticas. Fueron relatadas actuaciones pedagógicas diferenciadas para niños y niñas en sus diversas actuaciones en clase. Tanto a nivel de lenguaje como en la distribución de tareas e incluso en las actividades colectivas en la escuela. Al mismo tiempo, refieren la existencia de una discriminación sexista transmitida en el ámbito familiar y social, con dificultades para contrarrestarla a nivel educativo. Se señala el ambiente familiar como el principal elemento de promoción de la desigualdad y de la violencia. Una educación familiar que fomenta la agresividad y la desigualdad, y dificulta el trabajo educativo del profesorado. Son modelos familiares que, según el profesorado, contribuyen a una socialización diferenciada entre niñas y niños. Así, profesorado y familias, fruto de sus propias concepciones de género, perpetúan la transmisión de valores sociales basados en prácticas patriarcales y sexistas, que promueven la persistencia de múltiples desigualdades entre mujeres y hombres en el

país (Mosaiko/FEC, 2021). Para el profesorado, lograr la igualdad en el ámbito educativo exige contar con la colaboración y participación continua de la familia, de forma que los objetivos comunes converjan y se aúnen esfuerzos en pro de la igualdad.

Las experiencias relatadas por el profesorado en relación a la violencia en la escuela pusieron en evidencia la extensión de la problemática. Tanto en relación a la violencia de género, como a la escolar y familiar existente.

Hubo consenso en relación a la recurrencia de violencia escolar de diversa naturaleza. Una violencia que, en diversos relatos, se asocia al género y a la violencia familiar vivida por niños y niñas, que posteriormente se ve reproducida en la escuela. Las experiencias relatadas por el profesorado apuntan a una mayor manifestación de violencia física por parte de niños y verbal en relación a las niñas, lo que enfatiza su relación con la diferente socialización de género (Castro, 2009; Vieites Conde y Martínez Ten, 2009). A nivel de educación primaria el profesorado minimiza la incidencia de esta violencia, más acentuada en la educación secundaria, lo que subraya la necesidad de actuar preventivamente a este nivel y, desde un modelo coeducativo, educar en una socialización más igualitaria.

El profesorado describe en sus relatos situaciones de violencia vividas por el alumnado en el ambiente familiar. Se apunta a los modelos educativos familiares violentos como el origen de la violencia manifestada por el alumnado. La familia, como primer núcleo de socialización de niños y niñas, tiene un impacto en su comportamiento subsecuente. Se reitera que niños y niñas observan y vivencian situaciones de violencia de género en sus hogares y, en algunos casos, las reproducen en la escuela. La escuela puede y debe contrarrestar estos modelos a través de modelos educativos más dialógicos, no violentos e igualitarios. Sin embargo,

fueron descritas (y observadas) actuaciones por parte del profesorado que pueden contribuir a potenciar la violencia en las escuelas. No existe una reflexión que lleve al reconocimiento de patrones educativos de base colonial, primer paso para actuar en un sentido de transformación de sus prácticas educativas. Sin este reconocimiento será difícil caminar hacia una escuela que lleve a término una descolonización y despatriarcalización de la educación, una escuela que valore nuestros saberes y los incorpore en sus prácticas, que forme el alumnado en todo su potencial.

Hubo relatos del profesorado en los que se describían (con naturalidad) situaciones donde se empleaba el castigo físico como forma de disciplinar y promover el aprendizaje. Sin reconocer el papel de esta violencia infligida y su relación con las manifestaciones de violencia entre el alumnado. A pesar de encontrarse prohibida por ley, los modelos educativos basados en el castigo físico persisten en el ámbito escolar, siendo común en muchas escuelas públicas angoleñas, legitimada por docentes, por la familia y por el alumnado, como una práctica que promueve la disciplina y el aprendizaje (Sacco, Ferreira, y Koller, 2016). Estas actuaciones (no consideradas como violencia, y normalizadas), tienen un impacto negativo en la pervivencia de la violencia en la escuela, resultando en contextos pedagógicos anti-dialógicos (Vasconcelos, 2017). A pesar de la herencia dejada por la escuela colonial en la que el castigo físico era una práctica común, hoy es necesario que nuestras escuelas transiten hacia una acción educativa que defienda la dignidad de las personas y una cultura en la que se respeten los derechos humanos (Carvalho, Medeiros de Morais y Carvalho, 2019).

Las opiniones del profesorado en relación a la violencia de género revelaron una cierta normalización y naturalización hacia ella. Incluso, hubo afirmaciones en las que se culpabilizaba a las mujeres de esta violencia, por insistir en adoptar comportamientos

que cuestionaban la autoridad masculina. El demostrado desconocimiento sobre la construcción de la diferencia de género y el origen de la violencia contra las mujeres por parte del profesorado puede estar en la base de su normalización y llevar a su transmisión a través del currículo oculto. Todo esto influye en la socialización de género del alumnado y la consecuente perpetuación de la violencia contra las mujeres desde la escuela.

De manera más específica, y en relación a las necesidades formativas manifestadas por el profesorado, emerge un desconocimiento unánime sobre cómo abordar educativamente la igualdad de género. Un aspecto completamente desarticulado con los presupuestos establecidos en la legislación educativa y en los compromisos asumidos por el país en materia de igualdad y prevención de la violencia de género. Estas normativas señalan a la igualdad de género como elemento a desarrollar en la escuela en los diferentes niveles educativos (PDN, 2018-2022; MED, 2014; MINPLAN, 2007). Las insuficiencias asumidas por el profesorado para actuar en igualdad y en la prevención de la violencia, demandando acciones de formación continua que las colmaten, confirman un desajuste entre los progresos legislativos y las prácticas educativas. Una planificación centralizada y ciega a las condiciones y necesidades educativas reales de su población es un obstáculo a la materialización de objetivos que permitan una igualdad educativa real.

La legislación educativa angoleña señala la necesidad de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas y todos. Sin embargo, en la educación primaria (y no solo) este objetivo sigue condicionado por las deficientes condiciones existentes en la mayor parte de las escuelas. Persiste un hacimiento en las aulas, falta de condiciones básicas de habitabilidad y saneamiento, carencia de materiales de enseñanza, materiales didácticos desactualizados y descontextualizados a nuestra realidad, y

limitaciones en las competencias/disposiciones docentes para lidiar con aspectos específicos del alumnado (discapacidad, orientación sexual, uso de tecnologías entre otros) (GA/ONU, 2022; GA, 2021; Oliveira, Silva y Santos, 2019). Por otra parte, y según diversos estudios de la educación primaria en Angola (Oliveira, Silva y Santos, 2019; Azancot de Meneses, 2010; Zau, 2005) existe una falta de involucramiento y motivación docente, probablemente por motivos personales, profesionales y salariales, un desajuste entre las disposiciones/competencias profesionales de docentes, formadores/as y educadores/as en general, que dificultan el aprendizaje y la calidad de la enseñanza.

Asimismo, las personas participantes consideran que el proceso de formación continua carece de elementos que doten de competencias/disposiciones al profesorado para fomentar la igualdad y actuar preventivamente contra la violencia de género. No se puede hablar de calidad en la enseñanza o de reformas educativas eficaces sin una adecuada formación docente (Nóvoa, 2009). Un cuerpo docente formado con pedagogías y métodos de trabajo que permitan la inclusión social e integración escolar del alumnado, desde prácticas reflexivas y críticas, es una garantía de transformación de la educación y del desarrollo del potencial de un país (Lucio, 2018; Nóvoa, 2009).

Hubo consenso entre el profesorado participante acerca de las carencias en formación docente (inicial y continua) en relación con el tratamiento de la igualdad y la prevención de la violencia en su práctica cotidiana. Se describe una formación docente “atropellada”, con múltiples insuficiencias didácticas y metodológicas. Refieren la existencia de una formación continua poco relevante y descontextualizada. Las personas participantes en el trabajo de campo consideraron pertinente planificar y desarrollar planes de formación continua en igualdad y prevención de la violencia de

género. Planes de formación impartidos por especialistas en la temática y con recurso a metodologías activas que incidan sobre mecanismos adecuados a educación primaria y el empleo de recursos didácticos audiovisuales. Esto les permitiría un aprendizaje de contenidos y metodologías contextualizadas y adecuadas a la educación primaria, evitando formaciones tediosas, que generen desmotivación y abandono, que no se ajustan a la realidad actual de la escuela.

Señalan también la necesidad de revisión y actualización de los materiales escolares, que reconocen tener contenidos sexistas, desactualizados y con una invisibilización del papel de las mujeres. De forma unánime, el profesorado insta al MED a revisar y mejorar los planes curriculares, los planes de estudio y los manuales didácticos para eliminar el sexismo presente en muchos de sus contenidos.

El profesorado insistió en la necesidad de involucrar a la familia en el proceso de formación en igualdad y prevención de la violencia de género. Fruto de su experiencia educativa refieren la existencia de ambientes familiares en los que se promueve la desigualdad y la violencia, donde niñas y niños son descuidadas/os, y sus necesidades educativas no son seguidas o apoyadas. El relato del profesorado reveló la presencia de indicios de ambientes familiares en los que, posiblemente, podría verse estimulada la agresividad y la baja sensibilidad y empatía hacia los demás, coincidiendo con una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018). Aspecto que el profesorado considera dificultar el trabajo educativo realizado en la escuela, describiendo situaciones en las que las acciones de las familias fueron contrarias a los objetivos de la escuela e, incluso, generaron hostilidad para con su actuación. Para lograr la igualdad, el profesorado considera indispensable la participación y colaboración permanente de la familia. Solo desde esta colaboración se podrán transformar las prácticas educativas y alcanzar los objetivos. La escuela debería crear

espacios de diálogo y colaboración permanentes con las familias, partiendo desde la comprensión de sus condiciones, y con adaptabilidad a éstas.

A lo largo de la investigación quedó patente, desde los contextos prácticos de las escuelas, la necesidad de fomentar una cultura de diálogo entre los diferentes intervinientes en el proceso educativo, y una planificación educativa desde estos espacios de diálogo (Oliveira, Silva y Santos, 2019). Escuela y comunidades como lugares en los que, desde procesos de análisis y reflexión crítica sobre prácticas contextualizadas, se encuentren soluciones para las distintas problemáticas, creándose así prácticas educativas transformadoras adaptadas al contexto y con potencial para mejorar la acción educativa.

La falta de compromiso político, justificada por la prioridad hacia otras áreas (Mendes Ferreira, 2005), y el consecuente insuficiente gasto público en educación (OPSA/ADRA, 2022) impiden una educación inclusiva y de calidad para todas y todos, contribuyendo a una educación ineficaz y con profundas insuficiencias y desigualdades educativas.

