UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Reconstruir la educación básica de las niñas: educación, cooperación y desarrollo bajo una mirada de género
Un estudio centrado en Mozambique

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Irene Martínez Martín

Directora

María Josefa Cabello Martínez

Madrid, 2015

© **Irene Martínez Martín, 2015**

RECONSTRUIR LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS NIÑAS:

EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y DESARROLLO BAJO UNA MIRADA DE GÉNERO

UN ESTUDIO CENTRADO EN MOZAMBIQUE

Tutora/Directora:

Doctora María Josefa Cabello Martínez

Autora:

Irene Martínez Martín

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

2015

Ampara, pero ampárate primero

Guarda las distancias

Constrúyete

Cuídate

Atesora tu poder

Defiéndelo

Hazlo por ti

Te lo pido en nombre de todas nosotras

(Gioconda Belli)

Esta Tesis ha contado con la financiación de una beca-contrato
Predoctoral de Personal Investigador en Formación (FPU-UCM)
Universidad Complutense de Madrid, España.
Convocatoria 2010.

UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre, vuestro apoyo incondicional me impulsa cada día a seguir cumpliendo sueños y objetivos. Sois parte de esta Tesis.

A mi hermano Jorge y familia, los que están y los que se fueron, formáis parte de mi ser y de mi hacer.

A David, pareja y compañero, vamos juntos.

A mis amigas y amigos que, desde la infancia hasta esta etapa que culmina, me han acompañado: Cristina y Natalia, especialmente desde los inicios, sois imprescindibles; Gema, juntas nos hemos hecho educadoras, juntas hemos despertado una conciencia de género y con tus reflexiones, sueños y críticas he llegado al final, hay un poco de ti aquí.

A Josefa Cabello, mi profesora, tutora y amiga. Recuerdo mi primera clase de educación social: “si queremos cambiar las cosas hay que actuar”. Frase que me ha acompañado, al igual que tus enseñanzas, a lo largo de mi desarrollo como estudiante y profesional. Todas ellas están en el fondo de esta investigación.

Tu tesón, apoyo, crítica, horas de lectura, reflexiones, amor por la educación… no solo me han ayudado a culminar con éxito esta etapa, sino que se han convertido en un espejo en el que mirarme para seguir creciendo en esta labor de educar.

A las y los profesores, y compañeros de la Universidad Complutense de Madrid que, acompañándome en mi proceso como becaria de investigación predoctoral,

me han dado espacios para el debate y la reflexión; aportado nuevas perspectivas, abierto vías de investigación; dado consejos… y tiempos de cafés.

A Soledad Vieitez de la Universidad de Granada, tu buena disposición, tus saberes, experiencias y tu emoción africana forman parte fundamental de mi proceso investigador.

A las directoras y profesoras de los grupos que me han acogido y dado la oportunidad de realizar diversas estancias de investigación, gratificantes y de gran utilidad para incluir una diversidad de miradas en esta Tesis.

A la Universidad Complutense de Madrid por la financiación de mi beca predoctoral de investigación, sin ella esta Tesis no habría sido posible.

A todos los niños y niñas mozambicanos que con sus sonrisas iluminaron el inicio de esta Tesis; a los y las profesoras de este país africano que me han ayudado a conocer un poco mejor una realidad lejana; a las mujeres mozambicanas y africanas que con sus luchas nos recuerdan cada día que otro mundo es posible; y a las personas dedicadas a la cooperación -desde lo local- con las que comparto el convencimiento de que una educación, como derecho para todas y todos, es posible y necesaria... para vivir en paz y con justicia social.

A todos vosotros y vosotras, gracias.

RESUMEN

Introducción

¿Por qué se invisibiliza a las niñas y las mujeres en la educación? ¿Es la educación un mecanismo de reproducción de desigualdades y de socialización de género? ¿Qué educación para qué desarrollo se globaliza? ¿Quién se beneficia de las desigualdades en el desarrollo y en África?

Estas cuestiones, entre otras, reflejan la inquietud por las desigualdades entre hombres y mujeres presentes en la sociedad y están en el inicio de esta investigación doctoral. Además, implican un posicionamiento concreto al analizar los mecanismos culturales y sociales que normalizan las desigualdades de género -el sistema patriarcal- con una mirada feminista, africana y postcolonial.

El patriarcado, como elemento de estudio de la Tesis, genera unas relaciones de género basadas en el desigual reparto del poder, donde hombres y mujeres se sitúan en planos diferentes y donde la socialización de género marca formas de ser y de hacer dispares. Este sistema patriarcal, y de manera paralela en nuestro entorno el sistema dominante-capitalista, coloniza mentes e identidades personales, pero también determina el modelo de desarrollo de las comunidades.

Contexto, finalidad y objetivos de la investigación

En esta investigación las desigualdades de género son detectadas y analizadas

en un contexto centrado en el estado de la educación en Mozambique, bajo una mirada de género, africana y crítica. La ubicación de la Tesis en dicho espacio está vinculada a los resultados de diversos proyectos de cooperación interuniversitaria al desarrollo para la mejora de la educación básica del país, llevados a cabo desde el año 2006 por el Equipo de Investigación INDUCT, al cual pertenezco.

Ante las evidencias de desigualdad e invisibilidad de las mujeres y niñas en la educación de este país, y siendo coherentes con el convencimiento de que la educación puede favorecer la libertad y el empoderamiento de las personas y, en especial, de las mujeres africanas y mozambicanas, esta Tesis tiene como *finalidad* de-construir los imaginarios patriarcales que normalizan las desigualdades de género, para repensar la educación bajo una mirada feminista, africana y postcolonial y proponer actuaciones consistentes con estos planteamientos.

Los *objetivos* de la investigación, en coherencia con tal contexto y finalidad, son: a) descolonizar el desarrollo y la cooperación dando voz y presencia a las voces subalternas (de mujeres, negras, africanas, postcoloniales); b) repensar el desarrollo y la educación en clave feminista; c) definir una perspectiva de género educativa que sirva como alternativa a la educación dominante y patriarcal; d) proponer la interseccionalidad de las diversas dimensiones de la desigualdad incluyendo las diferencias; y e) buscar la conexión entre el saber educativo-formal y las experiencias y conocimientos de los movimientos sociales de mujeres y/o feministas.

Claves de la investigación

Teniendo como meta proponer actuaciones orientadas a desmontar un sistema basado en los privilegios de lo masculino sobre lo femenino, esta Tesis aporta

claves que permitan entender las complejidades de las relaciones de género y sus diferentes dimensiones, reconocernos como mujeres y hombres dentro de ese sistema, posicionarnos ante ello y, en consecuencia, construirnos y apropiarnos de nuevas formas de ser y hacer libremente.

Para ello ha sido determinante abordar desde diferentes enfoques el estudio de conceptos como: el género, los estereotipos, las diversas formas de ser mujeres y hombres, las diferencias sexuales, el empoderamiento y la autoridad femenina; rompiendo las normatividades patriarcales dominantes y descolonizando dichos saberes.

Asimismo, la concepción de la educación como elemento de emancipación y crítica tiene un lugar fundamental en la construcción de procesos de cambio de mentalidades ante la opresión patriarcal. Es decir, esta Tesis aboga por una pedagogía feminista que sea capaz de romper con los mandatos de género dominantes y que desafíe las bases del poder.

En este sentido, la investigación se define dentro de una epistemología contra-hegemónica, postcolonial y africana que da presencia y autoridad a las voces y saberes subalternos (de mujeres, negras, africanas).

Por estar situada en un contexto de investigación asociado a la cooperación y el desarrollo en África, la Tesis tiene en cuenta procesos que: incluyen una mirada de género postcolonial y africana en el desarrollo; cuestionan los modelos dominantes que no ven a las mujeres; se preguntan por el significado de categorizaciones como feminización de la pobreza, del analfabetismo o del VHI/SIDA…y, en definitiva, contribuyen a repensar el desarrollo y la educación en clave feminista.

Desarrollo del proceso investigador

Para lograr los objetivos citados se lleva a cabo una investigación en clave humanista, respetuosa e integradora de las subjetividades culturales; habiéndose diseñado como una etnografía crítica y valiéndose de diversas fuentes bibliográficas, documentales e informativas respetando los principios de las epistemologías del "Sur".

El diseño investigador se estructura en: a) *una primera fase* que corresponde a la detección y análisis de la desigualdad de género en la educación de Mozambique a partir de una recogida de datos sobre terreno; b) *una segunda fase* que conecta este análisis de la educación con la construcción del estado de la cuestión, como resultado de un amplio estudio documental y bibliográfico bajo las premisas de descolonización y construcción contra-hegemónica del saber, vinculando los tres ejes principales de estudio: 1) género y feminismos africanos; 2) cooperación para un desarrollo alternativo; y 3) pedagogía crítica y feminista postcolonial; c) *una tercera y última fase*, que contrasta y realiza interpretaciones complejas y en clave de género incorporando al anterior estado de la cuestión nuevas informaciones procedentes de la consulta, por un lado a un grupo de profesorado y, por otro lado, a mujeres activas en la sociedad civil mozambicana.

Aportaciones fundamentales de la tesis

La conexión de los tres ejes de estudio permite construir los aportes fundamentales de la Tesis, entre los que cabe destacar la re-construcción desde lo subalterno de una pedagogía que no sea reproductora de los imaginarios dominantes de la desigualdad.

Este aporte se genera con un enfoque de género africano y postcolonial que tiene

en cuenta: las necesidades y los intereses estratégicos de género; la interseccionalidad de las diferencias y las dimensiones de la desigualdad; la construcción de acciones socio-educativas que trasciendan las limitaciones de la educación formal-escolar, buscando la interrelación de lo escolar con la participación y la acción comunitaria.

En relación con esta propuesta pedagógica y en conexión con el contexto de investigación, esta Tesis busca repensar la educación de las niñas y mujeres en Mozambique para desafiar las bases del poder y re-orientar e inventar una nueva concepción del desarrollo en clave de género.

Es destacable en toda la investigación la presencia de la cooperación, como elemento imprescindible aunque lleno de contradicciones, en la lucha por un desarrollo en equidad y basado en la justicia social. Como conclusión de nuestros análisis en este aspecto, se considera necesaria la inclusión del enfoque feminista para generar propuestas que promuevan la descolonización de las prácticas de cooperación y desarrollo impuestas en África.

Por último, desde el compromiso con una educación que sea garante de derechos, empodere, reconozca saberes y haga visible la autoridad de niñas y mujeres en África y desde el reconocimiento de la diferencia para la construcción de un desarrollo en clave feminista y basado en los derechos humanos, esta Tesis propone claves de acción para desarrollar una educación que tenga en cuenta el género y las diferencias como elemento principal de construcción de ciudadanías en igualdad. Este compromiso otorga a la educación, en general, una responsabilidad social fundamental para luchar contra las desigualdades y, en particular, convierte al profesorado y su formación en elementos estratégicos de dicha lucha.

SUMMARY

Introduction

Why girls and women are invisible in school education? Is the education a way to create inequalities through gender socialization? What education for what development are we globalizing? Who benefits from an unequal African development?

Those questions, among others, show the inequalities between men and women in our society which are the beginning of this PHD research. It also gets a specific point of view to analyse the gender roles that are normalized in the patriarchal system. This point of view can be explained as a feminist, postcolonial and African approach.

Patriarchal system, as a part of this study, is the responsible of the gender relationships which are based on unequal distribution of power, where men and women have different rights and where gender socialization brings different ways to be and to do. This social system, with the dominant capitalist, colonizes our minds and our identities, and also it defines the community development model.

Context and research goals

In this research, gender inequalities are detected and analysed in a particular context which is the status of the Mozambican education with a gender and African approach. This research context is linked to the results of different development cooperation projects, that want to improve the Mozambican basic education and have

been developing since 2006 by our Research Group, INDUCT.

With the evidence of inequality and invisibility of women and girls in the Mozambican education and convinced that education can promote people freedom and, especially, the African and Mozambican women empowerment; this research has as main goal: rebuild the patriarchal culture that normalize gender inequality; and rethink education under a feminist, postcolonial and African approach to propose alternative actions.

The research goals, that are related to this context, can be defined as: a) decolonization of the development cooperation to give main roles to the subaltern voices (women, black, African…); b) rethink development and education with a feminist approach; c) define a gender and educational approach as an alternative thought against the dominant and patriarchal model; d) propose the intersectionality of the different inequality ways, including the differences between people and cultures; and e) find the connection between school education knowledge with the knowledge from the women movements.

Research keys

This research want to propose alternative educational actions for our system which is based on of male privileges over the female's ones. For this reason, this research gives some ideas to understand the complexities of gender relationships and its different dimensions. Firstly, we need to recognizing ourselves as women and men inside this system, with different social roles and powers, therefore, this research wants us to build and appropriate of new freely ways to be and do.

So that, we have to research different approaches to study concepts such as:

gender stereotypes, different ways of being men and women, gender differences, women empowerment and women authority; the dominant patriarchal normativities…

Furthermore, the education is being understood as an emancipation of women and girls. This idea must be the main topic if we want to change the patriarchal oppression. In other words, this research supports a feminist pedagogy that is able to break the dominant gender normatives.

According with this point of view, this research is defined as a postcolonial and African epistemology which gives authority to the subaltern knowledges (women, blacks, African).

For being, in a research context associated with the Africa development cooperation, this research includes processes that: include a postcolonial and African gender approach; argue against the dominant models which invisibilize the women; wonder about the meaning of the feminization of the poverty, the illiteracy or the HIV / AIDS... and, at the end, can contribute to rethink the development and the education with a gender knowledge.

Research process

If we want to achieve these goals we do a humanist and inclusive research respectful with the cultural subjectivities; it has been designed as a critical ethnography that use different literature and documentary sources where the principles of the "South" epistemology are respected.

The research design has been structured in: a) *the first part* includes the detection and analysis of Mozambican education gender inequalities; b) *the*

second part connects this educational analysis with the extensive documentary and bibliographical study, under the premise of the decolonized knowledge; this part links the three main areas of study: 1) gender and African feminisms; 2) alternative development cooperation; and 3) critical pedagogy and postcolonial feminism; c) *the third part, and the last one,* includes the gender approach to improve the Mozambican girls education. This approach is made with new information from the query of a group of Mozambican teachers and from a group of Mozambican women.

Research contributions

The connection of the three areas of study allows us to set the main contributions of this research, which include rethinking the pedagogy to avoid the reproduction of an unequal dominant culture.