En suma, el diagnóstico realizado permitió, en última instancia, visibilizar la necesidad y la importancia de adoptar medidas para garantizar el aprendizaje docente, tanto en la formación inicial como en la formación continua, sobre aspectos relacionados con la igualdad y la prevención de la violencia de género. Una formación que, desde el análisis y reflexión crítica de la realidad, transforme el profesorado en un colectivo con capacidad de crear verdaderas comunidades de prácticas que reflexionen, colaboren para transformar y reinventar las prácticas educativas en Angola. Y que, desde una perspectiva coeducativa y decolonial, pueda trabajar la igualdad de género en la escuela como una herramienta para prevenir la violencia contra niñas y mujeres.

A modo de síntesis, se puede afirmar que, en la actualidad, tenemos un profesorado con una subjetividad marcada por actuaciones coloniales y patriarcales que se manifiestan en sus prácticas docentes. Por otra parte, existe una falta de interés por parte de las estructuras gubernamentales, que se manifiesta en una escasa o nula acción específica para incluir realmente la igualdad y la equidad de género en Angola y su tratamiento a nivel de la educación. El tratamiento de este tema está condicionado a programas y proyectos financiados por organismos internacionales que exigen/obligan a la inclusión de este componente como condición para obtener financiación. Este tratamiento por parte de estos organismos internacionales se basa en mecanismos occidentocéntricos e ignora otras realidades vividas en contextos diferentes. La visibilización de la desigualdad entre hombres y mujeres y su impacto en la justicia social y en el desarrollo del país son aún incipientes. Aspectos como la identidad de género y la orientación sexual son todavía una total y completa quimera, temas tabúes y considerados elementos extraños a nuestro contexto y meras importaciones de Occidente, absolutamente inexistentes en la cultura angoleña. El discurso predominante defiende la familia heterosexual tradicional (reconocida como extendida) basada en principios religiosos y en la moral social, que debe ser defendida a todos los niveles. Por lo tanto, la deconstrucción de estas nociones socialmente arraigadas ocupa un lugar privilegiado en la escuela. La escuela como núcleo de socialización y aprendizaje puede ayudar a construir modelos más igualitarios de identidad de género, una ciudadanía más corresponsable, respetuosa y justa. Para ello, será fundamental reinventar/transformar la escuela a través de procesos de análisis y reflexión del profesorado sobre sus prácticas, movilizando esfuerzos para identificar las desigualdades existentes e incluso aquellas que se potencializan con la

acción docente. Sólo así será posible deconstruir modelos educativos cargados de colonialidad y cariz patriarcal.

Con la implicación y movilización del profesorado, una vez comprendida la necesidad e importancia de educar en igualdad como forma de prevenir la violencia de género, podremos generar entornos educativos más respetuosos, más democráticos y que propicien el desarrollo integral de los aprendizajes. Será posible transformar discursos, prácticas y proyectos que permitan una mayor emancipación del alumnado (Maio, Oliveira y Peixoto, 2020).

7.2. Reflexiones finales: Limitaciones epistemológicas, materiales y teórico-prácticas

Limitaciones epistemológicas

Llegados a este punto, creemos que uno de los aspectos que es importante reconocer como limitación es nuestra propia posición como investigadora. El malestar (que existió a lo largo de todo el proceso de formación y posteriormente como investigadora) en relación a una imposición casi permanente de una determinada visión hegemónica a la que debíamos adherirnos. Una imposición del saber occidental/eurocéntrico legitimado y muchas veces exigido por la academia en la que estamos insertas, reforzando la colonialidad del saber y del poder. Un malestar al no reconocerme representada en muchas de las visiones, afirmaciones y descripciones realizadas. Este malestar me motivó a buscar otras formas de ver/explicar/describir/interpretar la realidad. Un malestar que se vivió en casi total soledad (con algunas excepciones) porque el camino de la decolonialidad entre mis pares es desconocido y aunque se compartiera, discutiera y problematizara, siempre se encontraba con resistencia y negación. Por lo tanto, la soledad marcó el camino

recorrido en esta investigación, aunque es importante mencionar que generó inquietud y curiosidad por parte de algunas/os profesionales de la educación.

En este camino, la visión decolonial fue una de las herramientas elegidas, ya que nos permitió pensar desde “otras lógicas”, incorporar otros saberes, valorar y visibilizar los conocimientos locales, en definitiva, adoptar otros puntos de vista en el sentido de verdades múltiples (Tranier, 2020, 2017). Sin embargo, no podemos decir que hayamos logrado escapar completamente a las inevitables contradicciones generadas por la larga formación eurocéntrica que determina una colonialidad del saber difícil de evitar. De ahí la necesidad de reconocer que, a pesar de la vigilancia constante sobre las formas de pensar, interpretar, analizar y describir, esta colonialidad del saber está presente, aunque la visión decolonial permite cuestionarla. Por lo tanto, nos reconocemos imbuidos por la colonialidad del saber, pero desde la visión crítica decolonial aspiramos a entablar un diálogo con nuestros pares que promueva procesos de cambio, resistencia, desobediencia y reinvención en la academia que se extienda a toda la sociedad. Intentamos contrarrestar la colonialidad y ejercer continuamente la reflexividad situada para comprender nuestra realidad desde otras posiciones (Ríos Everardo, 2012).

Limitaciones materiales

En este punto, no podemos dejar de mencionar la escasez e insuficiencia de recursos económicos para realizar este tipo de investigaciones y por otro lado la falta de interés/pertinencia que socialmente se atribuye al tema de la igualdad de género y la violencia contra la mujer en Angola.

En cuanto al primer aspecto, cabe decir que este proyecto de investigación fue íntegramente financiado por la autora de este trabajo. Esta limitación condicionó la

implementación de la investigación, principalmente en relación al trabajo de diagnóstico, el cual tuvo que ser adaptado y circunscrito al municipio de Benguela. Los distintos organismos vinculados a los ministerios e instituciones del Estado dedicados a la igualdad y la lucha contra la violencia de género no disponen actualmente de líneas de investigación que subvencionen investigaciones como esta.

En cuanto al segundo aspecto, la falta de interés/relevancia que se atribuye a investigaciones de esta naturaleza, pensamos que tiene relación con la sociedad patriarcal y desigual que hemos construido y con la creencia de que ya existe la igualdad real (existencia de leyes, organismos que dedican a la "promoción de la mujer"). La desigualdad todavía no es reconocida como un problema que afecta el pleno acceso de las mujeres en los diferentes niveles, como una cuestión de acceso a derechos fundamentales. No existe aún una concienciación generalizada de que la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres violan sus derechos humanos y obstaculizan el desarrollo social. Más específicamente en relación al ámbito educativo, y a pesar de los compromisos asumidos por el gobierno angoleño, los proyectos/programas/acciones que existen, no se materializan y, por tanto, no actúan realmente en la promoción de la igualdad de género desde la escuela. La existencia de innumerables dificultades en nuestro sistema educativo obstaculiza de cierta manera (al estar invisibilizado) el tratamiento de la igualdad de género y la violencia desde el ámbito escolar. Muestra de ello fue el poco interés mostrado por algunas de las escuelas contactadas, quienes declinaron la invitación a colaborar con la investigación.

Otro aspecto al que aludir es la irrupción de la pandemia de COVID-19 y su impacto en esta investigación. Durante dos años fue imposible el acceso a las escuelas debido a las medidas de bioseguridad estipuladas por el gobierno angoleño. Este aspecto

contribuyó a un retraso en las diversas actividades previstas para esta investigación, principalmente teniendo en cuenta que teníamos un diseño cualitativo emergente y que el acceso a las escuelas era fundamental para construir la investigación.

Cabe aquí mencionar también las condiciones concretas que como investigadora he tenido que superar. Desde un contexto en que las condiciones socioeconómicas crean un entorno en el que las enfermedades proliferan sin control y las pérdidas humanas son frecuentes; donde tuve que sobreponerme a varias enfermedades y duelos que debilitaron mi salud física y mental, y que condicionaron negativamente el progreso de las actividades planificadas. Continuar el proceso de investigación fue una lucha permanente entre rendirse y continuar. Seguir adelante fue el resultado de un proceso de resistencia permanente frente a las adversidades que se presentaban continuamente (falta de energía eléctrica, falta de agua corriente, falta de internet…) y de una dedicación y un compromiso con la necesidad de problematizar para posibilitar la transformación de nuestra educación y conseguir una Angola más justa e igualitaria para todas y todos.

Limitaciones teórico-prácticas

Esta investigación aspiró a realizar una problematización en relación a conceptos, normativas educativas y aspectos formativos del profesorado sobre la promoción de la igualdad y prevención de la violencia de género. Asimismo, reconocemos la dificultad y complejidad de cualquier intervención para transformar la situación actual una vez que implican cuestionar no solo nuestras intervenciones basadas en orientaciones de organismos internacionales, más fundamentalmente, fomentar el cuestionar/des(re)construir la subjetividad del profesorado que transciende la mera transformación de planes de formación docente.

Por lo tanto, pretendimos alejarnos de un enfoque tecnocrático problema-solución y asumir la teoría como problematización ya que una vez presentado y desplegado todo el análisis de conceptos, normativa y formación docente actual, fue posible dar cuenta como docente angoleña e inmersa en las dificultades presentadas ser consciente de la complejidad de intervenir. Así, se pretende desde la problematización crítica entender los límites, dificultades y complejidad de futuras intervenciones para cambiar patrones coloniales y patriarcales bien asentados.

Queremos remarcar la dificultad y complexidad de intervenir en esta temática, el análisis y diagnostico que realizamos pueden ser vistos como elementos teóricos que permiten una problematización crítica. Lo que debe servir como una llamada de atención sobre la necesidad de intervenir de manera consciente, respetuosa y contextualizada sobre el tema. No pretende ser una “solución” sobre la problemática y si incitar a la reflexión y búsqueda de soluciones adaptadas a nuestro contexto.

Posibles caminos …

Se parte del reconocimiento de la dificultad y complejidad de intervención en esta temática, aunque en el ámbito de esta investigación fue posible crear una interacción con el colectivo docente y gestoras/es escolares y analizar, discutir y reflexionar sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género y otros temas educativos asociados con la educación en Angola. Un proceso en que las personas participantes fueron co-productoras en la elaboración del conocimiento desde una perspectiva situada, intersubjetiva y dialógica (Medina, 2019). Y en el cual, la reflexión en torno a las experiencias de todas las personas involucradas concurrió para despertar para la necesidad de una transformación de la escuela en relación a la igualdad y prevención de la violencia de género.

Este proceso de reflexión colectivo permitió abrir una serie de futuras áreas de intervención/líneas de investigación en relación con la igualdad y la prevención de la violencia de género en la escuela, fundamentalmente sobre la necesidad de:

- Proporcionar espacios a nivel escolar donde el profesorado pueda desarrollar procesos participativos de análisis y reflexión sobre su subjetividad, sus prácticas, y sobre la existencia de códigos patriarcales y coloniales deudores de un colonialismo interno que aún persiste. Procesos de reflexión que deben apoyarse e inspirarse en prácticas y políticas decolonizadoras llevadas a cabo en diferentes zonas del sur global.

- Realizar un diagnóstico provincial/nacional sobre violencia de género con alumnado de diferentes niveles educativos para evaluar la incidencia de esta violencia en la escuela, así como sus causas y consecuencias. Merced a este diagnóstico se consigue visibilizar la problemática existente y la necesidad de intervenir de cara a lograr el cambio.

- Profundizar de forma horizontal y cooperativa los estudios sobre los mecanismos más adecuados para la prevención de la violencia de género en los diferentes niveles educativos de Angola. El análisis se basará en una perspectiva crítica, reflexiva y en función del contexto real de las personas, de sus experiencias y de sus necesidades concretas.

- Realizar estudios para la identificación y comprensión acerca de las dinámicas de poder y discriminación de las mujeres en Angola, siempre desde la interseccionalidad/co-constituición de factores presentes en cada contexto.

- Crear y fomentar continuamente puentes entre los diferentes movimientos, asociaciones, espacios de pensamiento y activismo de las mujeres angoleñas. Desde

estos espacios recoger reflexiones y aportaciones que permitan entender y cuestionar la desigualdad de las mujeres y, a partir de ahí, proponer acciones para superarlas (de forma colectiva).

- Revisar e incluir contenidos y prácticas en el currículo escolar (en primaria y secundaria) para la prevención continua de la violencia de género desde la escuela (y no un tratamiento puntual en fechas conmemorativas). Del mismo modo, se deben identificar las prácticas sexistas y coloniales presentes en el sistema educativo (contenidos didácticos, imágenes, lenguaje, textos…) persiguiendo su eliminación y sustitución por otras prácticas más críticas, reflexivas e igualitarias, y, de esta manera, contribuir a la despatriarcalización y descolonización de la educación.

- Reflexionar sobre los currículos de formación docente, revisarlos desde una perspectiva crítica y decolonial para incluir aspectos relacionados con la coeducación y la prevención de la violencia en la escuela con base en saberes locales y el desarrollo del potencial de cada persona.

- Elaboración de un plan de acción nacional, con la colaboración del profesorado y la comunidad escolar, para la prevención de la violencia de género en la escuela desde un enfoque coeducativo que involucre a toda la comunidad escolar. Este enfoque reconocerá y respetará las diferencias, agregará las aportaciones de toda la comunidad escolar e involucrará a movimientos, asociaciones y otros grupos vinculados (a dicha comunidad) para transitar conjuntamente/en paralelo hacia la transformación y reinvención de la escuela.

- Desarrollar e implantar un componente específico para la sensibilización y formación de padres, madres y/o tutores en parentalidad positiva y educación en igualdad y prevención de la violencia de género.

- Analizar las posibilidades de adopción por parte de instituciones superiores de formación docente de programas para la formación del profesorado en materia de igualdad y prevención de la violencia de género. Programas tanto en procesos de formación inicial, con la incorporación en sus planes curriculares, como en procesos de formación continua como proyectos de extensión universitaria.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2019). *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Bilbao: UPV/EHU.

Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, L.; García Montejo, S. y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO.

Acker. S. (2003). *Género y Educación*. Madrid: Narcea.

Aguirre-Canales, V. I.; Gamarra-Vásquez, J.A.; Lira-Seguín, N.A. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática, *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111.https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/#redalyc_586068493005_ref25 https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890.

Alberdi, A.; Lezáun, M. y Uribe-Etxebarria, Z. (2020). *Repensar la escuela desde la coeducación: Guía metodológica para la elaboración de planes de coeducación a través de autodiagnósticos participativos de centro*. Euskadi: ALBOAN.

Albuquerque, R. (2016). Uma reflexão sobre o racismo. En B. Bäckström, P. M. Costa, R. Albuquerque y L. Sousa (Org.), *Políticas de igualdade e inclusão. Reflexões e contributos* (130-149). Lisboa: CEMRI-Universidade Aberta. http://hdl.handle.net/10400.2/6836

Alfredo, F. C. (2020). Monodocência em Angola: entre tensões e controvérsias no ensino primário, *Revista Teias,* 10, 355-368. https://www.researchgate.net/publication/347882101_Monodocencia_em_Angola_entre_tensoes_e_controversias_no_ensino_primario/link/639ce5b5e42faa7e75cb173a/download DOI: 10.12957/teias.%Y.54243

Alfredo, F.C., y Tortella, J.C. (2014). Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS Revista Científica*, 33, 125-142. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141008

Álvarez Costa, M. E. (2011). *África Subsahariana: sistema capitalista y relaciones internacionales.* Buenos Aires: CLACSO.

Álvarez Yágüez, J. (2021). La crítica de la modernidad en el pensamiento decolonial. *Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 24(1), 3-15. https://dx.doi.org/10.5209/rpub.67249

Amâncio, H. P. (2020). De(s)colonizar o conhecimento, desmarginalizar os saberes e interligar as lutas políticas ao sul. En C. Mortari y L. Wittmann (Orgs.), *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos* (71-108). Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

André, S. y Silva, L. I. (2020). As nuances do ser e se sentir mulher das mulheres de vilarejos de moçambique. En C. Mortari y L. Wittmann (Orgs.), *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos* (231-252). Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

Aoyagi, C. (2021). *Effects of COVID-19 on Regional and Gender Equality in Sub-Saharan Africa: Evidence from Nigeria and Ethiopia*. African Department: IMF.

Apecetche, D. y Márquez, J. (2019). Educación con perspectiva de género en la formación docente inicial. *ENFOQUES.edu*, 3(3), 51-68.

Araújo, S. M. (2020). Descolonizar a universidade: por uma educação como prática para a liberdade. En C. Mortari y L. Wittmann (Org.), *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos* (129-154). Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

Aristizábal, P.; Gómez-Pintado, A.; Ugalde, A. I.; Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del professorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52031

Ariza, M. y Velasco, L (coord.) (2012). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica*. México: UNAM.

Azancot de Menezes, M. (2010). *Um Olhar sobre a Implementação da Reforma Educativa em Angola Estudo de caso nas Províncias de Luanda, Huambo e Huíla.* Luanda: ISCED.

Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *29*(2), 159-174. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos;https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562

Babbie, E. (2010). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Editores.

Bakare-Yusuf, B. (2003). Além do determinismo: A fenomenologia da existência feminina Africana. *Feminist Africa*, 2, 1-17. https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/bibi_bakare-yusuf_-_al%C3%A9m_do_determinismo._a_fenomenologia_da_exist%C3%AAncia_feminina_africana.pdf

Ballarín, P. (2004). Género y políticas educativas. *Revista de Educación*, 6, 35-42.

Bambirra, N. V.; Nothaft, R. J. y Lisboa, T. K. (2019). A colonialidad do gênero e suas implicações para os estudos feministas. En J. S. Santos; R. Fachinetto y R.A. Silva. *Descolonizar a prática e o sexo* (145-168). Porto Alegre: CirKula.

Banco Africano do Desenvolvimento (2021). *O mercado de trabalho em Angola e os impactos da pandemia da COVID-19*. Luanda: BAD.

Banco Mundial (2023). Relatório diagnóstico da Economia Digital de Angola. Washington: BM. Disponível em https://www.ima.gov.ao/fotos/frontend_4/editor2/relatorio_do_diagnostico_da_economia_digital_da_angola.pdf

Barragán Solís, A. (2011). La metáfora raíz como categoría de análisis en las representaciones de los cuidados paliativos. *Cuicuilco, 18*(52),133–153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300009&lng=es&tlng=es.

Barros da Silva, E. H., Negreiros, F., y Neves Couto, R. (2021). Prevalência de violência entre alunos nas escolas públicas do Piauí, Brasil. *Ciências Psicológicas*, 15(2), 1-14. https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2180

Bartelson, J. (2016). Acabando con el imperio: Lusotropicalismo como ideología imperial. *Relaciones Internacionales*, 30, 11-26.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista Investigación Educativa,* 20, 7-36.

Batliwala, S. (2008). El poder de los movimientos: Aclaración de conceptos. En Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo (2008). *Cambiando el mundo: Conceptos y prácticas de los movimientos de mujeres (11-30)*. https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/cambiando_el_mundo_-_conceptos_y_practicas.pdf

Batsîkama, P. (2021). Evangelização, guerra civil no Kôngo e Ñsîmba Vita (Kimpa Vita). *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 14(25), 7-36.

Batsîkama, P. (2020). *O poder no feminino*. Luanda: Solwidi.

Batsîkama, P. (2016). A mulher na luta de libertação e na construção do estado-nação em Angola: o caso de Luzia Inglês Van-Dúnem. *Revista Cantareira*, 25, 72-87. https://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2017/05/e25a06.pdf

Beiras, A., Cantera Espinosa, L. M. y Casasanta Garcia, A. L. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 54-65. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1012

Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. doi: https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004

Benhadjoudja, L. (2019). La interseccionalidad es esencialmente una praxis. No es una enunciación teórica. En L. Martínez Andrade. *Feminismos a la contra. Entre-vistas al Sur Global (229-244).* Santander: La Vorágine, editorial crítica. https://lavoragine.net/wp-content/uploads/2019/07/Feminismos-a-la-contra.pdf

Berardi, L. (2015). Multimétodos. Un recurso para potenciar hallazgos en investigación social. En L. Abero; L. Berardi; L. Capocasale; S. García Montejo y R. Rojas Soriano. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (159-178). Montevideo: CLACSO.

Bituga-Nchama, P. (2021). Los roles de género en el concepto de familia fang: un sistema de socialización diferencial. *Revista Cátedra*, 4(2), 88-105.

Blanco García, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad (24-27). En Consejería de Educación. *Andalucía educativa*, 64. Sevilla: Junta de Andalucía.

Boahen, A. A. (2010). O colonialismo na África: impacto e significação. En Albert Adu Boahen (ed.). *História geral da África, VII: África sob dominação colonial*, (919-950). 2.ed. Brasília: UNESCO.

Bonal, X. (2014). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Bosch, E.; Ferrer, V.; Ferreiro, V. y Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona: Anthropos.

Bracamonte, J. (2014). Una mirada a la formación y prestigio social del docente. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*. 8(14), 337-349. Disponible en: http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj14/art20.pdf

Brásio, A. (1952). *Monumenta Missionária Africana*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Cabello, I. (2017). *Co-educacion global para el desarrollo: mejorando el impacto de los planes de igualdad y de convivencia desde un enfoque de género y emancipador*. Córdoba: Mujeres en Zona de Conflicto (MZC).