This contribution is generated by an African and postcolonial gender approach that include: gender needs and interests; the intersectionality of the differences; the remake of the educational activities to overcome the limitations of formal-schooling; for that, we have to take a look for the interrelationship between school and the community.

Under this pedagogical proposal, which is related with the research context, this study looks for rethink the Mozambican girls and women education to challenge the patriarchal power and create a new concept of gender development.

The presence of the international development cooperation is a main topic throughout the research, this is an essential element in the struggle for an equal and fair development but also it is a concept which is full of contradictions. As a conclusion, the feminist approach is considered necessary to generate proposals

that promote the decolonization of the dominant development cooperation practices which are imposed in Africa.

Finally, from the belief that the education will be guarantee of rights, empowerment and, also, visibilize African women authority; and from the recognition of gender difference, that is necessary to improve the development with a feminist approach and based on the human rights; this research brings forward the main ideas to develop an education that includes gender differences to make an equal citizenship. This commitment, in general way, gives to the education a main place to fight against the inequalities because it has an important social responsibility, and in a particular way, the teaching training becomes in an essential element of that fight.

ÍNDICE

RESUMEN / SUMMARY 7

PRESENTACIÓN 37

CAPITULO 1. ÁFRICA Y MOZAMBIQUE EN UN MUNDO GLOBAL: EL PAISAJE DE ESTE TEXTO 51

1. Aproximación a los estudios Africanos: construcción de un imaginario africano descolonizado 54

1.1 ¿Qué ha salido mal en África? Explicaciones africanistas para el entendimiento de las asimetrías del desarrollo en el continente 56

2. Mozambique: retos pasados, presentes y futuros del desarrollo 61

2.1 Desarrollo humano de Mozambique 65

2.2 Contexto histórico y político de Mozambique 66

2.3 Apuntes sobre sociedad y economía mozambicanas 68

2.4 Organización familiar y comunitaria de Mozambique 71

3. Situación general de la educación mozambicana 74

3.1 Desarrollo del sistema educativo mozambicano: de una educación segregadora colonial a una educación como arma política durante la independencia 75

3.2 Construcción del sistema educativo oficial en democracia 80

3.2.1 Necesidades de la educación mozambicana y respuesta

gubernamental 82
3.2.2 Dimensiones influyentes en la educación 91
4. Presencia de las mujeres mozambicanas en los espacios sociales y de desarrollo 94

CAPITULO 2. ENTENDIENDO EL GÉNERO DESDE UNA MIRADA AFRICANA 101

1. Feminismos, haciendo género: de los feminismos *occidentales* a los feminismos *africanos* *106*
1.1 Principales referentes del pensamiento feminista 117
1.1.1 Nuevas narrativas feministas y pensamiento Postcolonial 127
1.1.2 Género y raza en el pensamiento feminista negro 132
1.2 Contribuciones de los feminismos africanos al desarrollo 140
1.3 Construcción del concepto de género a partir de las aportaciones de los feminismos africanos 158
2. Perspectiva feminista ante las desigualdades de género en África: significados e implicaciones en el desarrollo 168
3. Espacios de organización y poder en el desarrollo de las mujeres africanas 178
3.1 Empoderamiento desde lo político, lo económico y lo social 182
3.1.1 Autoridad y poder como estrategia feminista en cooperación al desarrollo 190
3.2 Estrategias de empoderamiento locales, poder desde dentro en África 193
4. Algunas deducciones para comprender las aportaciones de la perspectiva de género al desarrollo y la educación 207

CAPITULO 3. PENSANDO LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO DESDE UNA PERSPECTIVA AFRICANA Y DE GÉNERO 219

1. Cooperación al desarrollo en clave africana 223

1.1 Evolución del concepto de desarrollo como construcción occidental 225

1.1.1 Desarrollo como crecimiento económico e industrial 227

1.1.2 Desarrollo como adquisición equilibrada y progresiva de derechos humanos 237

1.1.3 Del occidentalismo al post-desarrollo feminista 250

1.2 Cooperación al desarrollo: de lo cuestionable a lo necesario 260

1.2.1 Nueva Arquitectura de la Ayuda: cooperación al desarrollo humana, local y feminista 265

1.2.2 Inclusión de la perspectiva de género en la Agenda de Naciones Unidas para el desarrollo humano 271

2. Inclusión de un enfoque feminista en cooperación al desarrollo: de mujeres en el desarrollo (MED) al género en el desarrollo (GED) 280

2.1 Posición de las mujeres en el desarrollo según los enfoques económicos dominantes 287

2.1.1 Entre el mito y la realidad de la “feminización de la pobreza” 291

2.2 Progresiva inclusión del Enfoque de Género en cooperación al desarrollo 295

2.2.1 Enfoque Mujeres en el Desarrollo (MED) 296

2.2.2 Enfoque Género en el Desarrollo (GED) 303

2.3 Transversalidad del enfoque GED para una cooperación al desarrollo humana, local y postcolonial 306

3. Concepción descolonizadora de la cooperación al desarrollo e integración de un enfoque de género postcolonial 313

CAPITULO 4. ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA CON ENFOQUE DE GÉNERO PARA EL DESARROLLO CRÍTICO DE LA COMUNIDAD 321

1. Pedagogía crítica y feminista para una acción social transformadora 325

1.1 Consecuencias e imposiciones de una educación mercantilizada y patriarcal 330

1.1.1 Difícil equilibrio entre la educación como equidad o como reproducción de desigualdades 333

1.1.2 Avanzando hacia un enfoque crítico y de equidad en la educación y el desarrollo 341

1.2 Descolonizar los saberes, descolonizar las prácticas educativas 350

1.2.1 Pedagogía crítica, emancipadora y postcolonial 355

2. Género y Educación 360

2.1 El valor de la educación con enfoque de género: educar a una mujer es educar a un pueblo 364

2.1.1 Propuestas globales para el fomento de la educación de niñas y mujeres 368

2.1.2 Educación de niñas y mujeres pensada de manera "glocal": de la esfera privada a la presencia visible en el desarrollo 370

2.2 Construcción de una pedagogía feminista postcolonial para una intervención socio-educativa crítica y en equidad 375

2.2.1 Aportes del pensamiento postcolonial a la pedagogía feminista 381

2.2.2 Aportes del enfoque género en el desarrollo (GED) en la

construcción de una pedagogía feminista 384
2.3 Educación en el acceso y uso del poder de las mujeres y niñas 389
3. Educación para el desarrollo: construcción de una ciudadanía crítica y en equidad 396
3.1 Participación local para una educación al desarrollo desde la comunidad 400
3.2 Enfoque de género postcolonial en la educación para el desarrollo 406
4. Principales deducciones: hacia una educación feminista para un desarrollo crítico y transformador 409

CAPITULO 5. METODOLOGÍA INVESTIGADORA EN CLAVE AFRICANA Y FEMINISTA PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES 425
1. Razones para una investigación postcolonial, feminista y africana desde la pedagogía socio-crítica 430
2. Hacia una epistemología contra-hegemónica en investigación educativa 436
2.1 Paradigmas educativos y de investigación: hacia un modelo crítico y emancipador 438
2.1.1 Lugares de encuentro entre enfoques cualitativos y cuantitativos 446
2.1.2 Construcción del conocimiento a partir de la relación crítica sujeto-objeto 449
2.2 Etnografía crítica como investigación educativa para la transformación social 452
2.2.1 Marco epistemológico de la etnografía crítica 455
2.2.2 ¿Por qué una etnografía crítica en esta Tesis? 457
2.2.3 Inclusión del enfoque de género en las técnicas de recogida de datos de la investigación etnográfica 462

3. Diseño de investigación 467
3.1 Fases del proceso investigador 467
3.1.1 Categorías de análisis 474
3.2 Principales técnicas de recogida de datos usadas en el trabajo de campo 476
3.2.1 Observación 477
3.2.2 Entrevistas y cuestionarios 479
3.2.3 Informantes y síntesis de los instrumentos de recogida de datos 482
3.3 Criterios de credibilidad de la investigación 485
3.3.1 Principales dificultades del proceso de investigación 490

CAPITULO 6. INFORME DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE INFORMACIÓN EMPÍRICA 497

1. Estado de la educación de las niñas en Mozambique según informantes del mundo educativo 499
1.1 Descubriendo que hay detrás de la falta de equidad en la educación en clave de género 512
1.2 Acciones de la comunidad educativa para la atención a las desigualdades de género en educación 527
1.2.1 Valoración del profesorado sobre las acciones en favor de la igualdad impulsadas por el MEC 542
1.2.2 Valoración del profesorado sobre las acciones en favor de la igualdad impulsadas por los y las propios docentes en sus aulas 547
1.3 Formación del profesorado e igualdad 556

2. Presentación de informantes de la sociedad civil para un análisis feminista de la desigualdad género 564

2.1 Descubriendo las desigualdades de género desde la mirada de la sociedad civil mozambicana 571

2.2 Acciones educativas para la igualdad propuestas por los movimientos sociales de Mozambique 589

2.2.1 Presencia de la comunidad en las acciones de igualdad promovidas por la sociedad civil 597

2.2.2 Protagonismo de las mujeres en las comunidades 612

2.2.3 Generación de nuevas masculinidades desde la acción social 618

CAPITULO 7. APORTACIONES Y PROSPECTIVA DEL PROCESO INVESTIGADOR 625

1. ¿Cómo repensar la educación en clave de género, igualdad y justicia social en un contexto africano y de desarrollo? 628

1.1 Transformar el imaginario cultural y patriarcal como requisito para el derecho a la educación 629

1.2 Incluir los intereses estratégicos de género ante la invisibilización de las niñas y las mujeres en la educación 634

1.2.1 Descolonizar la presencia de la cooperación en África: ¿Algo más que cantidad en la educación de las niñas? 638

1.3 Interseccionalidad en las dimensiones de género y de educación 642

1.4 Pensar y hacer educación desde posicionamientos globales y sociales insertos en contextos concretos y en la comunidad 646

1.4.1 Aportes de éxito de la sociedad civil mozambicana en la lucha contra la desigualdad de género en educación 649

2. ¿Cómo trasladar a la práctica educativa un enfoque feminista africano? Algunos ejes para facilitar nuevas experiencias educativas en clave de género **654**

2.1 Re-construyendo una pedagogía con enfoque de género 656

2.2 Formación del profesorado como estrategia para mejorar la educación de las niñas: ¿qué formación del profesorado para qué educación? 659

2.2.1 Líneas maestras para una formación del profesorado con enfoque de género 661

3. El peligro de una sola historia: sombras del proceso investigador y caminos abiertos sobre los que seguir indagando **666**

3.1 Retos y dificultades del proceso investigador 667

3.2 Líneas sobre las que seguir indagando 670

CHAPTER 7. CONTRIBUTIONS AND FUTURE RESEARCH LINES **677**

BIBLIOGRAFÍA **719**

ANEXOS **749**

ÍNDICE DE TABLAS

CAPITULO 1. ÁFRICA Y MOZAMBIQUE EN UN MUNDO GLOBAL: EL PAISAJE DE ESTE TEXTO **51**

Tabla 1: Indicadores de desarrollo humano en Mozambique 63
Tabla 2: Comparativa Índice GINI (2013) 65
Tabla 3: Total de profesores y porcentaje de profesoras (2004-2011) 84
Tabla 4: Evolución del número de nuevos profesores y número de alumnos/profesor (2006-2011) 85
Tabla 5: Total de profesores y porcentaje de profesores SIN formación pedagógica (2004-2011) 86
Tabla 6: Red de escuelas por nivel de enseñanza (privada, pública y comunitaria) 87
Tabla 7: Evolución del número de graduados por nivel (2004-2011) 88
Tabla 8: Número de alumnos/as y porcentaje de chicas por nivel de enseñanza 89

CAPITULO 2. ENTENDIENDO EL GÉNERO DESDE UNA MIRADA AFRICANA **101**

Tabla 9: Características del concepto de Género 108
Tabla 10: Necesidades e Intereses estratégicos de género 115
Tabla 11: Evolución de las principales ideas del Feminismo Africano 147
Tabla 12: Comparación entre Feminismos Africanos y Occidentales 155

Tabla 13: Definición de Empoderamiento y Mainstreaming de género 185
Tabla 14: Tipología de Poder 194
Tabla 15: Dimensiones del desarrollo en relación al empoderamiento 196

CAPITULO 3. PENSANDO LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO DESDE UNA PERSPECTIVA AFRICANA Y DE GÉNERO 219

Tabla 16: Índice género y desarrollo (IDG) 283
Tabla 17: Diferencias y planteamientos del enfoque MED y GED 304
Tabla 18: Evolución del papel de la mujer en el desarrollo 307

CAPITULO 4. ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA CON ENFOQUE DE GÉNERO PARA EL DESARROLLO CRÍTICO DE LA COMUNIDAD 321

Tabla 19: ODM 2, enseñanza primaria universal 344
Tabla 20: Aportes para transformar la educación 372
Tabla 21: Enfoque GED para una intervención social feminista 386

CAPITULO 5. METODOLOGÍA INVESTIGADORA EN CLAVE AFRICANA Y FEMINISTA PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES 425

Tabla 22: Paradigmas de investigación social 439
Tabla 23: Diferencias axiomáticas en investigación 440
Tabla 24: Características de la etnografía educativa 454
Tabla 25: Categorías de análisis con enfoque de género 475
Tabla 26: Criterios de análisis para las entrevistas 481
Tabla 27: Informantes e instrumentos de recogida de información 483

CAPITULO 6. INFORME DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE INFORMACIÓN EMPÍRICA 497

Tabla 28: Intereses y necesidades estratégicas de género en la educación mozambicana 521

Tabla 29: Acciones de educación para la igualdad impulsadas por el MEC y la dirección de las escuelas 530

Tabla 30: Intereses estratégicos de género en función del contexto 583

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPITULO 1. ÁFRICA Y MOZAMBIQUE EN UN MUNDO GLOBAL: EL PAISAJE DE ESTE TEXTO **51**

Gráfico 1: Evolución matriculaciones educación primaria 83
Gráfico 2: Porcentaje de niñas matriculadas en enseñanza primaria y secundaria (2004-2011) 90

CAPITULO 5. METODOLOGÍA INVESTIGADORA EN CLAVE AFRICANA Y FEMINISTA PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES **425**