Calueio, F. T. (2020). A internacionalização do estado e a desnacionalização dos povos: globalização, desenvolvimento e territórios na SADC. En C. Mortari y L. Wittmann (Org.), *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos* (181-206). Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

Campoalegre, R. (2018). Feminicidio: Lo esencial no puede ser invisible, ni indetenible. En K. Bidaseca (Coord.), *Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur* (135-167). Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD). https://www.academia.edu/36930182/Poeticas_de_los_feminismos_descoloniales_desde_el_Sur?email_work_card=thumbnail

Candau, V. M. (2020). Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? *LACONEX@O*, 8, 1-7.

Candau, V. M. (2016a). Cotidiano escolar e práticas interculturais, *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802-820. https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf

Candau, V. M. (2016b). Educación descolonizadora: construyendo caminos. *Nueva America*, 149, 4-17.

Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (145-164). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Cañizares Márquez, J. M. y Carbonero Celis, C. (2017). *Manual de coeducación e igualdad sexual*. Sevilla, Spain: Wanceulen Editorial.

Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero; L. Berardi; L. Capocasale; S. García Montejo, y R. Rojas Soriano, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (32-47) Montevideo: CLACSO.

Cardonega, A. O. (1972). *História geral das guerras Angolanas - 1680*. Tomos I, II e III. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Cardoso, C. P. (2014). Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 965-986. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015

Cardoso, E. M. S. (2012). *Problemas e Desafios na Formação Inicial de Professores em Angola: um estudo nos ISCED da Região Académica II*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Cardoso, E. M. S. y Quitembo, A. D. J. (2016). Práticas lectivas no município de Benguela-Angola: uma preocupação e um desafio às instituições de formação de professores? En A. A. Fávero y G. Tauchen (Org.), *Política de educação superior e docência universitário: Dialogo Sul-Sul* (1-19). Curitiba: Editora CRV.

Cariño Trujillo, C. (2019). Colonialidad del poder y colonialidad del género. Sentipensar las luchas de mujeres indígenas en Abya Yala desde los mundos en relación, *Revista de Sociología*, 28, 27-48 https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i28.16894

Carvalho, M. E. G; Medeiros de Morais, G.; Carvalho, B. K. G. (2019). Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 24-46. https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601366

Carvalho, M. E. P. (2015). Relações de gênero e violências na escola: da compreensão à superação. En T. S. A., Brabo, (Org.), *Mulheres, gênero e violência* (225-246). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Cassova, A. (2016). *Desafios na profissão docente no ensino primário em Angola: o contributo da formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Castañeda Salgado, M. P. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En AA.VV., *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad (19-40)*. Hegoa. UPV/EHU https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901

Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos, *Escuela Abierta*, 11, 49-85.

Castillo Colindres, A. (2011). *La coeducación como una propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz en Guatemala*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.

Castro, M. E. (2009). Prevención de violencia de género con niñas y niños de educación primaria. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 432-466.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Catarino, P. K. A. (2006). *Sociedade civil angolana. Contributos para a democracia, paz e desenvolvimento.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão.

Cavazzi, A. (1965). *Descripção histórica dos três Reinos: Congo, Matamba e Angola*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

Centre for Human Rights (2022). *Understanding online gender-based violence in Southern Africa*. Pretoria: University of Pretoria.

Chantefort, P. y Scherbosky, F. (2020). La perspectiva de género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro. *Zona Franca*, *Revista del Centro de estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres, y de la Maestría poder y sociedad desde la problemática de Género*, 28, 237-269.

Chávez, J. C. (2015). Mujeres, Género y violencia una visión nacional: el caso de México. En T. S. A. Brabo (Org.), *Mulheres, gênero e violência* (37-56). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Chisvert-Tarazona, M. J. (2015). Discursos, políticas e investigaciones sobre violencia, educación y género en el contexto español. En T. S. A. Brabo (Org.), *Mulheres, gênero e violência* (179-200). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Chivela, D. L. (2022). *Insucesso escolar no ensino primário em Angola: causas e implicações para a política educativa.* Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação de Lisboa.

Chiviri Pinto, D. S. y Rozo Bareño, P. A. (2021). *"Coeducar para cambiar": Programa Coeducativo con y para Niños y niñas del Barrio la Estancia ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá*. Trabajo de grado. Universidad Piloto de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Chiziane, P. (2018). *O canto dos escravizados.* Belo Horizonte: Nandyala.

Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo y I. Mercado (Coords.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad (275-291).* Madrid: McGraw-Hill.

Colazo, C. E. (2017). Co-educación desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la sociedad. Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 117-133. http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1984

Comins Mingol, I. (2009). *Filosofía del Cuidar, una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2022). *Tipos y modalidades de la violencia de género contra las mujeres. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. México: CNDH.

Comissão Intersectorial para a Elaboração dos Relatórios Nacionais dos Direitos Humanos (CIERNDH) (2020). *Angola na Implementação da Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW)*. Luanda: Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos.

Cornwall, A. (2016). Women´s empowerment: what works? *Journal of International Development*, 28, 342-359. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jid.3210

Costa, A. B. (2016). *Formação continuada de docentes. Contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Costa, C. L. (2014). Feminismos descoloniais para além do humano. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 929-934. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300012

Costa, P. C. P. (2011). *Kixikila e o desenvolvimento local em Angola*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISCTE/Instituto Universitário de Lisboa.

Cuklanz, L. y Rodríguez, M. P. (2020). Metodologías feministas: nuevas perspectivas. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 201-209. http://dx.doi.org/10.5209/infe.70122

Cumes, A. E. (2014). Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. En Y. Espinosa-Miñoso; D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Eds). Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala (237-252). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Curiel, O. (2014a). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En, I. Mendía; M. Luxán, et al., *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista, 45-60.* Donostia - San Sebastián: Hegoa. http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/ochy.pdf

Curiel, O. (2014b). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Y. Espinosa-Miñoso; D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Eds). *Tejiendo de otro modo:*

Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala (325-334). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Curiel, O. (2007). Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista: desuniversalizando el sujeto mujeres. En Femenias, M. L. (comp.), *Perfiles del feminismo iberoamericano* (163-190), vol. III. Buenos Aires: Catálogos.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.

Decreto Presidencial n.º 6/00, de 9 de Junho de 2000 (Estatuto Orgânico do Ministério da Educação)". Diário da República, n.º 23, I série, de 9 de Junho. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial n.º 222/13, de 24 de Dezembro de 2013 (Política Nacional para a Igualdade de Equidade de Género e Estratégia de Advocacia e Mobilização de Recursos para Implementação e Monitoria da Política). Diário da República, n.º 247, I série, de 24 de Dezembro. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro de 2018 (Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente). Diário da República, n.º 135, I série, de 3 de Setembro. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro de 2020 (Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores de Educação Secundária). Diário da República, n.º 168, I série, de 21 de Outubro. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial nº13/01, de 31 de Dezembro de 2001 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino). Diário da República, n.º 65, I série, de 31 de Dezembro. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial nº 17/16, de 7 de Outubro de 2016 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino). Diário da República, n.º 170, I série, de 7 de Outubro. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial nº 32/20, de 12 de Agosto de 2020 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino). Diário da República, n.º 127, I série, de 12 de Agosto. Luanda: Imprensa Nacional.

De Rosen, Y. (2019). Las luchas de las mujeres afrodescendientes han sido invisibilizadas tanto por el relato hegemónico como por un determinado discurso militante. En L. Martínez Andrade, *Feminismos a la contra. Entre-vistas al Sur Global* (271-277). Santander: La Vorágine, editorial crítica. https://lavoragine.net/wp-content/uploads/2019/07/Feminismos-a-la-contra.pdf

Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29-48.

Delgado Ballesteros, G. (2012). Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, y M. Ríos Everardo (Coords), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (197-216). México D. F: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Delgado, R. (s.d.). *História de Angola – Primeiro período e parte do segundo, 1482 a 1607.* (s.l): Banco de Angola.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Comps) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.

Díaz Aguado, M. J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *CEE Participación Educativa*, 11, 59-72.

Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades, *Tabula Rasa*, 13, 217-233. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Martín Babarro, J. y Falcón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Domingos, W.C. (2018). Vozes de mulheres: Género e Cidadania em Angola. *Revista Espacialidades*, 13(1): 158–81. https://doi.org/10.21680/1984-817X.2018v13n01ID17607

Domingues, J. S. V. (2019). *O mercado informal em Luanda*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Direito.

Duarte, J.; Matias, N.; Figueiredo, M. y Augusto, I. C. (2019). A formação contínua de Professores do Ensino Primário em Angola (358-373). En C. Carvalho, M. A. Barreto

e F. Santos (dir.), *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade*. Livro de Atas. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais.

Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9, (1), 51-67.

Esparza Ortiz, J. A. (2018). Consideraciones ético-jurídicas sobre la igualdad y equidad de género en la BUAP. En R. Sánchez Vázquez (Coord.), *Derechos humanos, seguridad humana, igualdad y equidad de género* (43-62). México: CDNH.https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/06_DH-SEGURIDAD%20HUMANA-IGUALDAD-EQUIDAD.pdf

Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. Género y Crítica Descolonial. *El cotidiano*, 184, 7-12. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004

Espinosa-Miñoso, Y; Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (Eds). (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Espinosa, Y; Gómez, D; Lugones, M. y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (403-442). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222.

Falquet, J. (2011) *Por las buenas o por las malas: las mujeres en la globalización*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Falquet, J. (2003). Mujeres, feminismo y desarrollo: un análisis crítico de las políticas de las instituciones internacionales. *Desacatos*, 11, 13-35.

Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Fanon, F. (2009). *Piel negra. Mascaras blancas*. Madrid: Akal.

Farge, A. (1991). La Historia de las Mujeres. Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía. *Historia Social*, 9, 79-101.

Femenías, M. L. (2019). *Itinerarios de teoría feminista y de género: algunas cuestiones histórico-conceptuales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Femenías, M. L. y Soza, P. (2009). Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres. *Sociologias*, 11, 21, 42-65.

Fernandes da Silva, S. I. P. (2019). *Formação de professores em Angola: conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.

Fernández Mouján, I.; Silva Carvalho, E. y Ramos Júnior, D. (Orgs.) (2020). Pedagogias de(s)coloniais saberes e fazeres. Goiânia: Econuvem.

Fernández Quiroga, A. (2024). Educando para la igualdad desde una perspectiva decolonial: una experiencia de acción participación con estudiantes de educación infantil en Lamu, Kenia. *Feminismo/s*, (43), 127–150. https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.06

Ferreiro Díaz, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), 134-165. doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771

Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 106-122. Disponible en: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41570

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

Finco, D.; Souza, A. S. y Oliveira, N. R. C. (Orgs) (2017). *Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente*. São Paulo: Alameda.