Gráfico 3: Organización temática de la investigación 472

CAPITULO 6. INFORME DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE INFORMACIÓN EMPÍRICA **497**

Gráfico 4: Sexo profesorado entrevistado y observado 500
Gráfico 5: Nacionalidad 501
Gráfico 6: Edad profesorado 501
Gráfico 7: Estudios profesorado 502
Gráfico 8: Porcentaje formación en género entre profesorado entrevistado 506
Gráfico 9: Titularidad y niveles formativos escuelas 507
Gráfico 10: Contexto escuelas 508

Gráfico 11: Desigualdades detectadas en las escuelas 513
Gráfico 12: Dimensiones de la desigualdad de género en función del contexto 520
Gráfico 13: Responsables de las acciones pro-equidad en la comunidad educativa 527
Gráfico 14: Temáticas de las acciones para la igualdad promovidas por el MEC y/o la dirección de los centros 528
Gráfico 15: Acciones del profesorado para la igualdad 533
Gráfico 16: Acciones de la comunidad y las familias para la igualdad (según el profesorado) 537
Gráfico 17: Valoración de la presencia de la comunidad en las acciones escolares pro-equidad según el profesorado 539
Gráfico 18: Participación escuelas en programas de igualdad del MEC 543
Gráfico 19: Valoración programas de igualdad del MEC 543
Gráfico 20: Dificultades para poner en práctica los programas de igualdad del MEC 544
Gráfico 21: ¿Existen proyectos de igualdad propios en las escuelas? 547
Gráfico 22: Participación de la comunidad en proyectos de igualdad 548
Gráfico 23: Dificultades en el trabajo con la comunidad 549
Gráfico 24: Éxito del trabajo global de las escuelas en materia de igualdad 550
Gráfico 25: ¿Considera necesario una formación en género? 556
Gráfico 26: Contenidos para formación en género 557
Gráfico 27: Responsables de la formación en género 559
Gráfico 28: Edad informantes 565
Gráfico 29: Nacionalidad Informantes 565
Gráfico 30: Nivel de estudios de las informantes 565
Gráfico 31: Afiliación informantes 568
Gráfico 32: Enfoque de las informantes 569

Gráfico 33: Dimensiones de la desigualdad de género reconocidas por la sociedad civil 572
Gráfico 34: Temáticas principales de las acciones de igualdad de la sociedad civil 590
Gráfico 35: Beneficiarias/os de las acciones de la sociedad civil 595
Gráfico 36: Organismos implicados en las acciones de la sociedad civil 598
Gráfico 37: Estabilidad en el tiempo de las actuaciones de igualdad 603
Gráfico 38: Participación de la comunidad en los proyectos de la sociedad civil 604
Gráfico 39: Dificultades de la integración de la comunidad en las acciones de igualdad 605
Gráfico 40: Intereses verbalizados por las mujeres beneficiarias 614
Gráfico 41: Temas de trabajo con grupos de hombres 619

ÍNDICE ANEXOS- CD

ANEXO 1. INFORMES DE COOPERACIÓN (IC. 1, 2, 3)

a) IC 1
   i. IC 1- Documento de difusión
      IC 1- Informe trabajo campo
   ii. IC 1- Conclusiones

b) IC 2
   i. IC 2- Documento de difusión
   ii. IC 2- Relatoría

c) IC 3
   i. IC 3- Informe de encuentros con profesorado
   ii. IC 3- Relatoría

ANEXO 2. DIARIO DE CAMPO 4 (DC.4)

a) Ciudadanas sin afiliación
   i. OD.T
   ii. OD.M

b) Diálogo con asociaciones feministas
   i. ES.FM
   ii. ES.WL
   iii. ES.UG

c) Formación profesorado privada
   i. E.FP.1,2,3,4,5

d) Observación escuelas
    i. OE.RS
    ii. OE.5F
    iii. OE.MA
    iv. OE.CH
    v. OE.B
e) DC 4- relatoría

ANEXO 3. REGISTROS AUDIOVISUALES (RAV)

ANEXO 4. MEMORIAS ESTANCIAS DE INVESTIGACIÓN (EI. 1,2,3)

a) EI 1- Granada (EI.1.E.SV; RM)
b) EI 2- CEA Lisboa
    i. EI.2.Diario estancia
    ii. EI.2.EGF
    iii. EI.2.EGS
c) EI 3- Italia (EI.3.E.AM)

ANEXO 5. VALIDEZ ENTREVISTAS

a) Mujeres- sociedad civil
b) Profesorado

ANEXO 6. VACIADO ENTREVISTAS ONLINE (EP- ES)

a) Entrevistas profesorado Mozambique
b) Entrevistas sociedad civil Mozambique
c) Modelo entrevista profesorado
d) Modelos entrevista sociedad civil

SIGLAS

LENGUAJE COOPERACIÓN

AS- África Subsahariana

AOD- Ayuda Oficial al Desarrollo

BM- Banco Mundial

CID- Cooperación Internacional al Desarrollo

CEDAW- Convention of the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women

DH- Desarrollo Humano

EBDH- Enfoque Basado en Derechos Humanos

FAO- Fondo de Naciones Unidas para la Agricultura y la alimentación

FMI- Fondo Monetario Internacional

GED- Género en el Desarrollo

IDG- Índice de Desarrollo de Género

IDH- Índice de Desarrollo Humano

IDM- Índice de Desarrollo de Mujeres

IPG- Índice de Potenciación del Género

MED- Mujeres en el Desarrollo

MGF- Mutilación Genital Femenina

OCDE- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Europeo

ODM- Objetivos de Desarrollo del Milenio

OMC- Organización Mundial del Comercio

ONG- Organización No Gubernamental

ONU- Organización de Naciones Unidas

PAEs- Planes de Ajuste Estructural

PIB- Producto Interior Bruto

PNUD- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

WIDE- Women in Development

EDUCACIÓN

I-A- Investigación-Acción

I-A-P- Investigación- Acción- Participativa

MOZAMBIQUE

EP- Educación primaria

ES- Educación secundaria

FRELIMO- Frente de Liberación Nacional de Mozambique

INDE- Instituto Nacional de Desarrollo Educativo

IFP- Instituto de Formación del Profesorado

MEC- Ministerio de Educación y Cultura

OMM- Organización de la Mujer Mozambicana

RENAMO- Resistencia Nacional de Mozambique

WLSA- Women, Law in South Africa

PRESENTACIÓN DE LAS MOTIVACIONES Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Educación, género, desigualdad, patriarcado, cooperación, desarrollo… son conceptos clave de esta Tesis; y África y Mozambique el contexto territorial donde se completa e incardina su significado. Estos conceptos y su ubicación en un territorio concreto, a su vez, representan un particular mundo de conocimiento y acción, fuertemente ligado a mi experiencia profesional y personal.

El origen de este trabajo de investigación está en mi implicación en proyectos universitarios de cooperación al desarrollo. Esta trayectoria favorece mi vinculación con diversas dinámicas donde la vivencia de las desigualdades sociales está muy presente, destacando las relativas al género y aquellas donde los grupos subalternos son protagonistas.

Además, como feminista y como profesional educadora comparto el objetivo de de-construir el imaginario patriarcal que socializa dichas desigualdades. Esto no solo supone reconocerse en una posición de desigualdad, sino que exige compromiso con la lucha por la transformación del citado imaginario. Josefa Cabello, directora de esta Tesis, señala que la educación no lo puede todo, pero sí puede comprometerse con los derechos humanos y la vida digna; sentando las bases para construir ciudadanías más justas y en igualdad.

Ser cada vez más consciente y estar comprometida con los principios de una educación para todos y todas, además de orientar la finalidad principal de esta Tesis, se vincula con mi práctica profesional en contextos de cooperación al desarrollo en Mozambique.

Estas vivencias justifican y ubican la investigación de la Tesis en el estado de la educación de las niñas y mujeres en Mozambique; país que con sus particularidades en relación a la cultura, la sociedad, la política, etc. va a definir un contexto de investigación diverso, complejo y lleno de retos intelectuales y profesionales. Conocer y comprender esta diversidad conforma uno de los objetivos de la Tesis, pero también otorga un particular entorno de investigación que tiene como resultado el enriquecimiento de los saberes y las prácticas investigadoras.

En este contexto de estudio, desde el respeto a las diferencias culturales, llama mi atención la reproducción de dinámicas sociales de desigualdades por cuestiones de género. La toma de conciencia acerca de las dimensiones de la desigualdad de niñas y mujeres en la educación va a impulsar el inicio de mi Tesis doctoral.

La pregunta inicial ¿por qué hay menos niñas y mujeres en las escuelas? se va haciendo más compleja y deriva en nuevos cuestionamientos que van a ir conformando las claves investigadoras de la Tesis; éstos son:

- ¿Por qué niñas y mujeres quedan fuera del derecho a la educación en África?
- ¿Por qué quedan invisibilizadas las niñas y mujeres en la educación y en el desarrollo?

- ¿Quién se beneficia de un desarrollo desigual en África?
- ¿Qué educación para qué desarrollo se globaliza?
- ¿Qué estrategias en clave educativa son necesarias para hacer un desarrollo menos patriarcal y menos desigual? ¿Cómo podemos de-construir los imaginarios patriarcales desde la educación? ¿Cómo podemos incluir una perspectiva de género en una educación para la mejora de la equidad y la justicia social?
- ¿Qué acciones socio-educativas son necesarias para avanzar en la igualdad de género y mejorar así la educación de las niñas en Mozambique?

De la búsqueda de respuesta a los anteriores interrogantes de investigación surge la finalidad principal de esta Tesis, definida como: de-construir los imaginarios patriarcales que normalizan las desigualdades de género, para repensar la educación bajo una mirada feminista, africana y postcolonial y proponer actuaciones consistentes con estos planteamientos.

En coherencia con esta finalidad la Tesis responde a unos objetivos principales: a) descolonizar el desarrollo y la cooperación dando voz y presencia a las voces subalternas (de mujeres, negras, africanas, postcoloniales); b) repensar el desarrollo y la educación en clave feminista; c) definir una perspectiva de género educativa que sirva como alternativa a la educación dominante; d) proponer la interseccionalidad de las diversas dimensiones de la desigualdad incluyendo las diferencias; y e) buscar la conexión entre el saber educativo-formal y las experiencias y conocimientos de los movimientos sociales de mujeres y/o feministas.

Estos objetivos tienen que ver con un posicionamiento feminista postcolonial y africano ante las realidades sociales de la desigualdad y con un mirar dichas desigualdades bajo los principios de las epistemologías de los "Sures". En consecuencia, se toma como referente la investigación humanista, crítica y contra-hegemónica; que define una particular forma de ser, hacer, pensar, investigar…y que ha orientado el diseño investigador de la Tesis dentro de los principios de una etnografía crítica.

Con este posicionamiento intelectual intento no caer en el conformismo, la neutralidad y la pasividad ante la reproducción de las desigualdades de género, teniendo el convencimiento de que la investigación feminista y educativa debe tener un compromiso con la acción y obliga a buscar alternativas que puedan transformar dichas desigualdades. Así, esta Tesis finaliza con la elaboración de unas propuestas de actuación educativa con enfoque de género.

Ubicarnos en el contexto africano definido, tratar de responder a los anteriores objetivos e interrogantes de investigación de manera crítica y respetar los principios de un paradigma contra-hegemónico, han sido los ejes del trabajo que nos ha permitido estructurar los contenidos de esta Tesis del siguiente modo:

1. **Primera parte**, corresponde al *estado de la cuestión o discusión teórica* y se divide en cuatro capítulos:

    1. El primero de ellos incluye el paisaje del estudio, es decir un análisis descriptivo de las particularidades contextuales, educativas y sociales de África y Mozambique y su inserción en un mundo global. A partir de las claves para construir un imaginario africano

descolonizado, tratando de responder a la pregunta ¿qué ha salido mal en África?; se estudian los retos pasados, presentes y futuros del desarrollo en Mozambique, atendiendo a las particularidades del desarrollo humano y el contexto político, histórico, económico, social, familiar y cultural.

Una vez presentado el contexto general, se introduce la situación de la educación de Mozambique, incluyendo la evolución del sistema educativo desde un punto de vista histórico (desde la segregación colonial hasta la socialización de la educación durante la independencia). Esto nos permitirá entender la construcción del sistema de educación en democracia, atendiendo a las necesidades educativas y las diversas respuestas gubernamentales para su atención, incluyendo la diversidad de las dimensiones sociales.

Por último, se hace referencia a la presencia de las mujeres mozambicanas en espacios sociales y de desarrollo con influencia directa en la educación.

2. El segundo, tercero y cuarto capítulos corresponden, cada uno de ellos, al estudio, análisis y discusión de los tres conceptos clave de la investigación: género-desarrollo-educación. En cada uno de estos tres capítulos se sientan las bases para la discusión crítica de sus conceptos clave y campos semánticos, además de ir concretando los puntos comunes y las intersecciones surgidas entre todos ellos con el fin de elaborar opciones de acción conjunta.

Concretamente, el *segundo capítulo* está dedicado a presentar las bases para entender el género desde una mirada africana. Para ello, primeramente se analizan los feminismos desde un punto de vista occidental y africano, haciendo referencia a las principales pensadoras del pensamiento feminista, las nuevas narrativas postcoloniales, la construcción del género y la raza desde el feminismo negro y las contribuciones del feminismo africano al desarrollo y a la construcción del pensamiento de género.

Con esta fundamentación, se presentan las claves para construir una perspectiva de género ante las desigualdades en el desarrollo africano, otorgando un espacio fundamental a las organizaciones y movimientos sociales de mujeres africanas como elementos de empoderamiento político, económico y social.

3. El tercer capítulo se centra en la cooperación al desarrollo desde una perspectiva africana y de género. Para ello, en primer lugar, se analiza la cooperación al desarrollo en clave africana, atendiendo a la evolución de dicho concepto desde una construcción occidental centrada en el crecimiento económico y responsable de la generación de un mundo dicotómico, hasta la consideración centrada en la adquisición equilibrada y progresiva de derechos humanos, de inclusión de lo local y de sostenibilidad.

Este análisis termina cuestionando la cooperación al desarrollo desde una mirada humana, feminista y local, planteando la inclusión de un enfoque de género en las agendas de desarrollo humano y

describiendo cómo ha sido el proceso de transformación desde lo global a lo local (Organismos de NNUU, CEDAW, enfoque MED y GED).

En este apartado se hace referencia a la posición de las mujeres en el desarrollo y a su evolución, desde los enfoques económicos dominantes hasta la progresiva inclusión de un enfoque de género en la cooperación con criterios de transversalidad en clave humana, local y postcolonial.

4. El capítulo cuatro atiende a los principios de una acción social y educativa con enfoque de género para el desarrollo crítico de la comunidad. Primeramente, se presenta la pedagogía crítica y feminista como clave para una acción social transformadora, frente a las consecuencias de las imposiciones de la educación mercantilizada y patriarcal respecto a la reproducción y la desigualdad. Para ello, se considera fundamental descolonizar los saberes y prácticas educativas desde la inclusión del género y la pedagogía crítica, emancipadora y postcolonial.

   En este proceso de construcción pedagógica se pone en valor la educación con enfoque de género; las propuestas globales para el fomento de la educación de las niñas y mujeres en el desarrollo; y los aportes que el pensamiento postcolonial feminista hacen al acceso y uso del poder de las mujeres y las niñas.

   Por último, este cuarto capítulo hace referencia a la educación

como requisito para el desarrollo y la construcción de ciudadanías críticas y en equidad, considerando que la participación local con enfoque de género postcolonial es básico para la integración y el protagonismo activo de la comunidad.

2. **En la segunda parte** se define la *opción metodológica* y se presenta el diseño de la investigación, el trabajo empírico y la discusión de la información recogida. Esta parte consta de dos capítulos:

    5. El quinto hace referencia a la metodología investigadora en clave africana y feminista para la descolonización de los saberes, aportando razones para una investigación postcolonial, feminista y africana desde la pedagogía socio-crítica. En este capítulo queda definido el diseño de la investigación bajo los principios de un saber contra-hegemónico, para ello se analizan los paradigmas educativos y de investigación tradicionales y se avanza hacia otros basados en modelos críticos y emancipadores. En este contexto, se presenta la etnografía crítica como el diseño apropiado para una investigación educativa que pretende la transformación social, atendiendo a los aportes que supone la inclusión de un enfoque de género en dicho diseño.

        Termina este capítulo con la descripción de las fases del proceso investigador, presentando las principales técnicas de recogida de datos, los y las informantes, los criterios de credibilidad y, por último, algunas de las dificultades encontradas durante el proceso investigador.

6. El sexto, capítulo recoge el informe de investigación y discusión de la información empírica, analizando e interpretando las aportaciones más relevantes de cada informador/a. Su contenido se ha dividido en: a) información transmitida por profesorado en relación al estado de la educación de las niñas en Mozambique, tratando de descubrir qué hay detrás de la falta de equidad en la educación, qué acciones realiza la comunidad educativa para la atención de las desigualdades, y llamando la atención sobre la valoración que el profesorado hace de tales acciones. Se cierra este apartado con un análisis acerca de la formación del profesorado en asuntos de igualdad; b) información proveniente de informantes mujeres de la sociedad civil para apoyar un análisis feminista de la desigualdad de género. Se presta atención a las acciones educativas para la igualdad que proponen estos grupos de mujeres, a la presencia de la comunidad y de las mujeres en dichas acciones y, por último, a la generación de nuevas masculinidades como opción de acción feminista.

3. **La tercera parte,** dedicada a las *conclusiones y propuestas, así como a la prospectiva de la investigación*, incluye el *capítulo séptimo* y último.

7. En él se extraen, organizan y sintetizan los principales debates y reflexiones como fruto del trabajo empírico y la discusión e interpretación teórica.

   Comienza este capítulo planteándose cómo repensar la educación en clave de género, igualdad y justicia social en un contexto

africano, para ello se presentan unos requisitos fundamentales: a) transformar el imaginario cultural y patriarcal para el derecho a la educación; b) incluir los intereses estratégicos de género ante la invisibilización de las niñas y mujeres en la educación; c) descolonizar las prácticas de cooperación en África, siendo la educación de las niñas un asunto de calidad más que de cantidad; d) incluir la interseccionalidad en las dimensiones de género y de educación; e) pensar y hacer educación desde posicionamientos globales y sociales insertos en contextos concretos y de la comunidad, atendiendo a los aportes exitosos de la sociedad civil mozambicana en la lucha contra la desigualdad de género.

La segunda parte de este capítulo final responde a la pregunta sobre cómo hacer una práctica educativa con enfoque feminista y africano, planteando algunos ejes para facilitar experiencias educativas transformadoras en clave de género. En este sentido se buscan los puntos de encuentro para la creación de una propuesta de educación que de-construya los imaginarios patriarcales y donde la formación del profesorado ocupe una posición estratégica.

Este capítulo culmina con la exposición de los principales retos y dificultades surgidas en todo el proceso investigador y con la formulación de futuras líneas de investigación generadas a partir de los análisis realizados en la Tesis.

Seguidamente se incluye la bibliografía citada y relacionada con el campo de investigación, seleccionando la que se reconoce de interés y relevante para el tema

investigado, tratando de recoger referencias históricas pero también contemporáneas a la Tesis.

Como documentación complementaria se organizan una serie de anexos, debidamente reflejados en el índice de este trabajo, que contienen los modelos de entrevistas, guiones, mecanismos de validez aplicados, así como un apéndice audiovisual compuesto por grabaciones en escuelas y entrevistas, todo ello recogido en soporte DVD[1].

1 Las fotografías que acompañan a este documento, y que abren los diferentes capítulos, fueron realizadas por David Núñez Díaz en Mozambique (es.linkedin.com/in/davidnunezdiaz; www.behance.net/davicinpuntocom) y nos sirven como ilustración introductoria de los contenidos debatidos en cada apartado.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

- CAPÍTULO 1 -
ÁFRICA Y MOZAMBIQUE EN UN MUNDO GLOBAL:
EL PAISAJE DE ESTE TEXTO

"África: un lugar de paisajes y animales maravillosos, de gente incomprensible que libra guerras sin sentido y muere de pobreza y SIDA; incapaces de hablar por sí mismos y esperando a ser salvados por un extranjero blanco y gentil"

(Chimamanda Adichie[1] , 2009).

La escritora nigeriana Chimamanda Adichie, en la cita que abre este capítulo, se refiere a la preocupación de generalizar un único punto de vista –el occidental- sobre África y lo africano. Frente "al peligro de una sola historia", la escritora señala el poder de contar historias desde la diversidad, éstas humanizan, empoderan y devuelven la dignidad a las personas y los pueblos.

El objetivo de este capítulo es contribuir al conocimiento de los pueblos africanos y sus imaginarios desde el respeto a la diversidad. Para ello describo el contexto de estudio de la Tesis, correspondiendo a una primera fase de investigación sobre la situación educativa de Mozambique. Este contenido, trata de solventar la escasa trayectoria investigadora de nuestra tradición académica occidental en referencia a los estudios africanos, aportando unas ideas clave para la compresión global de la investigación. Además, sirve como presentación de los temas que serán abordados en los siguientes capítulos que conforman el estado de la cuestión de esta Tesis (género, desarrollo y educación); y en el informe posterior sobre el trabajo de campo.

Esta Tesis pretende ser una contribución a las producciones de investigadores e investigadoras africanistas contemporáneos que tratan de de-construir los

1 Chimamanda Ngochi Adichie (2008), Conferencia "El peligro de una sola historia". Consultado en: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

imaginarios dominantes donde África se presenta, o bien como un continente en guerra y victimizado objeto de cooperación, o bien como un conjunto de paisajes idealizados. Frente a esta dicotomía, presento una aproximación general a los estudios africanos, plateando las principales y actuales referencias africanistas para la construcción de nuevas y alternativas lógicas, donde África y lo africano es tratado desde la comprensión de la diferencia y la diversidad.

No existe una sola África, sino un mosaico de países, religiones, etnias y culturas; es decir, existen muchas Áfricas, al igual que existen muchas interpretaciones e investigaciones contextualizadas en el continente cuyos contenidos dependerán de los objetivos de investigación y acción que guíen nuestro hacer.

En el caso de esta Tesis, me centro en las particularidades de Mozambique incluyendo en mi análisis un enfoque de género, aspectos que serán desarrollados en el segundo y tercer apartado de este capítulo. Para lograr una mejor comprensión de los aspectos que conforman Mozambique cabe hacer referencia a diferentes elementos de análisis: históricos, políticos, económicos, demográficos y socio-culturales; todos ellos relacionados con la trayectoria de la educación del país, integrando en tales análisis un enfoque de género. Como complemento de análisis, termino con una breve descripción acerca de los movimientos sociales de mujeres, aspecto que será de suma importancia en el desarrollo de la Tesis.

Obtendremos entonces un “paisaje” de investigación donde enmarcar la realidad estudiada, sirviendo como elemento de referencia, de contextualización y de identificación de los nexos entre los posteriores capítulos y los contenidos que en ellos se desarrollan.

1. Aproximación a los estudios Africanos: construcción de un imaginario africano descolonizado

"África es un continente sin historia"; "África está condenada al subdesarrollo y a la pobreza"; "el problema de África son los africanos"; "África sufre la maldición de las materias primas, los gobiernos fallidos…"; "los conflictos de África son étnicos", "África no está preparada para la democracia"; "África…"

Las anteriores frases son representaciones de imágenes distorsionadas que los medios de comunicación y los canales de conocimiento dominantes transmiten sobre el continente africano, definiéndolo como: hambriento (cuerno de África), en guerra (Sudán o Mali), corrupto (Chad, Guinea), exportador de migraciones desesperadas ("pateras y cayucos" de Senegal o Marruecos), necesitado de solidaridad internacional (Angola, Mozambique), víctima de la "maldición de las materias primas" (Congo); incapaz de gobernarse (República Democrática del Congo)… Ante estas falsas, pero extendidas ideas, autores como Carlos Oya y Antonio Santamaría (2007) reivindican la necesidad de desarrollar investigación social y crítica sobre África, desde diferentes contextos y áreas, construyendo una epistemología africana que descolonice tal imaginario y rompa estos estereotipos.

En este plano, en el ámbito de los estudios africanos[2] Aminata Traoré (2004) o Mbuyi Kabunda (2012) entre otros, señalan la necesidad de conocer las múltiples visiones del desarrollo africano, sus saberes, culturas, conocimientos, ilusiones, denuncias, acciones… sin imponer una visión universalizada del modelo capitalista

2 Los estudios africanos han sido sobre todo anglosajones y francófonos. En España, por el contrario, tradicionalmente ha habido un número reducido de publicaciones especializadas en este ámbito. Esta tendencia comienza a revertirse con el aumento de la presencia española ligada a la cooperación internacional a partir de los años ´90, demandada sobre todo por las ONGs.

occidental de desarrollo.

Aminata Traoré (2004) reclama dignidad y respeto ante la diversidad de África. Parafraseando su discurso, al igual que no hay una sola Europa, no hay una sola África, por ello se hace necesario repensar y rehacer las relaciones y análisis sobre la pobreza, el reparto de poder, el comercio mundial, entre otros aspectos.

En este proceso es relevante la afirmación de autores y autoras africanistas, como Soledad Vieitez (2014) o Lidia Brito (2014), respecto a la necesidad de *"más investigación para África y menos sobre África"*. Este cambio necesario en la visión de los estudios africanos, supone una transformación en las lógicas que configuran la investigación social avanzando hacia la deconstrucción de los estereotipos culturales que conforman nuestro imaginario. Como responsables de la generación de un conocimiento respetuoso y crítico, debemos ser conscientes de la existencia de complejidades en las realidades sociales a estudiar. Respetando este compromiso, a lo largo de este capítulo (y de la Tesis), haré referencia a las diferentes dimensiones que interactúan entre sí como elementos esenciales de la contemporaneidad africana, destacando la economía, la política, lo cultural y social, el desarrollo o la historia.

Partiendo de las reivindicaciones de las anteriores autoras, en el proceso de estudio y reflexión de los siguientes capítulos, he consultado y contrastado las aportaciones de otros referentes africanistas que comparten o complementan este mismo enfoque. Por ejemplo, son representativas las palabras de Mbuyi Kabunda (2012) al afirmar que hablar de una realidad africana es simplista, debido a la gran diversidad existente, tanto en el plano cultural, social, histórico, como geográfico.

Entre los autores y autoras que tomaré como referencia cabe destacar el

pensamiento de africanistas como Iris Berguer (2003), Carlos Oya (2006), Anne-Cecilie Robert (2007), Ferran Iniesta y Albert Roca (2007), Matthew Lockwood (2007), Mbuyi Kabunda (2009), Signe Arnfred (2011), Soledad Vieitez (2012) o Itziar Ruiz (2012); a sus aportes se suman los de intelectuales africanos y africanas entre los que destaco, Ifi Amadiume (1997), Aminata Traoré (2004), Buchi Ememchet (2004), Graça Machel (2006), Amina Mama (2008), Oyewumi Oyeronke (2010) o Chimamanda Ngozi Adichie (2013), entre otros, que desde distintos enfoques y disciplinas –política, economía, antropología, literatura, feminismo...- contribuyen a desenmarañar los falsos mitos construidos en torno al imaginario dominante de África.

En este plano de análisis, Kabunda, criticando los enfoques afro-pesimistas huye de las versiones negativas que relacionan África con pobreza, hambruna, guerra, desastres, corrupción, conflictos violentos… Afirma que este negativismo es el resultado del desconocimiento hacia la diversidad y las potencialidades del continente. A partir de esta necesidad de construcción de nuevos imaginarios africanos y teniendo en cuenta las aportaciones de los y las autoras citadas, en el siguiente apartado trataré dar respuesta a, ¿qué ha salido, y está saliendo, mal en África?

1.1 ¿Qué ha salido mal en África? Explicaciones africanistas para el entendimiento de las asimetrías del desarrollo en el continente

Mbuyi Kabunda (2012) entiende que *"lo que ha fracaso en África es la occidentalización".* Teniendo como referencia este convencimiento, las desigualdades en el desarrollo africano están estrechamente relacionadas con la inclusión de África

y lo africano con el resto del mundo[3].

En este apartado voy a analizar las diferentes opciones políticas y económicas africanas en relación con las fronteras occidentales, el tratamiento cultural que se ha dado a los pueblos y a la historia africana, cómo se ha insertado África y lo africano en el sistema de relaciones internacionales y, sobre todo, qué nuevos retos enfrenta África en la construcción de modelos alternativos de desarrollo en un mundo globalizado. Todo ello con el fin de enmarcar el estudio de la educación mozambicana dentro de su contexto más directo, entendiendo que las dinámicas globales influyen en las locales y viceversa.