Flood, M. (2014). Preventing violence against women and girls. En, R. J. Burke, y D. A. Major (Eds). *Gender in organizations. Are men allies or adversaries to women's career advancement*. UK: Edwards Elgar.

Flores, M.A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, 33(3), 182-188.

Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. En Universidade de Aveiro (Orgs.), *Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas* (237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.

Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) (2020). *Fim do Relatório do Programa 2020. Resumo das principais atividades e resultados*. Luanda. Angola: Fundo de População das Nações Unidas.

García-Pérez, R., Rebollo, M. A.; Vega, L.; Barragán, R.; Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.

Gargallo, F. (2012). Una metodología para detectar lo que de hegemónico ha recogido el feminismo académico latinoamericano y caribeño. En N. Blazquez Graf; F. Flores Palacios, y M. Ríos Everardo (Coords), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (155-178). México D. F: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión: Una historia de la trayectoria y rupturas en el estado español*. Madrid: Traficante de Sueños.

Gimeno, J. C. (2012). Reflexiones críticas desde los márgenes sobre la producción de conocimiento para una acción transformadora, *CUHSO. Cultura, Hombre, Sociedad*, 22, 137-176. DOI 10.7770/CUHSO-V22N2-ART383

Ginestra, C. (2020). *School-related gender-based violence (SRGBV) – A human rights violation and a threat to inclusive and equitable quality education for all*. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report Gender Report, A New Generation: 25 years of efforts for gender equality in education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374509

Giorgi, M. C., Daher, D. C., Vargens, D. P. de M., y Melo, F. C. (2018). Em tempos de neocolonialismo: Escola sem partido ou Escola partida? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(90), 1-21. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3512

Gobierno Vasco. (2019). *II Plan de coeducación para el sistema educativo Vasco: en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023*. Departamento de Educación: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/coeducacion/92020191c_II_plan_coeducacion_igualdad_y_buen_trato_2019_2013.pdf

Gomes, C. M. (2018). Gênero como categoria de análise decolonial. *Civitas*, 18(1), 65-82.

Gómez Jarabo, I. y Sánchez Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género, *Revista de Comunicación de la SEECI*, 21(43), 53-68. doi: http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68
http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/474

Governo de Angola (2022). *Livro Branco das Tecnologias de Informação e Comunicação, Estratégia para a Transformação Digital, 2019-2022*. Luanda: MINTTICS.

Governo de Angola (2021). *Relatório Nacional Voluntário 2021 sobre a implementação da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Luanda: GA.

Governo de Angola (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. Luanda: Ministério do Planeamento.

Governo de Angola (2008). *Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008)*. Luanda: Ministério da Educação.

Governo de Angola/Nações Unidas em Angola (2022). *Relatório da Consulta Nacional: cimeira sobre a transformação da educação*. Luanda: GA/ONU.

Governo Provincial de Benguela (s.d). *Rede escolar - informação estatística*. Benguela: Gabinete Provincial da Educação.

Grassi, M. (2001). Género, desigualdades sociais e desenvolvimento na África subsaariana: o caso de Angola. *Afriche e orienti*, 41-48.

Guerrero Galván, L. R. y Solís Medina, C. E. (comps.) (2020). *Guía informativa sobre violencia de género contra las mujeres en el ámbito comunitario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Guil Bozal, A. (1998). El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación, Comunicar* 11, 95-100.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*, Madrid: Cátedra.

Heintze, B. (1988). *Fontes para la História de Angola do Século XVII. Memórias, relações e outros manuscritos da colectânea Documental de Fernão de Souza (1624-1635)*. Stuttgart: Steiner-Verlag.

Hernández De la Torre, E. y González Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.435021

Hill Collins, P. (1998). La política del pensamiento feminista negro. En: M. Navarro (comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

INE/UNICEF (2018). *A criança em Angola - Uma análise multidimensional da pobreza infantil*. Luanda: INE/UNICEF.

Instituto de Desenvolvimento Local-FAS (2022). *Programa de Fortalecimento da Protecção Social- KWENDA.* Luanda: IDL-FAS.

Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Instituto Nacional de Estatística (2022a). *Anuário Estatísticas Sociais 2015-2019*. Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2022b). *Perfil da criança em Angola*. Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2020a). *Índice de pobreza multidimensional de Angola*. Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2020b). *População e Sociedade. Características dos Jovens em Angola*. Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2019a). *Pobreza Multidimensional nos Municípios de Angola*. Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2019b). *Inquérito de despesas, receitas e emprego em Angola IDREA 2018-2019.* Folha de informação rápida (pobreza e desigualdade). Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2018). *Inquérito de indicadores Múltiplos de saúde*. Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2016a). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2014*. Luanda: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2016b). *Projecção da população província de Benguela – 2014-2050*. Luanda: INE.

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación Cualitativa*. México: Fontamara.

Kasembe, D. (2010). *As mulheres honradas e submissas de Angola*. 2ª Ed. Luanda: Mayamba.

Kasembe, D. y Chiziane, P. (2008). *O livro da paz da mulher angolana: as heroínas sem nome*. Luanda: Nzila.

Kitombe, C. y Pacatolo, C. (2023). Em Angola, a violência baseada no género é vista como principal desafio aos direitos das mulheres. *Afrobarometer,* 586, 1-10.

Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf

Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003-1031.

Lima, T. L.; Carvalho, S. L. y Santana, N. A. (2020). Violência de gênero na escola pública: uma experiência extencionista no contexto universitário da UEFS, Bahia. *Expressa Extensão*, 25(1), 91-106.

Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal. Agresión a la mujer: realidades y mitos*. Barcelona: Ares y Mares.

Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação*. *Uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Vozes.

Lozano, B. R. (2014). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. En Y. Espinosa-Miñoso; D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Eds). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y*

apuestas descoloniales en Abya Yala (335-352). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Lucio, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires: CLACSO.

Lugones, M. (2014). Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial. En I. J. Lucena, M. Lugones, W. Mignolo y M. Tlostanova. *Género y descolonialidad* (13-42). 2a ed. Buenos Aires: Del Signo.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género, *Tabula Rasa*, 9, 73-101. https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf

Luís, S. M. y Black, C. (2019). O Perfil do Formador do Professor Primário e o Desafio do Programa Educar Angola 2030 – uma reflexão. *Transversos: Revista de História*, 15, 387-399. DOI:10.12957/transversos.2019.41862 https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/42073

Macedo, E. (2015). Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia "outra" mais autêntica. En T. S. Brabo (org.) (2015), *Mulheres, gênero e violência (15-36)*. Marília, São Paulo: Cultura Acadêmica.

Magaña, C. R., Santana, S. y Marín, I. C. (2019). Los ecos de las violencias silenciadas: anotaciones decoloniales para una lectura de las violencias de género en universidades públicas. *Tequio*. 3(7), 27-37.

Maiato, A. (2014). *Necessidades de Formação Contínua dos Professores do Ensino Primário: Um estudo no município de Benguela, Angola*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Maio, E. R.; Oliveira, M. y Peixoto, R. (2020). Discussão sobre gênero nas escolas. Ações e resistências. *Revista Retratos da Escola*, 14(28), 57-74.

Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, *55*(3), 560–573. DOI: http://doi.org/10.25222/larr.1005

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (127-168)*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores. Para a mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora.

Martínez Andrade, L. (2019). *Feminismos a la contra. Entre-vistas al Sur Global. Santander*: La Vorágine.

Martínez Martín, I., y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2). https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005

Mayembe, N. (2016). *Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda.* Tese Doutoramento. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte.

Mbembe, A. (2018). *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições.

MED/CAARE (2014). *Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Moderna.

MED (2021). *Projecto de Empoderamento das Raparigas e Aprendizagem para Todos (PAT II): Quadro de Gestão Ambiental e Social*. Luanda. MED. https://www.pat-med.org/wp-content/uploads/2021/02/PEPI_PAT-II-P168699_FINAL.pdf

MED (2017). *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação "EDUCAR - ANGOLA 2030" (PNDE)*. Luanda: MED.

MED (2016). *Relatório de Avaliação de Médio Termo do Projecto Aprendizagem para Todos - PAT*. Luanda: MED.

MED (2014). *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos. Exame Nacional 2015 da Educação para Todos*. Luanda: MED.

MED. (2013). Plano de Acção Nacional de Educação para Todos – PAN-EPT 2013 - 2020. Luanda: MED.

MED (2010). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.

Medina, R. (2019). Aplicaciones metodológicas en feminismos y de(s)colonialidad. En, AA. VV. *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad (111-128)*. Bilbao: UPV/EHU.

Mendes Ferreira, M. J. S. (2005). Educação e Política em Angola. Uma proposta de diferenciação social. *Cadernos de Estudos Africanos*, 7(8), 105-124.

Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Y. Espinosa-Miñoso; D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Eds). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (91-104). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Meneguci, S. y Maquêa, V. (2021). A representação da mulher no contexto da guerra de independência em nós, os do makulusu e Mayombe, de Pepetela. *Revista Alere*, *22*(2), 425–442. https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/5908

Meneses, G. G. L. (2020). Novos olhares sobre a história de Abya-Yala (América Latina): a construção dos "outros", a colonialidade do ser e a relação com a natureza. En C. Mortari y L. T. Wittmann (Org.), *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos* (47-70). Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

Meneses, M. P. y Bidaseca, K. (2018). Introdução: As Epistemologias do Sul como expressão de lutas epistemológicas e ontológicas. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (Coords), *Epistemologías del Sur/Epistemologias do Sul* (11-24). Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais – CES.

Meuwese, M. (2011). *Brothers in arms, partners in trade: Dutch and indigenous alliances in the Atlantic world 1595-1674*. Leiden: Brill.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (25-46)*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (et. al.) (2014). *Género y descolonialidad*. 2a ed. Buenos Aires: Del Signo.

Miguélez Cañal, C. (2018). *La Coeducación y la Educación Secundaria: una Propuesta Didáctica para Prevenir la Violencia de Género desde la Transversalidad*. Disertación de Máster. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ministério da Acção Social Família e Promoção da Mulher (2020). *Relatório Temático de Género*. Luanda: MASFAMU.

Ministério da Acção Social Família e Promoção da Mulher (2019). *Relatório sobre a implementação do plano de acção da plataforma de Beijing (PAB), 2014 – 2019*. Luanda: MASFAMU.

Ministério da Educação/Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (2018). *Guia Metodológico de apoio à Zona de Influência Pedagógica – ZIP*. Luanda: MED/INFQE.

Ministério do Ensino Superior (MES) (2015). *Anuário Estatístico do MES 2015.* Luanda: MES.

Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação/ Banco Africano Desenvolvimento (2022). *Cohort study on Gender Based disparities in Science and Technology*. Luanda: MESCTI/ BAD.

Ministério da Família e Promoção da Mulher (2017). *Relatório Analítico de Género de Angola*. Luanda: MINFAMU.