Itziar Ruiz o Mbuyi Kabunda analizan cómo se ha ido insertando África en el sistema de relaciones internacionales dominado por *occidente*[4]. En este sentido Cecile Robert (2007) enfatiza la necesidad de poner el acento en lo esencial, en el funcionamiento de nuestras sociedades y no en una pretendida divagación metafísica sobre la continuidad maldita de la trata, la colonización y las violentas independencias de los ´70; para ello es preciso analizar con rigor las relaciones de poder en África (y en el mundo) y tratar de responder a la siguiente pregunta: *¿Quién se beneficia del caos en África?; ¿A quién pertenece África?; ¿A quién o dónde va a parar su población formada, los frutos de sus campos o minas, su petróleo o gas…?*

A lo largo de los siglos se han ido desarrollando diferentes tipos de relaciones entre Occidente y África, teniendo todas ellas el denominador común de

3 En el capítulo tres trato de manera específica los diferentes significados del concepto de desarrollo, sus implicaciones y alternativas en el mundo y particularmente en África.

4 El término occidente es usado para referirse al sistema mundo, económico y político, surgido en Europa primero y luego trasladado a Norteamérica. Es un término controvertido, ya que este sistema de relaciones internacionales no es homogéneo y en los últimos años están surgiendo nuevas potencias en los márgenes de occidente.

interrelacionar desde posiciones desiguales. Cecile Robert (2007) enumera entre los principales actores occidentales que sucesivamente han influido en la construcción de un imaginario africano desigual: a) los primeros exploradores fascinados por un África exótica (obsesiva búsqueda de Tombuctú); b) los antropólogos del s. XIX con pretensiones de estudiar y clasificar los pueblos de África estableciendo jerarquías; c) los comerciantes de esclavos y los grandes administradores coloniales que impusieron regímenes militares, inculcaron ideales racistas…; d) los colonos y exploradores que se integraron en las culturas africanas, aprendieron sus lenguas y se alegraron por las independencias; d) los tercermundistas de los ´70 creando un nuevo orden de desarrollo y economía; e) los etnólogos y sociólogos que con pretendido rigor intelectual ilustran el encuentro entre civilizaciones; f) las ONGDs que facilitan la asistencia económica, sanitaria, social…; g) los africanófilos, antiglobalización, anti-desarrollo…que piensan que hay que abandonar la lógica de la ayuda para acabar con la dominación histórica y reconocer la responsabilidad Europea de los males que sufre África.

En este devenir histórico es reiterada la idea de que el continente africano no ha tenido derecho a la palabra mientras Occidente ha ido imponiendo su visión determinista del mundo. La consecuencia para África han sido una acumulación de desventajas, como por ejemplo: colonización y reglas fijadas por Occidente y cambiadas a su antojo; marginación política (modelo Keynesiano, monetario, intervencionista, liberal); desarrollo infinito capitalista que ha marcado la totalidad de las relaciones humanas (salud, cultura, protección social, agua, aire, cuerpo humano…); imperio del comercio en manos de la OMC, BM, FMI, G8; violencia del capitalismo globalizado y de la deuda que estrangula; castas corruptas por la dominación de los recursos como el petróleo, etc.

Acorde con esta tendencia es habitual encontrar voces "afro-pesimistas" que entienden África como el "laboratorio neoliberal de Europa" o como una sucesión de *crisis*: crisis económica, crisis energética, crisis medio ambiental, crisis demográfica y social, crisis política, crisis de las materias primas, crisis de los Estados fallidos africanos...; y de creencias basadas en la dependencia, la inferioridad, la exclusión y el asistencialismo.

Frente al anterior "afro-pesimismo" las tendencias "afro-realistas" pretenden analizar multidimensionalmente los factores que intervienen en el devenir africano, teniendo en cuenta el origen de sus diferentes problemáticas. En este enfoque se incluyen las respuestas de la sociedad civil africana, al proponer soluciones *afro-centristas o realistas* para conseguir una sociedad dinámica, empoderada en sus capacidades de acción e intervención, basada en el progreso de la ciudadanía, en la economía popular, la movilización feminista, el dinamismo social interno, la desconexión externa e interna…y la educación en todos los niveles y para todas las capas sociales.

Retomando la pregunta inicial, Mbuyi Kabunda se pregunta *¿por qué África muere siendo el continente rico en recursos naturales y materias primas estratégicas?* Citando a René Dumont[5] responde que, *debido a las equivocadas estrategias de imitación occidental.* Y aclara que, el problema de desarrollo africano es político antes que económico. El desarrollo es un fenómeno endógeno y será, por tanto, imposible sin una democratización de los sistemas políticos, sin la renuncia al mito

5 (1904-2001) Agrónomo, sociólogo y político medioambiental francés. Contrario a la colonización y dedicado al desarrollo ambiental, fue miembro de la FAO. Se le considera el fundador del movimiento ambiental francés y partidario del desarrollo sostenible.

Estado-nación[6], es decir, sin la adopción del panafricanismo político, el desarrollo del capital humano y la instauración de la democracia real desde las bases. El autor, parafraseando a Nelson Mandela, indica que *lo que África necesita, más que ayuda, es justicia.*

Kabunda -a partir de los análisis expuestos- apoya la idea de que *otra África es posible*, pero para ello los Estados africanos deben renunciar al mimetismo de los modelos importados, al autoritarismo, a la exclusión de los pueblos y al desprecio de los valores locales. En esta misma línea Graça Machel (2006) indica que el punto de inflexión parte por entender a África como la solución y no como el problema; volviendo a poner en su sitio los juicios trastocados del continente, restituyendo su imaginario y respetando la diversidad. Para ello será necesario conocer y otorgar poder a las acciones locales y regionales africanas, a la capacidad de análisis de las poblaciones, a las soluciones creativas de los movimientos sociales locales… y en definitiva, al reconocimiento de las capacidades de autogestión de las comunidades y colectividades.

En este sentido, no cabe una respuesta única ante "la crisis de la occidentalización africana", siendo el debate amplio y complejo. El pensamiento feminista ha tenido y tiene grandes aportaciones al debate para la construcción de un modelo alternativo

6 Los enfoques afro-realistas señalan las crisis políticas y la crisis de los Estados como el centro de los debates debido a que como consecuencia de éstos se desemboca en todas las demás crisis: de derechos humanos, de deuda, etc. La explicación general a esta afirmación consiste en definir el Estado -tal y como existe en África- como una simple estructura administrativa de dominación y explotación, producto de la colonización y con una gran falta de legitimidad. Además, el Estado se reconoce como ajeno a la cultura, a la mentalidad y la realidad de las sociedades y los pueblos, al ser centralizador y negar los derechos a la autodeterminación y al autodesarrollo. Para compensar su falta de legitimidad y, como herencia de la trata y la colonización, los Estados africanos han excedido el uso de la fuerza y la violencia creando sociedades militarizadas e inestables.

de desarrollo en clave africana y del Sur, aspectos que serán discutidos más ampliamente en los siguientes capítulos del estado de la cuestión.

Esta Tesis apoya y reivindica la rehabilitación de un imaginario africano, crítico, feminista, altermundista y afro-realista, tanto en un plano económico y político, como en uno social y civilizatorio. Bajo estas premisas me he aproximado al estudio y diagnóstico de la educación en Mozambique. A continuación, paso a presentar las características propias del país sirviendo como marco contextual de las investigaciones y aportaciones de esta Tesis.

2. Mozambique: retos pasados, presentes y futuros del desarrollo

Mozambique (país al sur de África), cuenta con casi 3.000km de costa. Está situado en la costa oriental del África Austral con una extensión de casi 2,5 millones de kilómetros cuadrados. Limita al norte con Zambia, Malawi y Tanzania; al sur y suroeste con Sudáfrica; al oeste con Suazilandia y Zimbabwe; y al este con el océano Índico, concretamente con el llamado canal de Mozambique, que lo separa de la isla de Madagascar. Estas características geográficas han marcado su historia comercial y política pasada y presente, además de ser definitorias de su estructura social, cultural.

Una primera aproximación a Mozambique nos descubre una fotografía de colinas anaranjadas, sabanas desertificadas, amplias zonas de cultivo, caminos salpicados de personas andando, aglomeraciones de casas sin orden en las periferias, construcciones coloniales en el centro de las ciudades, carreteras saturadas con mercados en sus márgenes, kilómetros de arena sin ninguna población, aldeas de adobe y paja, puntos de venta ambulante, mujeres transportando agua, cargando

leña o diversos bultos en sus cabezas, niñas vendiendo carbón y anacardos, niños jugando…

Mozambique se presenta como un país joven y dinámico, un país que se mueve, en su complejidad y por lo tanto con una gran diversidad de realidades. Respetar, integrar y otorgar significados a estas realidades será *leitmotiv* de esta Tesis.

Esta complejidad es fruto de la diversidad y el dinamismo, aunque también es causa de grandes desigualdades. Según datos del PNUD (2014) Mozambique tiene una población aproximada de más de 24 millones de habitantes, de los cuales el 48% son hombres y el 52% mujeres, su edad media es de 17 años, siendo un país con una población joven. Atendiendo a su Índice de Desarrollo Humano (IDH) ocupa la posición 178 de 187 países (2013). En la siguiente tabla podemos observar algunos de los datos definitorios más relevantes:

Tabla 1: Indicadores de desarrollo humano en Mozambique

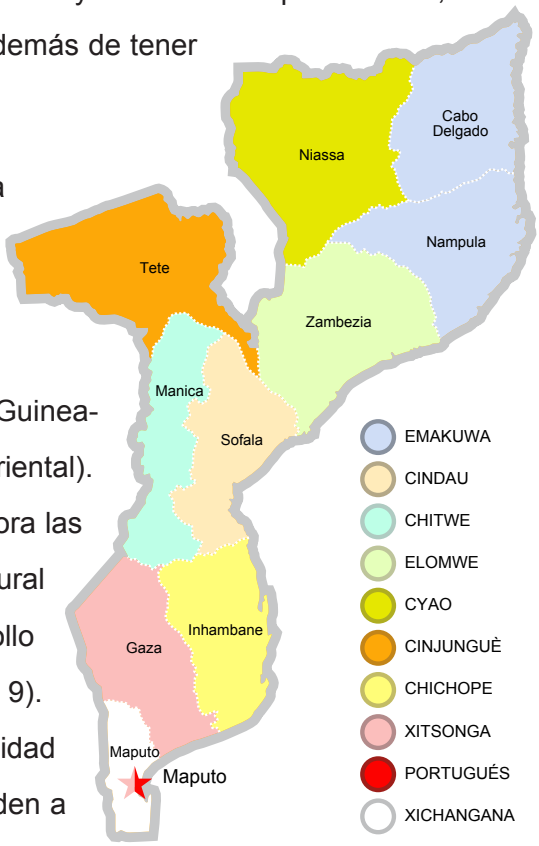
Esperanza de vida	50.3 años
Mortalidad infantil por cada 100 nacidos vivos	63
Media de años de escolaridad	3.25
% de población con estudios primarios	3.6%
% mujeres con estudios secundarios	1.5% (frente al 6.2% de los hombres)
% abandono escolar en primaria	63.3%
Ratio profesor/alumno	55
Tasa de desigualdad de género (más cerca de 1 más igualitario)	0.657
Mortalidad materna por cada 100.000 nacimientos	490
% mujeres en el parlamento	39.2%
IDH	0.393. Ocupa el puesto 178 de 187

*Fuente, PNUD 2014

Una característica importante, que condiciona el desarrollo de la sociedad de Mozambique, son los cambios drásticos del clima, pasando de épocas largas de sequía a ciclones o inundaciones. Este aspecto, junto con las escasas infraestructuras y redes de transporte del país (todo el territorio está cruzado de norte a sur y de este a oeste por las dos únicas carreteras principales que existen, las demás son vías secundarias con un tránsito difícil) son condicionantes importantes para la cotidianidad de su población, a los que se suma la asistencia escolar muy marcada por la climatología y los tiempos de la agricultura (actividad económica principal).

La Constitución de la República de Mozambique (2004) establece en su artículo 7, que el país se organiza territorialmente en 11 provincias y éstas en distritos, que

a su vez se dividen en puestos administrativos y localidades o poblaciones; siendo la ciudad de Maputo la capital del país, además de tener estatuto de provincia.



Mozambique comparte el idioma portugués como lengua oficial, por su herencia colonial (forma parte de *la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa* junto con Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé Príncipe y Timor Oriental). La Constitución declara que el Estado valora las "lenguas nacionales" como patrimonio cultural y educativo, promoviendo su uso y desarrollo como fuente y expresión de identidad (art. 9). En Mozambique existe una gran diversidad de lenguas de origen bantú, éstas ascienden a más de 20 en todo el país. Las principales son: cicopi, cinyanja, cinyungwe, cisena, cisenga, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, entre otras muchas.

A pesar de la riqueza cultural que supone esta gran diversidad de lenguas, la educación se ve afectada de manera negativa siendo un obstáculo para la docencia, que es impartida en portugués principalmente.

A continuación paso a presentar algunas referencias descriptivas y contextuales de Mozambique desde planteamientos históricos, políticos y económicos, que tienen una relación directa con la educación.

2.1 Desarrollo humano de Mozambique

Según los análisis cuantitativos y comparativos del Banco Mundial, Mozambique -como los países de su entorno- muestra un crecimiento en relación al PIB general. Este crecimiento es debido, por una parte al "boom de las materias primas" de los años ´80 -aumento del precio del maíz, cacao, azúcar, te o café- y por otra, a las remesas de la migración, las inversiones extranjeras, el turismo, el comercio, la ayuda del sistema de cooperación (a partir de los años 2000) y la entrada de nuevos actores económicos como China o Brasil en el continente desde la crisis del 2008.

Además del PIB, en el análisis comparativo por países, cabe atender al índice GINI (referido a la redistribución de las riquezas o la igualdad de ingresos).

Tabla 2: Comparativa Índice GINI[7] (2013)

	IDH (2013)	GINI (2003-2012)
BOTSWANA	109	n.d
SUDÁFRICA	118	63.1
GHANA	138	42.8
ANGOLA	149	42.7
NIGERIA	152	48.8
RUANDA	151	53.1
ETIOPIA	173	29.8
MOZAMBIQUE	178	45.7
RDC	186	44.4

Fuente: elaboración propia a partir de datos PNUD 2013

7 El ideólogo y estadístico italiano Corrado Gini (1884-1965), autor de Las bases científicas del fascismo (1927), desarrolló en 1912 un método para medir la desigualdad. El valor de 0 significa absoluta igualdad y más cerca de 100 total desigualdad en la distribución de riquezas. Este método se aplica en el estudio de la distribución de desigualdad en Ciencias de la Salud, ingeniería, ecología, economía…

El índice GINI sitúa como peores países en redistribución de riqueza a los productores de petróleo, como Angola, Nigeria o Guinea Ecuatorial, al ser países con un alto PIB que se han enriquecido de manera muy rápida, siendo la élite tradicional quien se apropia de dichas riquezas sin invertir en el desarrollo de la población.

En el África austral tampoco hay una buena distribución de riquezas, sobre todo es mayor la desigualdad en los países con mayor crecimiento, como Sudáfrica que por herencia del apartheid todavía mantiene una desigual distribución de rentas y una mala política impositiva. Mozambique, se encuentra en posiciones intermedias alejado de una igualdad real de distribución de la riqueza manifestándose en diferentes tipos de desigualdades: norte/sur; campo/ciudad; hombres/mujeres...

2.2 Contexto histórico y político de Mozambique

Los pueblos primitivos de Mozambique eran bosquimanos cazadores y recolectores, estos fueron desplazados por las migraciones de los pueblos bantúes de hábitos guerreros. Tuvo un fuerte contacto con la cultura swahili, sobre todo en la zona norte colindante con Tanzania.

Vasco de Gama llegó por primera vez a Mozambique en 1947, pero fue el oro lo que determinó que los portugueses realizaran asentamientos en estas regiones a lo largo del río Zambeze, asegurándose la ruta de las minas al mar. Junto con el oro, los portugueses comenzaron a interesarse por el marfil, mandando más colonos. Otra actividad económica que llevaron a cabo los portugueses fue la venta de esclavos, aunque esta zona de África tuvo una menor presencia en los mercados de trata de esclavos en comparación con la zona occidental (triángulo atlántico).

Entre los años 1930 y 1951 el imperio colonial portugués se instaló en

Mozambique. El censo de 1930 señalaba que había 3.885.547 personas y de ellas 3.849.977 eran negros y 17.842 eran blancos. Desde 1951 a 1974 se habla de la época de las provincias ultramarinas (unificación territorial pero descentralización administrativa por provincias) y es cuando la colonización se hace más fuerte[8].

La independencia y la formación del gobierno socialista mozambicano ocurren a la par de la revolución de los claveles que puso fin a la dictadura de Salazar en Portugal. El general Antonio Spinola, primer presidente post-revolucionario en Portugal, avanzó en el proceso de independencia de las colonias.

El FRELIMO (Frente de Liberación de Mozambique) surgió a partir del apoyo del primer presidente de Tanzania (Julius Nyerere), su primer presidente sería Eduardo Chivambo Modlane[9] que murió asesinado en 1969, y fue el grupo político (de ideales socialistas) responsable de la lucha por la independencia. Mozambique alcanzaría su independencia en 1975, pero a su vez se alzó una resistencia armada, la RENAMO (Resistencia Nacional Mozambiqueña) con bases en la Sudáfrica del apartheid y apoyada por EEUU hasta que, bajo la presidencia de Mandela, Sudáfrica se compromete a no apoyar económicamente a este grupo.

La lucha de guerrillas comienza en el Norte. FRELIMO se alza como el gobierno de transición, pero rápidamente la lucha de guerrillas se extiende por todas las provincias desembocando en 16 años de Guerra Civil. El tratado de paz se firmó en 1992, siendo presidente de Mozambique Joaquim Chissano.

8 En los años ´50 el censo era de 5.651.306 negros y 48.213 blancos y en los ´60 aumentó a 6.603.653 de habitantes, donde 148.093 eran amarelos, indianos, mixtos y blancos. Las áreas urbanas comienzan a crecer y Salazar hace una remodelación ministerial de defensa y ultramar (estatuto del Indigenato).

9 El siguiente presidente sería Samora Machel (muere en accidente de avión en 1986), es sustituido por Chissano.

La Constitución de 1990 (revisada en 1994 y 2004) introdujo la democracia multipartidista y la economía de mercado en Mozambique. Las primeras elecciones democráticas tuvieron lugar en octubre de 1994, desde entonces la burocracia estatal mozambiqueña -envuelta en férreas cadenas de corrupción- consolida en el poder al partido del FRELIMO habiendo ganado las elecciones de 2000, 2004, 2009 y 2014.

2.3 Apuntes sobre sociedad y economía mozambicanas

Antes de la colonización el sistema de explotación agrícola y de pesca era poco productivista, limitado a la subsistencia. Con las imposiciones coloniales se establecían relaciones de poder basadas en la capacidad de aglutinar trabajadores asalariados para aumentar la producción. La producción pasó a intensificarse, no tanto por las mejoras tecnológicas, sino por la imposición del trabajo forzado (en manos masculinas).

Como en el resto del continente africano, la influencia de la colonización tuvo consecuencias diversas y contradictorias, a saber: sistema capitalista, abandono de las zonas rurales y crecimiento descontrolado de las ciudades, hacinamiento, falta de derechos, imposiciones culturales y aculturación, pérdida de la propia identidad, marginación, ruptura con los medios de vida tradicionales, cristianización, imposición de roles de género occidentales, introducción de medios de transporte y tecnologías hasta el momento desconocidas, nuevas enfermedades, etc.

Durante la colonización se inició un desarrollo industrial localizado en las zonas urbanas del Sur con frontera con Sudáfrica, concentrando en dicha zona la mayor parte de las industrias, el principal puerto pesquero y las conexiones en ferrocarril. Estas circunstancias fueron provocando un desarrollo descontrolado de las zonas

urbanas del Sur[10] y de sus zonas periféricas, que tras la colonización, siguen con un crecimiento caótico (bien como modo de huir de la guerra, de la pobreza y hambruna, o bien como símbolo de desarrollo occidental).

Son características las desigualdades regionales entre las áreas rurales (sobre todo del centro y del norte, más agrario, empobrecido y aislado que el sur) y las urbanas. Estas diferencias influyen directamente en los datos de educación, siendo las zonas rurales aquellas con más problemas educativos por su aislamiento y pobreza estructural.

Durante el gobierno socialista del FRELIMO, la socialización de la producción del mundo rural era una prioridad en un país donde cerca del 90% de la población era campesina, llegándose a crear importantes redes de *Aldeias Comunais e Machambas Colectivas*[11]. Las políticas de nacionalizaciones culminan con la nacionalización de la sanidad y la educación, la creación de las empresas estatales para la comercialización de productos claves y la socialización del campo.

Debido a la falta de formación y experiencia de los gobernantes tras la colonización (el Gobierno portugués salió del país llevándose la mayor parte de los recursos humanos y materiales) estas políticas obtuvieron resultados desastrosos: consumían el 90% de los gastos del gobierno en agricultura; no llegaban a ser rentables por sus grandes dimensiones y necesidad de maquinaria, inversión, tutela del gobierno, técnicos... y por una política de precios poco competitiva. Este malestar

10 En las ciudades se distingue: el barrio do cemento, área colonial blanca donde se concentraban todos los servicios; y la zona de caniço o periferia con casas de adobe, con ninguna infraestructura ni servicios.

11 Primeras estructuras colectivas de organización y producción rural que otorgaba igualdad entre las poblaciones; mayoritariamente se encontraban al norte.

sería utilizado por la RENAMO que se serviría de los apoyos de las poblaciones rurales durante la guerra.

La paz de 1992 (tratado de Roma) llegó con un gran estado de destrucción del país en términos económicos y sociales. La inestabilidad social, las malas las condiciones de vida, la pobreza, la hambruna… impulsó al gobierno a solicitar apoyo del FMI y el BM[12] terminando con la implantación de los planes de ajuste estructural (PAEs[13]).

Como consecuencia, los años ´90 en Mozambique serán años de crisis económica, crisis del Estado-nación y crisis social, pasando de ser una economía de guerra socialista, a experimentar importantes imposiciones neoliberales de recortes y privatizaciones.

Con la llegada de los años 2000, Mozambique logra mejorar sus tasas de crecimiento aunque sigue siendo uno de los países más pobres del mundo, donde el 46% de la población vive por debajo de la línea internacional de la pobreza. Estas tendencias han hecho emerger en Mozambique lo que el Banco Mundial llama, *dos economías*: una economía de subsistencia/informal y otra que se sustenta en *mega-*

12 En 1987 Mozambique firmó acuerdos con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) y se inició una apertura económica. Mozambique recibía unos 350 millones de dólares anuales en asistencia subvencionada externa (BM, 2003).

13 Los PAEs supusieron una serie de reformas con impacto directo en la vida de la población, sobre todo de las periferias pobres y rurales. La moneda se desvalorizó, disminuyó el papel del Estado, se alentó el capital privado, se redujeron salarios, aumentó el desempleo, bajaron las inversiones en salud, educación… y en todo lo relativo a necesidades básicas.

proyectos[14] controlados por capital extranjero (Europa, China, Sudáfrica…) a partir de la explotación de recursos naturales, como el aluminio, la producción de energía, azúcar, cerveza, refrescos, cereales, gas natural…

La transformación de la economía trae consigo la incorporación de las mujeres en los negocios informales (con consecuencias directas en las economías familiares, en las relaciones de género y en la aparición de diferentes formas de organización como las "Txitique[15]"), considerados espacios de emancipación y agencia femenina. Pero también, esta economía informal, viene acompañada de condiciones de precariedad que afectan principalmente a la empleabilidad y tienen consecuencias directas como el trabajo infantil en actividades no formales, la inestabilidad de las mujeres y los hogares encabezados por mujeres, la no valorización de las enseñanzas educativas como medio para conseguir empleo, o las contradicciones entre tradición y modernidad, entre otras.

2.4 Organización familiar y comunitaria de Mozambique

En la base de la organización social de las comunidades mozambicanas se encuentra el linhagem (grupo de personas familiares de madre o de padre),

14 Las principales importaciones de Mozambique se centran en la maquinaria, los equipos de transporte, los combustibles y los bienes de consumo. Siendo los principales socios comerciales: Bélgica, Sudáfrica, Zimbawe, España, Portugal y China. Mozambique forma parte del Mercado Común del Este y Sur de África (COMESA), los países miembros como Angola, Burundi, Comores, Djbouti, Eritrea, Etiopía, Kenya, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mauricio, Namibia, Rep. Democrática del Congo, Rwanda, Seychelles, Somalia, Sudan, Swazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabwe, pretenden crear una zona libre de comercio, sin barreras arancelarias, aunque los avances son lentos y con poca traducción en beneficios a la población.

15 Uno de los métodos más antiguos y de los más seguros de préstamos de dinero y de redes comerciales, que con otros nombres también se dan en otros países de África, Asia y América Latina. Por ejemplo, en Ghana se llama "susu" y en Senegal "tontin". Se considera el origen de los microcréditos de la cooperación.

a través del cual las personas establecen diferentes relaciones sociales, de ayuda, supervivencia… Todos miembros de la comunidad desempeñan un papel fundamental para mantener el orden, coordinados por la autoridad tradicional (jefes, consejos de ancianos y ancianas, *curandeiros, advinhos, medium* o responsables de ceremonias…).

Entre las formas de transmisión cultural familiar (con gran influencia en la educación) cabe destacar los *ritos de iniciación*. Esta práctica es reconocida en todo el territorio, pero sobre todo en las zonas rurales y del Norte (el Gobierno recomienda hacerlos en épocas fuera del calendario escolar). Estos ritos varían en función de las comunidades, pero en esencia consisten en actividades que complementan la educación familiar, que refuerzan los aspectos culturales más especializados en función del sexo (reglas de conducta social, castigos, tabúes, sexualidad, ceremonias…) y que suponen el paso de la infancia a la edad adulta. Suelen ser colectivos y estar divididos en función del sexo.

Dentro de las organizaciones familiares, los matrimonios y los diferentes tipos de uniones tienen una importancia fundamental en la socialización de género. Existe una gran diversidad de uniones familiares, algunas forman parte del registro civil, otras se producen a través de la Iglesia o del *lobolo*[16]. En los contextos de modernidad conviven incluso varias uniones, la tradicional, la religiosa y la civil.

16 Se suele traducir como “precio de la novia” aunque más bien representa una forma de establecer relaciones sociales y familiares.

A principios del 2000 la asociación *Mulher, Lei e Desenvolvimento (MULEIDE[17])*, comenzó a debatir la aprobación del ante proyecto de Ley de Familia (con el apoyo de WLSA y Forum Mulher). El objetivo de la nueva Ley era promover y mejorar el estatuto de la mujer en relación a sus condiciones de vida y eliminar el desequilibrio existente en el acceso al bienestar, siendo un importante avance en los derechos de las mujeres. En 2003 el Gobierno de Mozambique, tratando de recoger la diversidad familiar, aprueba la nueva Ley de Familia[18]. Este proyecto se ha ido implementando lentamente, mostrando problemas y contradicciones con las prácticas tradicionales.

Una característica propia de Mozambique en relación a la organización familiar son las diferentes estructuras sociales en base a: a) patriarcado[19], propio de la zona sur del país de tradición católica y con mayor inclusión en la globalización. Las familias en las áreas urbanas y periurbanas dejan de ser extensas teniendo una mayor influencia la imposición de los modelos coloniales y cristianos de familia nuclear; b)

17 Financiada por OXFAM Internacional y miembro de Forum Mulher. El trabajo de la asociación se centra en la formación a través de seminarios, talleres, cursos para formadores y profesionales o activistas, asistencia jurídica para mujeres o para grupos locales de mujeres en situaciones difíciles. Es importante su labor en la educación legal de la mujer en las comunidades para que conozcan sus derechos, reformas de leyes discriminatorias…

18 Esta ley fue concebida como un instrumento para el cambio de prácticas sociales que sustentaban grandes desigualdades de género: el marido deja de ser el representante de la familia entera, reconoce las uniones de hecho, el divorcio, las pensiones, otorga derecho de las viudas a heredar … entre sus crítica se señala que no se reconoce la poligamia aunque tampoco se prohíbe directamente (alrededor de un 20% de la población declara tener matrimonios polígamos).

19 Algunas reglas familiares patrilineales y patrilocales: si una mujer queda viuda y ha sido lobolada, debe quedarse con la familia del marido y sus hijos pertenecerán al marido, según las reglas tradicionales deben casarse con su cuñado, sino serían expulsadas y se quedarían sin nada. En caso de separación o divorcio el lobolo que la familia de la novia recibió debe ser devuelto a la del marido. Los hijos pertenecen a la familia del padre. En la actualidad el derecho familiar está trabajando para una mayor protección de las mujeres, dando protección a la existencia a la diversidad familiar y a las mujeres que se niegan a adoptar las reglas tradicionales.

matriarcado[20], más extendido en las sociedades tradicionales del norte, con mayor variedad religiosa y donde las familias extensas tradicionales aún perduran. En ambos sistemas el rol central de la mujer se refiere a la agricultura de subsistencia, la preparación de alimentos y el cuidado de los hijos; con una participación específica en determinadas tradiciones, ritos o ceremonias y con poder en espacios propios. A pesar de ello su estatus sigue siendo inferior al de los hombres.