Ministério das Finanças (2020). *Orçamento Geral do Estado 2021*. Luanda: MINFIN.

Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos (2018). *Os direitos da Mulher: Compromissos de Angola à nível nacional e internacional.* Luanda: MINJUSDH.

Ministério do Planeamento (2007). *Angola um país com futuro: sustentabilidade, equidade, modernidade. Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo para Angola (2025)*. Luanda: MINPLAN.

Mira, R. (2017). *O Arquétipo da Princesa. Construção Social da Feminilidade*. Lisboa: Colibri.

Miranda Esquer, J. F., y Miranda Esquer, J. B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16(53),43-52. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538006

Molina, E. (2020). Tierras y relaciones comunitarias, territorialización y espacialización política. El caso de Barriales, jurisdicción de Mendoza (1800-1819). *Revista de Historia Americana y Argentina*, 55 (2), 93-126.

Montenegro, M. E. (Org.) (2021). *A violência escolar: diagnóstico e propostas de solução*. Brasília: ICPD, CEUB.

Moore, C. (2010). *A África que incomoda. Sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandaya.

Mortari, C. y Wittmann, L. T. (Org.). (2020). *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos*. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

MOSAIKO/FEC (2021). *OGE 2019R, 2020R e 2021 Angola – Uma Abordagem na Perspectiva de Género*. Luanda: KULAGRI.

Mouján, I. F.; Silva Carvalho, E. S. y Ramos júnior, D.V. (2020). *Pedagogias de(s)coloniais saberes e fazeres*. São Paulo: Econuvem.

Mouzinho, A. y Cutaia, S. (2017). Reflections on Feminist Organizing in Angola. *Feminist African*. 22, 33-51. https://feministafrica.net/wp-content/uploads/2019/05/fa22_feature_1.pdf

Muñoz Gañan, G; López Bravo, D. y Rincón Présiga, A. (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cadernos pagu* 62, 1-15. http://dx.doi.org/10.1590/18094449202100620018

Narvaz, M. G., y Koller, S. H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo, 11*(3), 647-654. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122092021

Nascimento, W. S. (2016). Colonialismo português e resistências angolanas nas memórias de Adriano João Sebastião (1923-1960). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 8(19), 283 - 306.

Nascimento, A.; António, B.; Caterça, L.; Silva, L. (1992*). Formação de Quadros de Ensino, Exame Sectorial da Educação*. Luanda: Ministério da Educação.

Nascimento, E. (2011). *Perceções dos profissionais de saúde de Angola sobre a violência contra a mulher na relação conjugal*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca.

Nascimento, M. (2003). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. En V. M. Candau, *Magistério: construção cotidiana*, (69-90). 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2016). Genealogías y linajes de la colonialidad en África desde los encuentros coloniales hasta la colonialidad de los mercados. En K. Bidaseca, *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (171-206). Buenos Aires: CLACSO.

Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2015). Decoloniality as the Future of Africa. *History Compass,* 13(10), 485–496. https://www.blacfoundation.org/pdf/Ndlovu-Gatsheni-14.pdf

Ndombele, E. D. (2017). Reflexão sobre as Línguas nacionais no sistema de educação em Angola. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 31, 71-89.

Neto, M. C. (2017). De Escravos a "Serviçais", de "Serviçais" a "Contratados": Omissões, perceções e equívocos na história do trabalho africano na Angola colonial. *Caderno de Estudos Africanos*, 33, 107-129. http://journals.openedition.org/cea/2206; https://doi.org/10.4000/cea.2206

Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): organização desenvolvimento e perspetivas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. http://rus.ucf.edu.cu/

Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: educa.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Oliveira, L. F. (2016). O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica*, 149, 35-39.

Oliveira, M. J.; Silva, M. y Santos, A. (2019). O ensino primário público em Angola: Requisitos mínimos para uma educação de qualidade. *Desenvolvimento e Sociedade*, 6, 53-70.

Organização Internacional do Trabalho (2021). *Angola: estudo sobre migração da economia informal para economia formal*. Genebra: OIT.

OMS (2021). Violencia contra las mujeres, estimaciones para 2018: estimaciones mundiales, regionales y nacionales de la prevalencia de la violencia de pareja contra las mujeres y estimaciones mundiales y regionales de la prevalencia de la violencia sexual fuera de la pareja contra las mujeres. Resumen. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OPSA/ADRA (2022). *Análise do Orçamento Geral do Estado para 2022 na óptica da ADRA & OPSA*. Luanda: OPSA/ADRA.

Ortiz Ocaña, A.; Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018a). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.* Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018b). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestra América*, 6(12), 195-222.

Oyěwùmí, O. (2017). *La invención de las mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: Editorial en la frontera.

Oyěwùmí, O. (2004). Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *CODESRIA Gender Series*. 1, 1-8.

PAANE II (2015). *Diagnóstico de Género de Angola*. Luanda: PAANE (Programa de Apoio aos Actores Não Estatais).

Pacheco, L. M., Costa, P., y Tavares, F. O. (2018). História económico-social de Angola: do período pré-colonial à independência. *População e Sociedade*, 29, 82-98. http://hdl.handle.net/11328/2282

Paiva, M. F. C. (2016). *O acesso e a qualidade do ensino primário público em angola (2002-2012): estudo de caso das províncias de Benguela, Huambo, Bié e Moxico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão.

Pajares Sánchez, L. (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: Conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. *Revista de Investigaciones Feministas* 11(2), 297-306. http://dx.doi.org/10.5209/infe.65844

Paredes, M. (2017). Biografia, memórias coloniais e legados pós-coloniais. *Revista Ideação*, 35, 395-409. https://oaji.net/articles/2020/8922-1596067622.pdf

Pena, A. P y Teixeira, M. (2022). *Diagnóstico Igualdade de Género Angola 2022*. Luanda: UE.

Pavão, S. R. (2007). Nzinga uma lenda, uma história: A resistência africana ao colonialismo português. En I. Mata y L. C. Padilha (Orgs). *A mulher em África. Vozes de uma margem sempre presente* (155-168). Lisboa: Colibri.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.

Paxe, I. (2014). Políticas educacionais em Angola. *Desafios do direito à educação*. Tese de Doutoramento. Universidade de São Paulo.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PNFQ (2013). *Plano Nacional de Formação de Quadros. 2013-2020*. Luanda: Órgãos auxiliares do Presidente da República de Angola. Casa Civil. Gabinete de Quadros.

Polo Blanco, J. y Gómez Betancur, M. (2019). "Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisociable? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo". *Revista de Estudios Sociales,* 69, 2-13. https://doi.org/10.7440/res69.2019.01

Prado, V. M., Di Giorgi, C. A. G., y Ribeiro, A. I. M. (2015). Identidade e gênero: reflexões sobre feminismos e o pensamento de Alain Touraine. En T.S. A., Brabo, (Org.), *Mulheres, gênero e violência* (73-96). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Pinto Castillo, J. G; León Hernández, A. C. y Jiménez Deferia, C. A. (2017). Familia, escuela y medios de comunicación: factores del sujeto y su educación. *REIIE*, 2(1), 32-37.

Quaresma, L. (2010). Violência escolar e de género. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 351-374.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Quiñimil, D. (2015). Violencias coloniales y patriarcales contra mujeres indígenas latinoamericanas. En G. Guajardo, y Ch. Rivera, (Eds.), *Violencias contra las mujeres. Desafíos y aprendizajes en la Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe*, (125-152). Santiago de Chile: FLACSO.

Quinta, J.; Brás, J. G. V.; Gonçalves, M. N. (2019). A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. *Revista Transversos*. "Dossiê: Reflexões sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos". 15, 31-46. https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index.

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (47-84). Lima: UNMSM.

Quitembo, A. D. (2014). A formação de professores e os desafios da educação em Angola: algumas reflexões. En J. C. Morgado y A. D. Quitembo (Org), *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola. Perspectivas e desafios (95-127)*. Benguela: Ondjiri Editores.

Rambla, X. y Tomé, A. (2014). *Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuela*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Reis, M. C. C. (1987). Representation sociale de la femme dans le discours nationaliste: le cas de la generation des anneés 50 en Angola. *Revista África*, 10, 140-161. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i10p140-161. https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/95964

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.

Ribas, O. (2002). *Temas da vida angolana e suas incidências: aspectos sociais e culturais*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.

Ríos Everardo, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 25(2),123-143. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452536007

Ríos Everardo, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, y M. Ríos Everardo (Coords), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (180-195). México D. F: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Rivas, F. (2017). Las limitaciones teóricas respeto a la violencia de género contra las mujeres: aporte desde el feminismo descolonial para el análisis en mujeres de América Latina. *Iberoamérica Social: revista red de estudios sociales,* 7, 129 - 153.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rocha, M. C. J. (2015). Socializações generizadas e novas formas de violência sobre as mulheres: o caso do Facebook. En T. S. Brabo (org.), *Mulheres, gênero e violência* (201-223). Marília, São Paulo: Cultura Acadêmica.

Rodas Pacheco, F. D. y Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.

Rodrigues, J. M. C. (2003). *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa: Editora Universitária.

Rodrigues, M. N. y Menezes, J. A. (2013, Setembro 16-20). *O desafio de pesquisar: reflexões sobre metodologias e feminismo a partir de uma experiência de pesquisa*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Desafios atuais dos feminismos. Florianópolis, Brasil. http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373330724_ARQUIVO_Trabalhocompleto-MariaNatalia.pdf

Rodríguez Reyes, A. (2016). El giro decolonial en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos,* 11(2), 133-158.

Rodríguez Salamanca, V. A. (2020). Coeducación: aproximación a una epistemología feminista en el aula. *Revista de estudios de género, La ventana*, Revista de estudios de género, 6(51), 32-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362020000100032&lng=es&nrm=iso https://doi.org/10.32870/lv.v6i51.7073

Sacco, A. M.; Ferreira, C. M. y Koller, S. H (2016). Se não bater, não aprende: educação e direitos da criança e do adolescente em Angola. *Educação*, 39(1), 11-21. http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.18127

Salas García, B. et al. (1997). *Guía para la elaboración del modelo coeducativo de centro*. Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.

San Román, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 376–367. https://doi.org/10.7203/RASE.3.3.8719

Sánchez Mojica, D. A., (2007). Reseña de "El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global" de Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.). Nómadas (Col), 27, 239-242. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595019

Sánchez J., y Rizos, R. (1992). *Coeducación en temas transversales del curriculum*, 2. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria).

Sánchez Torrejón, B. (2021). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula De Encuentro*, *22*(2), 127–147. https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310

Sánchez Torrejón, B. y Barea Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de educación primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76–92. https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007

Sánchez Vico, M. (2020). *Guía para la construcción del plan de igualdad de género en centros educativos de Extremadura*. Junta de Extremadura: Consejería de Educación y Empleo.

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Santiago, A. R. (2020). Corpos (in)dóceis e saberes interculturais: mais um desafio à educação. En C. Mortari y L. T. Wittmann (Org.), *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos* (109-128). Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

Scott, J. (1990). El género una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang, y M. Nash, *Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea.* Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Sequeira Rodrigues, E. (2014). *Continuidades y rupturas en los modelos hegemónicos de feminidade en Angola: un análisis de la experiencia de las docentes de la Universidad Katyavala Bwila.* Disertación de Master. Universitat de Valencia.

Serra, C. (1998). *Estigmatizar e desqualificar – Casos, análises, encontros*. Maputo: Livraria Universitária.

Silva, D. A. S. (2021a). Gênero e feminismo(s) africano(s). *Revista Transversos*, 22, 268-287. http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos; DOI: 10.12957/transversos.2021.58416

Silva, D. A. S. (2021b). Mujeres angoleñas en la lucha anticolonial: historiografía, fuentes y memoria. *Revista Páginas*, 13, 32, 1-29. http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas; DOI: 10.35305/rp.v13i32.513

Silva, E. A. y Carvalho, M. J. (2009). Educação em Angola e (des)igualdades de género: quando a tradição cultural é factor de exclusão. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2401-2416. https://hdl.handle.net/1822/18269

Silva, C. F. S., Moraes, A. R. y Rocha, K. G. S. (2017). Violência de gênero no contexto escolar: refletindo sobre estratégias de enfrentamento através da extensão universitária. *Expressa Extensão*, *22*(2), 157-169.

Simón, M. E. (2018). *Coeducación para la igualdad*. Euskadi: Emakunde.

Sousa, M. M. (2008). *A rainha Jinga de Matamba e o catolicismo. Africa central, século XVII*. São Paulo: EDUSP.

Sousa, V. (2021). As marcas do luso-tropicalismo nas intervenções do presidente da República português (2016-2021), *Revista Ciências Humanas - UNITAU*, 14(30), 10-23.

Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (Coords), *Epistemologías del Sur/Epistemologias do Sul* (25-62). Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais – CES.

Southern African Development Community (SADC) (2022). *Monitor do Género e Desenvolvimento da SADC 2022: Mulheres na Política e na Tomada de Decisão*. Gaborone: SADC.

Souza, M. J. y Monteiro F M. A. (2022). Identidade e formação docente na educação superior: um balanço de produção. *Revista Educação em Foco*, 27, 1-14.

Souza Silva, K. (2020). Insurgências contra-coloniais e a amefricanização da Universidade. En C. Mortari y L. T. Wittmann (Org.), *Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos* (9-18). Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora.

Strønen, I. A.; Nangacovie, M. y Silva, O. (2016). *Violência contra a mulher no contexto da pobreza urbana em Angola*. Bergen: Chr. Michelsen Institute.

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 59-68.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul: la transición de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tchifuzela, P. (2016). *Abandono escolar no Ensino primário em escolas de Benguela: Análise de fatores familiares e curriculares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense de Lisboa.

Thornton, J. (2004). *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Thornton, J. (1998). *The Kongolese Saint Anthony: Dona Beatriz Kimpa Vita and the Antonian Movement, 1684-1706*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torres Guillén, J. (2014). El carácter analítico y político del concepto de colonialismo interno de Pablo González Casanova. *Desacatos*, 45, 85-98. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2014000200008&lng=es&tlng=es

Tranier, J. (2020). "Colonialidad del Poder" y procesos de deconstrucción de los Estados-Nación en América Latina (Semblanza para Aníbal Quijano: El Quijote Andino y de las Pampas). *Praxis Educativa*, *24*(3), 1-21. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240312

Tranier, J. (2017). Hacia una pedagogía del desamarrado o del desamarrando para pensar la descolonialidad escolar. En L. Porta y M. M. Yedaide, *Pedagogías vitales: cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial* (175-196). Mar del Plata: EUDEM.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2012). Atlas Mundial de la Igualdad de género en la educación. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217311

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – Informe sobre Género: Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470

UNESCO y ONU Mujeres (2019). Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125

UNESCO/UNGEI (2015). *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all.* Documento de Políticas 17 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Paris : UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107E.pdf

UNICEF/ADRA (2018*) Orçamento Geral do estado 2018. Educação*. Luanda: UNICEF/ADRA.

UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. Nova Iorque: UNICEF.

United Nation Conference on Trade and Development (UNCTAD) (2022). *Economic and social impact of COVID-19 in Angola 2021*. UN. https://unctad.org/system/files/official-document/aldcinf2021d6_en.pdf

Urbano Molina, C. y Monjas Carro, M. (2020). *Toca Igualdad: Una contribución a la prevención de las violencias machistas a través de la coeducación*. Madrid: InteRed.

Vainfas, R. y Souza, M. M. (1998). Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV - XVIII. *Tempo* (UFF), 3(6), 95-118. https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-7.pdf

Valdivia-Moral, P. A., López-López, M., Lara-Sánchez, A. J., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento*, 18(4),197-217. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115324888011

Valiente, S. (2020). Praxis investigativa descolonizadora. Hacia otras maneras de razonar y emocionar. *Zona Proxima*, 32, 164-183. https://doi.org/10.14482/zp.32.160

Varela-Ruiz, M. y Hamui-Sutton, A. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009

Vasconcelos, I. C. O. (2017). Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo? *Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação*, 25(97), 897-917. https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501180

Vásquez Tasayco, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71.

Veiga Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? En A. Flores, y I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempo de mudança* (90-95). Braga: CIEd.

Velázquez Galindo, Y. (2021). Transferencias monetarias condicionadas, colonialidad y cambio alimentario en pueblos de origen indígena. *Graffylia, Revista De La Facultad De Filosofía Y Letras*, 4(8), 80-94. https://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/graffylia/article/view/482

Vergés, F. (2022). *Un feminismo Descolonial*. Madrid: Traficante de Sueños.

Vergés, F. (2019). La historia es un campo de batalla. En L. Martínez Andrade. Feminismos a la contra. Entre-vistas al Sur Global (247-259). Santander: La Vorágine, editorial crítica. https://lavoragine.net/wp-content/uploads/2019/07/Feminismos-a-la-contra.pdf

Vianeke Nassande, H. S. (2017). *Factores condicionantes del desarrollo de un Modelo Social en Angola: Historia, Política, Organización, Actores, Recursos y Policy making*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

Vieira, E. Y. S. (2018). *Relações de Género nas Organizações de Trabalho no Contexto Angolano*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Vieira, L. (2007). *Angola: A dimensão ideológica da educação 1975-1992*. Luanda: Nzila.

Vieites Conde, C. y Martínez Ten, L. (2009). Ciento treinta actividades para coeducar. Una propuesta para incorporar la igualdad en la escuela, *Participación Educativa CEE*, 11, 146-152.

Villarroel Peña, Y. U. (2018). Feminismos descoloniales latinoamericanos: geopolítica, resistencia y Relaciones Internacionales. *Relaciones Internacionales*, 39, 103–119. https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2018.39.006

Villaroel, V.; Arias, K. y González, C. (2023). Desafíos epistemológicos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar chilena. En M. C. Fernández Darraz; G. Mora Guerrero y C. Briceño Olivera, *Género y educación. Reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis* (13-30). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Walsh, C., Oliveira, L. F., y Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83), 1-16. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874

Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. En V. M. Candau, *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (12- 42). Rio de Janeiro: 7 letras.

Wheeler, D. y Pélissier, R. (2009). *História de Angola*. Lisboa: Tinta da China.

Yedaide, M. M. (2018). Hablar de "Pedagogías": un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación*, 14(12), 217 – 229.

Zabala, I. (2010). Estrategias alternativas en los debates sobre género y desarrollo. *Revista de Economía Crítica, 9,* 75-89. http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n9/4_Idoie_Zabala.pdf

Zau, F. (2005). *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva).* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.

Zirion Landaluze, I. y Idarraga Espel, L. (2014). Los feminismos africanos: Las mujeres africanas "en sus propios términos", *Relaciones Internacionales*, 27, 35-54. http://hdl.handle.net/10486/677219

ANEXOS

Anexo 1: Modelo de carta a la dirección de la Escuela

Á Direcção do Complexo

Escolar

Benguela

Assunto: Solicitação para realização de Grupos focais e entrevistas com docentes do ensino Primário

Elsa Ofélia Sequeira Rodrigues, professora Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.

Actualmente a realizar um projecto de investigação de doutoramento em Género e Políticas de igualdade (Universidade de Valencia – Espanha) com o título *"Necesidades formativas del profesorado de primaria en igualdad y prevención de la violencia de género. Diagnóstico en el municipio de Benguela (Angola)"* (Necessidades formativas do professorado do ensino primário para a prevenção da violência de género. Diagnóstico no município de Benguela - Angola)*".*

Vem por este meio mui respeitosamente solicitar a digníssima Direcção da escola a autorização para a realização de dois (2) grupos focais com docentes do ensino primário (entre 6 a 8 docentes cada grupo) bem como duas (2) entrevistas com coordenadores/as de classes. É importante referir que o objectivo que norteará a actividade será o seguinte:

“*Conhecer a opinião dos/as professores/as sobre coeducação, igualdade e prevenção da violência de género; e, por outro lado, identificar as necessidades de formação dos/as professores/as em coeducação e recolher propostas que permitam a construção coletiva de um programa coeducativo de prevenção da violência de género*”.

Desde já agradecer a disponibilidade, compreensão e a atenção prestada.

Atenciosamente

Elsa O. Sequeira Rodrigues

…….

Benguela, 1 de Fevereiro de 2022

Anexo 2: Guion de Entrevista a la coordinación pedagógica de la escuela

Entrevista em Profundidade com os/as coordenadores/as pedagógicos

O objetivo desta investigação é, por um lado, conhecer a opinião dos/as coordenadores/as pedagógicos sobre coeducação, igualdade e prevenção da violência de género; e, por outro lado, identificar as necessidades de formação dos/as professores/as em coeducação e recolher propostas que permitam a construção coletiva de um programa coeducativo de prevenção da violência de género.

Questões a abordar:

- A situação do género a nível institucional e como é abordado;

- A percepção da formação a nível institucional (motivação, ambiente favorável...) e particularmente em matéria de igualdade de género;

- Conhecimentos sobre género, Igualdade e Violência de Género

- Opinião sobre as capacidades e competências institucionais em coeducação e prevenção da VG;

- Avaliação das necessidades de formação em matéria de coeducação, igualdade de género e prevenção da VG.

Anexo 3: Guion de los Grupos Focales con el Profesorado

Grupos focais para professoras/es

Apresentação

Bom dia/tarde. Estamos realizando um estudo para o desenvolvimento de um programa de coeducação escolar para a prevenção da violência de género.