A la par de esta evolución política, económica y social, el sistema educativo contemporáneo se va constituyendo en Mozambique. En el siguiente apartado paso a presentar una síntesis de sus principales características.

3. Situación general de la educación mozambicana

El desarrollo de la educación en Mozambique, como en otros países, está regido por la evolución de su contexto histórico, político y económico. En este apartado planteo un recorrido por los hitos que han marcado el devenir educativo del país, fundamentales para entender el actual estado de la educación mozambicana.

Durante el periodo pre-colonial la educación en Mozambique no estaba regida por los sistemas educativos de estilo occidental-europeo, que se impondrían durante la colonización. En este periodo eran comunes las prácticas educativas en el ámbito de las comunidades o la "educación tradicional". Consistía en un sistema de relaciones

20 Matriarcado: Aparece una mayor diferencia en los asuntos y espacios de las mujeres las cuales son dueñas de su descendencia (el marido se traslada a vivir con la familia de la mujer, la mujer no pierde sus propiedades familiares ni a sus hijos en caso de divorcio o viudedad; a pesar de ello las mujeres siguen siendo propiedad de los varones de su familia).

En los estudios antropológicos existe un amplio debate entre la existencia de los matriarcados en África, hay quienes sostienen que como tal nunca han existido; desde otro plano se sostiene su existencia pero insistiendo en que las mujeres ocupan posiciones desiguales respecto a los hombres. En Mozambique, por la influencia colonial y de la cristianización, su existen queda muy limitada.

personales en contextos comunitarios donde se transmitían los conocimientos necesarios para la supervivencia en función de las edades, los sexos, las funciones sociales…, es decir, como un proceso de enculturación de los saberes tradicionales mediante los cuales se transmiten las reglas sociales de conducta, de respeto, la simbología, los mitos las ceremonias, los proverbios y los modos de vida propios.

Con la llegada de los europeos y su imposición de sistemas coloniales de gobierno y organización social, el sistema educativo ilustrado llega al continente y la educación comunitaria o tradicional va perdiendo peso, quedando relegada a los ámbitos privados y de socialización de género.

3.1 Desarrollo del sistema educativo mozambicano: de una educación segregadora colonial a una educación como arma política durante la independencia

Debido a las imposiciones coloniales en Mozambique, junto con la desvalorización de todo lo africano, se producen grandes contradicciones entre la educación tradicional y aquella asociada con la "modernidad europea" (aspectos que aún en los años 2000 tienen gran peso en la educación).

El sistema educativo salazarista o colonial tenía por función prioritaria inculcar hábitos nacionalistas en conformidad con un modelo de autoridad basado en la meritocracia y el nacionalismo imperial-mitológico. La educación se asentaba en varios pilares básicos: carácter religioso-cristiano; defensa de la *portugalidad* como especificidad geográfica, racial, política y como misión civilizadora; etnocentrismo a partir de la imposición ideológica occidental, entre otros. Las funciones educativas en este entorno se centraban en prácticas de control moral e ideológico, que

trasformaban la educación en un fuerte aparato al servicio de las clases dominantes y de la segregación colonial.

En los años ´60, la educación estaba garantizada únicamente para los hombres colonos y de las élites; en este contexto las tasas de analfabetismo entre la población negra eran muy altas (93%). En 1962 se instauraron los estudios generales universitarios y se creó la Universidade Lourenço Marques con tan solo 3.800 estudiantes universitarios, de los cuales únicamente 40 eran negros.

Las relaciones colonia-metrópoli tienen su máximo apogeo a partir de 1960. Será en esta década cuando el sistema educativo evolucione sentando las bases del posterior modelo, ya durante la independencia. Por un lado, se desarrolló un sistema educativo dirigido por los misioneros católicos con orientaciones para el medio rural, siendo una educación muy limitada y, por otro, se crearon escuelas urbanas destinadas a los civilizados donde la presencia portuguesa estaba consolidada. Esta diferenciación entre el mundo rural y el urbano fue generando importantes desigualdades regionales, éstas se arrastrarán en las décadas posteriores. A pesar de las diferencias, en ambos modelos de escuela se seguía la máxima de: “conocer/adaptar/asimilar”.

La educación colonial reproducía unas relaciones de género, raza y clase desiguales, lo que permite considerar al sistema portugués de educación colonial como racista, clasista y muy sexista. A pesar de ello, el pequeño número de mujeres negras que accedieron a la educación en esta época lograrían tener un papel importante en los años posteriores a la independencia, llegando a ocupar cargos y trabajos de éxito, como es el caso de Graça Machel (primera ministra de educación). Igualmente ocurriría con los hombres negros que accedieron a la educación en este

periodo, muchos de ellos se convertirían en figuras clave de la independencia.

En las zonas rurales y más aisladas del Centro y Norte, aparecen nuevas órdenes religiosas (protestantes y metodistas) que harán una educación basada en las lenguas locales, más respetuosa y apta para los africanos. Esto propiciaría que los y las líderes de la independencia fueran educados en estas escuelas, sirviendo como puente para seguir formándose en el exilio (sobre todo en Tanzania).

Con la emergencia de las independencias africanas, aparecen nuevos desafíos educativos que afectarían al sistema mozambicano al completo. Éstos pueden dividirse en:

- Cualitativos: aprendizaje sobre las propias poblaciones, países y continente, para la formación de una ciudadanía africana crítica. Parafraseando a Julius Neyerere, *la educación colonial no había sido organizada para preparar a los africanos para servir a su país sino para inculcar los valores de la sociedad colonial para el servicio del estado colonial;* esto significa que la educación colonial introdujo actitudes de desigualdad humana que deben de-construirse.

- Cuantitativos: al final de la colonización las tasas de analfabetismo de los y las africanas eran de más del 90%. Este porcentaje se convirtió en un reto de los nuevos Estados independientes que debían atender a las carencias sociales. La universalización[21] de la educación será un objetivo primordial

21 En la Conferencia en Addis-Abeba en el año 1965 las condiciones para el futuro del desarrollo pasaban por cuatro medidas a implementar: universalidad, obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria; educación secundaria para el 30% de los estudiantes que completaran la primaria; educación superior para el 20% que completaran la secundaria; y mejora de la calidad de las escuelas y universidades.

en la construcción de los nuevos Estados libres.

Durante las luchas por las independencias el discurso político/educativo fue la herramienta que ayudó a construir la nueva ideología en las zonas liberadas. Así, los objetivos educativos del FRELIMO -durante la guerra de la independencia- pueden traducirse en un ideario típicamente nacionalista, concentrándose en la construcción del imaginario de un "hombre nuevo" definido por oposición a los valores tradicionales, rurales, regionalistas, tribalistas y coloniales.

El FRELIMO hizo un llamamiento para la creación de una "identidad cultural" conjunta durante los primeros años de la independencia. Algunas de las medidas impulsadas fueron: a) portugués como lengua oficial[22]; b) unificación de la multiplicidad de expresiones étnicas, musicales, culturales, de danza y escultura con el fin de construir un simbolismo intelectual de la nación (en 1970, Samora Machel aboga por la importancia de desarrollar la cultura nacional asociada a la cultura Makonde); c) elaboración de una historia unificada de lucha anti-colonial (del norte, centro y sur) construyendo una historia con definiciones comunes; d) reivindicación del patrimonio cultural mozambicano que los portugueses habían asimilado o prohibido; e) cesión de espacios para las mujeres (Organizaçao da Mulher Moçambicana-OMM- siendo el destacamento femenino de FRELIMO) para superar las actitudes discriminatorias de la colonia y de la sociedad tradicional.

En 1975, con el decreto 12/75, se define el Sistema Nacional de Educación

22 El portugués como lengua oficial genera diversos problemas a nivel socio-educativo. Por ejemplo, para las mujeres que habían quedado fuera de la educación colonial y no sabían portugués. Esto supone un lastre para involucrarse en el nuevo sistema de desarrollo y, como consecuencia, se encontraban fuera de la construcción y la imaginación del "nuevo Mozambique". Además el portugués como lengua crea una determinada forma de pensar, de imaginario social alejado de los saberes locales.

de Mozambique (nace de las experiencias educativas en las zonas liberadas de Tanzania y el Norte de Mozambique). En sus bases se propone la ruptura con el anterior sistema colonial, teniendo como objetivos básicos introducir la escolarización obligatoria y universal de la educación básica. La máxima preocupación sería erradicar el analfabetismo y la desigualdad generada por la colonización. En su estructura se consideraban cinco subsistemas: educación general, educación de adultos, educación técnico-profesional, formación de profesores y enseñanza superior. Aparece por primera vez definida la escolaridad primaria como obligatoria, universal y gratuita.

A pesar de los esfuerzos ideológicos por hacer de la educación una herramienta política, las bajas tasas de escolarización (33,8% en 1964) eran la máxima preocupación. FRELIMO analiza los factores causantes de las bajas tasas escolares, destacando: falta de personal cualificado para la gestión y formación, alto abandono escolar, falta de profesorado formado, escasez de material escolar y manuales adaptados, necesidad de reconstrucción de infraestructuras, alto analfabetismo (según la UNESCO, un 93% en 1975, fue bajando a 72% en 1980 y a 68% en 1987); incluyeron también la fuerte influencia y contradicciones con la cultura y saberes tradicionales, los difíciles accesos a las escuelas, el ambiente familiar, el medio social empobrecido…

FRELIMO, para intentar aportar soluciones a la situación descrita, estableció los órganos de administración de educación a nivel central, provincial y distrital. Entre las principales reformas impulsadas destacan: a) formación del profesorado para adaptarse a las nuevas pedagogías e ideologías nacionales; b) unión escuela/comunidad y escuela/producción (escuelas agrícolas o comerciales) en base al ideal,

estudiar, producir, combatir; c) escolarización de los adultos con la ejecución de una gran campaña de alfabetización por todo el país; d) extensión de la enseñanza primaria a las aldeas comunales, donde los alumnos mayores cumplían funciones docentes con los pequeños para suplir la falta de profesorado; e) priorización de la enseñanza secundaria, la enseñanza técnico profesional agraria y la formación de profesores, para cubrir las necesidades de empleo y desarrollo del nuevo Estado; y f) introducción de la enseñanza pre-primaria con acceso desde los 5 años.

En este sistema educativo al servicio del nuevo Estado y la creación de una nueva sociedad, el lugar de las mujeres también sufrirá transformaciones derivadas de sus posiciones activas en la lucha armada, en la formación y educación de las nuevas generaciones socialistas y al mostrarse contrarias a los roles de género impuestos por el catolicismo occidental.

A pesar de los intentos socialistas de democratización de la educación, a partir de 1981, con la guerra civil, quedan rotos todos los intentos de mejora educativa. Se establecieron programas de emergencia que incluían la formación del profesorado para atender a menores víctimas de la guerra, desplazados… y las comunidades fueron movilizadas para la reconstrucción de escuelas con el apoyo de las brigadas del ministerio de educación.

3.2 Construcción del sistema educativo oficial en democracia

Firmados los acuerdos de Paz de Roma, en 1992, se realizan las primeras elecciones multipartidistas en 1994, que gana FRELIMO. Con el primer gobierno democrático presidio por Chissano se establecen nuevos objetivos para el desarrollo social, incluyendo la transformación del sistema educativo.

La actual Constitución de Mozambique fue aprobada por la Asamblea de la República en 2004, consta de 305 artículos en 17 títulos; en el artículo 88 garantiza el derecho a la educación:

1. *En la República de Mozambique la educación constituye un derecho y un deber de cada ciudadano.*

2. *El Estado promueve la extensión de la educación, la formación profesional continua y la igualdad de acceso de todos los ciudadanos al gozo de este derecho.*

Previa a la Constitución, la *Ley del Sistema Nacional* de Educación (Ley 6/92), regula la estructura de la educación en Mozambique alineándolo con el nuevo modelo político y económico del país. Esta Ley es seguida del Plan Gubernamental 2002-2004; y 2005-2009, que buscan una reducción del analfabetismo. A la par, el Plan de Acción 2001-2005 para la Reducción de la Pobreza Absoluta (PARPA) define la educación como objetivo prioritario para reducir la pobreza, incluyendo entre sus objetivos la educación de adultos. Además, el Gobierno de Mozambique firma los compromisos internacionales relativos a la educación para todos y todas, como las Conferencias de Jomtien (1990) y Dakar (2000).

En esta sucesión de leyes y normas no queda expresada claramente ni la gratuidad (a pesar de hacer referencia a la igualdad de oportunidades), ni la obligatoriedad (los niños/as de 6 años tienen que estar matriculados en primer curso de primaria).