O **objetivo é** saber a sua opinião sobre coeducação, igualdade e prevenção da VG; e, por outro lado, identificar as necessidades de formação dos/as professores em coeducação e recolher propostas que possibilitem a construção coletiva de um programa coeducativo para a prevenção da VG.

Em primeiro lugar, **muito obrigado por estar aqui** e colaborar nesta atividade. Eu sei que é um grande esforço deixar suas atividades e estar aqui. As suas opiniões serão valiosas e contribuirão para a prevenção da VG no âmbito escolar e não só. A nossa sessão terá uma duração aproximada de 1 hora.

Nesse sentido, sintam-se à vontade para partilhar as suas opiniões/ideias/experiencia neste espaço. Não há **respostas certas ou erradas** aqui; o que importa é apenas a sua opinião honesta. Gostaria que ao longo da nossa sessão e conversa falassem um por um e que por favor não interrompam quem estiver no uso da palavra. Gostaria também de ter a participação de tod@s @s presentes.

Cabe esclarecer que as informações são apenas para nosso trabalho, suas respostas se somarão a outras opiniões de **forma anônima** e em nenhum momento será identificado o que cada participante diz.

Para agilizar a coleta de informações, é muito útil **gravar a conversa**. Tomar notas à mão é demorado e se pode perder questões importantes. Existe algum problema em gravar esta conversa? O uso da gravação é apenas para fins de análise.

Desde já muito obrigado pelo seu tempo!

Desenvolvimento do Grupo Focal

COEDUCAÇÃO	Se digo coeducação, qual é a primeira coisa que lhe vem em mente? a) A que remete o termo? b) Porque? c) Algo mais?
	Educação ou ensino igualitário? Que significa para vocês? a) É importante? b) Porque?
	Como actuaria para conseguir alcançar um ensino igualitário? Porque? Como? Dificuldades?
Conhecimentos sobre Género, Igualdade e Violência de Género	O que entendes por Género? A que vos remete o termo?
	Consideram que as meninas e meninos tem diferentes capacidades e aptidões? a) Porque? b) Interage diferente com meninas e meninos na sala de aulas? c) Orienta acções diferentes a meninas e meninos? Porque?
	Pensa que as meninas e os meninos devem comportar-se de maneira diferente? a) Porque? Quais são estas diferenças? b) Estas diferenças determinam o caminho que devem seguir no futuro? c) Diferencia a sua acção pedagógica em função disto?
	O que se entende por igualdade de género? a) É importante? b) Porque? c) A escola deve colaborar para alcançar esta igualdade? d) Como? e) Consideram que existe igualdade aqui na escola?
	O que consideram ser a violência de género? a) É uma preocupação para o país, a escola? b) Porque? c) Que papel pode desempenhar a escola para prevenir/minimizar/erradicar este fenómeno?
Necessidades Formação em Coeducação e VG	Ao longo do vosso processo de formação como docentes receberam alguma formação específica em relação a estes temas? a) Acham que seria importante? Porque? b) Sobre que aspectos deveria incidir em acções de formação em relação a esta temática? c) Porque? d) Estaria actualmente capacitado para tratar estes temas em sala de aulas?
	Já ocorreram casos de violência entre meninos e meninas na escola? Que tipos de violência ocorrem habitualmente?

Ferramentas e protocolos de actuação para a prevenção da violência de género na escola	a) Existe algum protocolo de actuação previsto na lei educativa ou na escola? b) Consideram importante trabalhar educativamente na prevenção desta violência? c) Como fazê-lo? Que acções? Onde inseri-las?
	Em caso de não existirem protocolos, pensa que deveriam existir? a) Porque? b) Quem os deveria desenvolver/criar? c) Como deveriam ser? Em que consistiriam? d) Quem se encarregaria de os supervisionar e avaliar?

Encerramento

Estamos muito gratos por terem estado aqui, todas as suas opiniões, experiências, sentimentos e perspectivas são muito ricas e tenho certeza que terão um impacto significativo na investigação.

Ressalto que não ficará apenas no papel, mas que os resultados servirão para no futuro ajudar na elaboração de actividades formativas com docentes para o desenvolvimento de competências coeducativas para a promoção da igualdade e a prevenção da violência de gênero desde a escola.

Anexo 4: Fichas Técnicas de los Grupos Focales y de las Entrevistas realizadas

Ficha Técnica Grupo Focal

Ficha 1: Presentación del Grupo Focal (N.º……)

Grupo Focal: Profesoras/res de la Escuela……

N.º de participantes: ……Profesoras y ……profesores

Profesoras/res de:……

Intervalos de Edad: entre los ……. y …… años

Data: ……/……../…….

Inicio……. Término…….. Duración……

Objeto del grupo: conocer la opinión del profesorado sobre coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género; y, por otro lado, identificar las necesidades formativas del profesorado para educar en igualdad y prevenir la violencia de género desde la escuela.

Lugar de la celebración: ……

Observaciones:

Se contactó la dirección de la escuela para solicitar la realización de la investigación. Se entregó formalmente una carta describiendo los objectivos de la investigación. La escuela contestó formalmente a la solicitud y concretó con la investigadora la fecha para la realización de la actividad en función de la disponibilidad de los/as docentes. La dirección de la escuela sugirió la realización de la actividad en sus instalaciones y proporcionó un espacio adecuado para tal fin.

Pontualidad……

……

……

……

……

Condiciones del Local

……
……
……
……
……
……
……
……
……

La sesión fue grabada en audio con el previo consentimiento de las/os participantes, que agradecieron la invitación y reiteraron la pertinencia del tema a discutir.

Un hecho a destacar:

……
……
……
……
……

Descripción del grupo de discusión

a) Plano dinámico de análisis:

Dinámica del grupo:

……
……
……
……
……
……

Sobre la metodología y participación en la actividad

……
……
……
……

……
……
……
……
……

b) Plano técnico:
Se empezó hablando sobre

……
……
……
……
……

A lo largo del desarrollo del grupo de discusión se abordaron los siguientes aspectos:

……
……
……
……
……
……
……
……
……

Comentarios finales/sugerencias

……
……
……
……
……
……
……
……

……

……

……

……

c) **Datos del grupo focal N.º…….**

Fecha:

…….de……..de 2022

Hora de inicio:

……. h ……’

Hora de termino:

…….h ……..’

Duración:

El grupo focal tuvo una duración de ……. minutos y ……. segundos

Local de la entrevista:

……..

Trascripción:

Fecha:

……. y ……. de ……. de 2022

Número de Páginas

…….

Ficha técnica de Entrevista a la coordinación de la escuela

Ficha Técnica de la Entrevista Nº…….

1. **Entrevistadora:**

La entrevista fue realizada por Elsa Ofélia Sequeira Rodrigues, doctoranda en Género y Políticas de Igualdad de la Universidad de Valencia, en el ámbito de la tesis de doctorado. La entrevista tuvo lugar el día ……. de …….. de 2022 a las ……..h……..'.

Teléfono: (00244) 923 585 720

Email: elsaisced@gmail.com; elsero@alumni.uv.es

2. **Entrevistada**

La entrevista fue realizada a la Profesora .(Nombre ficticio para salvaguardar la confidencialidad)

Nacida a …… de …….. de 19…… en Benguela (Angola).

Tiempo de servicio coordinador/a…….años

3. **Contacto Inicial**

Contacto inicial:

……

……

……

……

……

Fecha del contacto inicial:

El primer contacto se hizo el día …….. de ……. de 2022 a las ……..h……'.

Forma de contacto:

……

Local:

……
……

Observaciones:

……
……
……
……
……
……
……
……

4. Datos de la entrevista

Técnica:

Fue efectuada una entrevista en profundidad a la Profesora.

Fecha:

…… de …….. de 2022

Hora de inicio:

…… h …….’

Hora de termino:

……h ……’

Duración de la entrevista:

La entrevista tuvo una duración de ……. minutos y …….. segundos

Local de la entrevista:

……..

Trascripción:

Fecha:

…….. y …… de …….. de 2022

Número de Páginas

……..

Anexo 5: Protocolo de consentimiento informado de grupos focales y Entrevistas

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS GRUPOS FOCAIS COM O PROFESSORADO

Eu, ……. aceito participar de livre vontade na investigação da autoria de Elsa Ofélia Sequeira Rodrigues (Doutoranda da Universidade de Valencia – Espanha e docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela), orientado pela Dra. Lucía Gómez Sánchez (Professora da Universidade de Valencia – Espanha) e pela Dra. Carla Bendrau (Professora Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela).

A investigação é realizada no âmbito da tese de Doutoramento com o título "*Necessidades formativas do professorado do ensino primário para a prevenção da violência de género. Diagnóstico no município de Benguela - Angola*", na área de Género e Políticas de Igualdade. Tem como objectivo "*conhecer a opinião dos/as professores/as sobre coeducação, igualdade e prevenção da violência de género; e, por outro lado, identificar as necessidades de formação dos/as professores/as em coeducação e recolher propostas que permitam a construção coletiva de um programa coeducativo de prevenção da violência de género*".

Foram-me explicados e compreendo os objectivos principais deste estudo que constam do protocolo de consentimento informado. Entendi e aceito participar e responder as questões colocadas no grupo focal sobre Coeducação, igualdade e prevenção da violência de género.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflicta em qualquer prejuízo para mim.

Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área de prevenção da violência de género na educação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício directo ou indirecto pela minha colaboração.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada directamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Nome……..

Assinatura…… Data ___/___/___

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA ENTREVISTA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Eu, …….. aceito participar de livre vontade na investigação da autoria de Elsa Ofélia Sequeira Rodrigues (Doutoranda da Universidade de Valencia – Espanha e docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela), orientado pela Dra. Lucía Gómez Sánchez (Professora da Universidade de Valencia – Espanha) e pela Dra. Carla Bendrau (Professora Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela).

A investigação é realizada no âmbito da tese de Doutoramento com o título "*Necessidades formativas do professorado do ensino primário para a prevenção da violência de género. Diagnóstico no município de Benguela - Angola*", na área de Género e Políticas de Igualdade. Tem como objectivo "*Conhecer a opinião dos/as professores/as sobre coeducação, igualdade e prevenção da violência de género; e, por outro lado, identificar as necessidades de formação dos/as professores/as em coeducação e recolher propostas que permitam a construção coletiva de um programa coeducativo de prevenção da violência de género*".

Foram-me explicados e compreendo os objectivos principais deste estudo que constam do protocolo de consentimento informado. Entendi e aceito participar e responder as questões colocadas na entrevista sobre Coeducação, igualdade e prevenção da violência de género.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflicta em qualquer prejuízo para mim.

Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área de prevenção da violência de género na educação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício directo ou indirecto pela minha colaboração.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada directamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Nome……..

Assinatura…….

Data ___/___/___