En Mozambique, desde la firma del tratado de paz en 1992, se ha incrementado la población en edad escolar, lo que ha motivado un importante esfuerzo del Gobierno

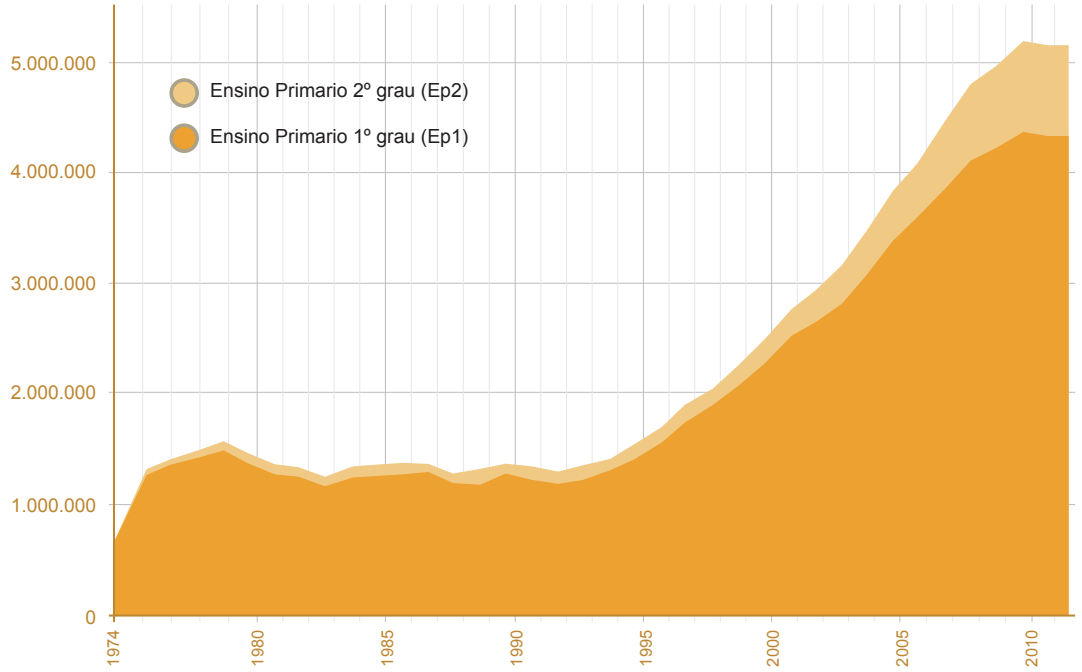
por mejorar las condiciones educativas y la plena escolaridad primaria, convirtiéndose en uno de los aspectos fundamentales del proceso de reconstrucción del país. Para ello, entre los años 1999 y 2016 el Gobierno impulsa tres planes estratégicos y un plan de emergencia educativa, con el fin de hacer frente a la precaria situación de la educación escolar del país.

3.2.1 Necesidades de la educación mozambicana y respuesta gubernamental

Acorde con las cifras y documentos del Ministerio de Educación de Mozambique y según el diagnóstico realizado en la red de escuelas del país (IC.1,2,3), en este apartado presento algunos datos de la evolución del sistema educativo en términos cuantitativos.

Partiendo de la dramática situación tras la guerra civil, y para dar respuesta a las exigencias de la OCDE, BM y FMI en relación a las ayudas al desarrollo dadas en los ´90, el Gobierno de Mozambique implantó el *Plan Estratégico de Educación (PEE1)* desarrollado durante el periodo 1999-2005. Tuvo como objetivos fundamentales la expansión del acceso a la educación, la mejora de la calidad y el refuerzo de la capacidad institucional.

Gráfico 1: Evolución matriculaciones educación primaria



Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

Al finalizar este primer plan, a pesar de lograrse mejoras sobre todo en las tasas de escolarización primaria, se reiteran ciertas necesidades educativas en relación a la calidad de la enseñanza, así como para reforzar los avances del anterior plan. Para su atención y como continuidad se implanta el *Plan Estratégico de Educación y Cultura (PEEC)* durante el año 2006 hasta el 2011. Sus objetivos se pretendían favorecer la igualdad de oportunidades para todos y todas eliminando las desigualdades entre clases sociales y entre géneros; y mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza.

Esta iniciativa tiene como meta lograr dos de los Objetivos del Milenio: a) reducir la tasa de analfabetismo entre la población; y b) ampliar la tasa de escolarización que está directamente relacionada con la necesidad de creación de nuevas escuelas.

Según se observa en el gráfico 1, la escolarización primaria va en aumento con la ejecución de los diferentes planes de reforma y la ayuda de los proyectos de cooperación, llegando a tener buenas tasas de matriculación en esta etapa.

En este marco se elaboró el *Plan de Emergencia de 2007*, cuya función fue ampliar el número de docentes formados y lograr la plena escolaridad en la Educación Primaria. Como consecuencia de las condiciones de ajustes estructurales de la ayuda, este plan reduce la formación del profesorado a un año, con una exigencia previa de escolaridad de 10 cursos para primaria y de 12 para educación secundaria.

La necesidad de obtener profesorado formado de manera rápida para encargarse de las demandas educativas de una población en desarrollo (y por la construcción de nuevas escuelas) está en detrimento de una formación de calidad. A pesar de ello el número de maestros y maestras va en aumento, sobre todo a partir del Plan de Emergencia.

Tabla 3: Total de profesores y porcentaje de profesoras (2004-2011)

AÑO	EP 1 (educación primaria, 1 ciclo)		EP 2 (educación primaria, 2 ciclo)		ES 1 (educación secundaria, 1 ciclo)	
	TOTAL	%M	TOTAL	%M	TOTAL	%M
2004	47.573	30	10.815	23	5.507	16
2005	46.821	31	11.276	23	6.187	16
2006	48.023	33	12.747	25	7.108	17
2007	53.964	35	15.350	27	8.379	16
2008	57.502	37	17.823	29	9.517	16
2009	62.174	39	19.688	30	10.611	18
2010	67.121	42	22.084	31	11.978	18
2011	70.448	44	23.149	30	12.776	19

*%M: procentaje profesoras sexo femenino **Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

Observamos un progresivo aumento del número de maestros y de maestras, aunque el de éstas últimas es muy escaso, sobre todo en secundaria. Un análisis feminista de las razones de esta situación será realizado a lo largo de la Tesis.

Como efecto positivo destaca el aumento del número de docentes (aunque con manifiestas carencias formativas) que tiene su consecuencia en la bajada de número de alumnos por profesor.

Tabla 4: Evolución del número de nuevos profesores y número de alumnos/profesor (2006-2011)

	2006	2008	2009	2010	2011
Número de nuevos profesores contratados, EP1	4.000	7.717	9.400	9.800	8.500
Número de alumnos-profesor EP1	75	72	69	66	63

*Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

Un aspecto a destacar en relación con el profesorado, y que ha ocupado gran parte de las investigaciones y trabajo de cooperación previos a esta Tesis, es el considerable número de profesores sin formación pedagógica, pero con trabajos activos en las escuelas.

Tabla 5: Total de profesores y porcentaje de profesores SIN formación pedagógica (2004-2011)

AÑO	EP 1		EP 2		ES 1	
	TOTAL	%S/F	TOTAL	%S/F	TOTAL	%S/F
2004	47.573	44	10.815	34	5.507	44
2005	46.821	42	11.276	32	6.187	43
2006	48.023	38	12.747	26	7.108	41
2007	53.964	40	15.350	26	8.379	43
2008	57.502	36	17.823	23	9.517	38
2009	62.174	32	19.688	21	10.611	30
2010	67.121	26	22.084	19	11.978	25
2011	70.448	21	23.149	17	12.776	21

*S/F: Porcentaje de profesores sin formación **Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

Aunque se reduce el número de profesorado sin estudios encontramos aún altas tasas sin formación pedagógica. Acorde a estas informaciones, el Gobierno considera importante que estas carencias en la formación sean suplidas por la formación permanente y en ejercicio.

Como vemos, a pesar de las mejoras en términos cuantitativos, el sistema educativo mozambicano sigue presentado importantes carencias, sobre todo en relación a: la formación del profesorado, la garantía de equidad en la educación, la continuidad en estudios superiores y el abandono escolar. Desde el año 2012 al 2016 se implanta el tercer *Plan de Reforma Educativa (PEE)*. Este documento reconoce la educación como un aspecto fundamental para el desarrollo del país, pretende reforzar las áreas del anterior plan con buenos resultados (matriculación primaria) y establece como prioridades: asegurar la inclusión y la equidad en el acceso, mejorar el aprendizaje del alumnado y garantizar una buena gobernanza del sistema.

Entre los principales retos de este plan se encuentran: aumentar la financiación de la educación, tener mayores y mejores recursos y acabar con las desigualdades regionales.

Tabla 6: Red de escuelas por nivel de enseñanza (privada, pública y comunitaria)

NIVEL		EP 2		ES 1	
		2004	2007	2011	2004/2011
Enseñanza primaria	EP 1	8.603	9.522	10.988	28%
	EP 2	1.203	1.948	3.656	204%
	EP 2/EP 1	14%	20%	33%	
Enseñanza secundaria	ESG 1	226	372	561	148%
	ESG 2	70	120	228	226%
	ESG 2/ ESG 1	31%	32%	41%	
Enseñanza profesional	Básica	46	59	98	113%
	Media	9	14	47	422%
	Media/ Básica	20%	24%	48%	
Enseñanza superior (datos de 2004-2010)	Público	9		17	89%
	Privado	8		21	163%

*Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

Observamos que, según las cifras anteriores, el número de escuelas crece en todos los niveles. Estos datos son significativos en relación con la garantía del derecho a la educación. El aumento de las matriculaciones en primaria junto con el impulso de la educación como elemento básico del desarrollo hace que el Gobierno cree nuevas infraestructuras y escuelas. La formación profesional y secundaria toma mayor protagonismo al estar cada vez más requerida la formación especializada para lograr empleo en una sociedad que pretende ser cada vez más competitiva e integrada en la globalización.

Sin embargo, aún cabe preguntarse si la creación de escuelas correlaciona positivamente con la enseñanza de calidad que en tales escuelas se ofrece. Por otra parte, una de las principales problemáticas reconocidas por el MEC de Mozambique es la falta de continuidad en estudios secundarios o profesionales y el consecuente abandono escolar temprano.

Tabla 7: Evolución del número de graduados por nivel (2004-2011)

CLASE	SEXO	EP 2		ES 1		ES 1	
		Nº alumnos	% aprobados	Nº alumnos	% aprobados	Nº alumnos	% aprobados
5º Clase	M	98.632	98	169.071	72	184.462	65
	HM	240.354	69	377.905	71	393.262	64
7ª Clase	M	66.658	73	97.736	72	127.680	63
	HM	165.174	75	228.824	73	275.727	63
10ª Clase	M	12.219	39	30.486	60	46.404	42
	HM	32.728	44	74.674	64	101.872	44
12ª Clase	M	2.877	37	6.817	47	16.953	47
	HM	7.917	41	17.861	50	38.651	49

*Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

En este caso los datos reflejan que, a pesar del aumento significativo de graduados desde 2004, el aprovechamiento escolar en todos los niveles es muy bajo y preocupante, sobre todo si atendemos a los indicadores de género, siendo el número de mujeres muy inferior al de hombres y con tasas de conclusión en los niveles superiores de menos del 50% de las chicas matriculadas.

En relación al número de alumnas y alumnos por nivel de enseñanza es necesaria una interpretación desde la perspectiva de género, ya que son evidentes las desigualdades entre ambos sexos:

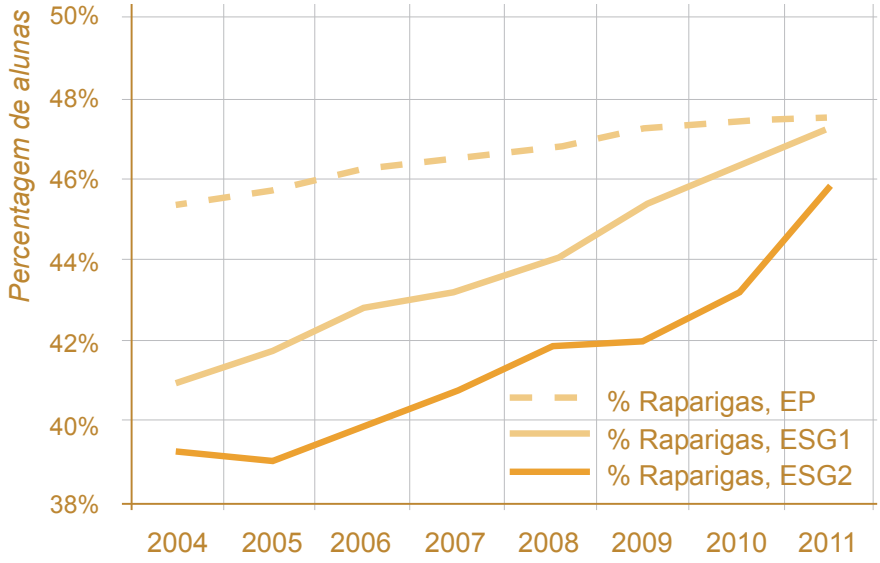
Tabla 8: Número de alumnos/as y porcentaje de chicas por nivel de enseñanza

NIVEL		2004		2007		2011		CRECIMIENTO
		HM	%M	HM	%M	HM	%M	2004/ 2011
Enseñanza primaria	EP 1	3.138.576	45,9	3.932.006	47	4.442.260	47,7	42%
	EP 2	491.402	41,3	712.370	43,6	871.733	46,3	77%
	TOTAL	3.629.978	45,3	4.644.376	46,4	5.313.993	47,5	46%
Enseñanza secundaria	ESG 1	286.185	40,9	519.236	43,2	761.589	47,3	166%
	ESG 2	45.685	39,2	95.779	40,7	191.320	45,7	319%
	TOTAL	331.870	40,7	615.015	42,8	952.909	47	187%
Enseñanza profesional	Básica	27.609	30,4	33.709	31,1	30.021	32,6	9%
	Media	4.616	28,9	6.505	22,9	14.655	36,4	217%
	TOTAL	32.225	30,2	40.214	29,8	44.676	33,9	39%
Enseñanza superior (datos de 2010)	Público	15.113		51.001		72.636		381%
	Privado	7.143		12.475		28.726		302%
	TOTAL	22.256	31,6	63.476	38,1	101.362	38,3	355%

*HM: Total de alumnos de ambos sexos; %M: porcentaje de alumnos de sexo femenino
**Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

Al igual que en las gráficas anteriores, la tendencia va en aumento en relación al número de matriculaciones, aunque sigue siendo muy revelador el menor número de niñas y mujeres en todos los niveles, sobre todo si atendemos a los niveles superiores.

Gráfico 2: Porcentaje de niñas matriculadas en enseñanza primaria y secundaria (2004-2011)



*Fuente: Plano estratégico da Educaçao 2012-2016. MEC Mozambique

El ritmo de crecimiento de las niñas matriculadas en primaria es lento y progresivo; sin embargo en los niveles secundarios, desde 2005, se da un crecimiento rápido, subiendo de menos del 40% a casi 48% de niñas matriculadas. Estos cambios en positivo pueden ser debidos a la influencia de los planes de reforma marcados por los ODM y las políticas de cooperación en relación al género, las influencias de los movimientos sociales de mujeres, la apertura del país a las relaciones internacionales, las transformaciones sociales entre tradiciones y modernidad, entre otras.

Las causas de las tendencias desiguales entre niños y niñas respecto a la escolarización y la formación serán objeto de estudio a lo largo de toda la tesis.

A esta problemática en el desarrollo de las estrategias adoptadas por el

Gobierno se suma el problema básico de la escasez de recursos financieros para la totalidad de las acciones previstas, por ello se reclama la participación de los ciudadanos, las comunidades, las ONGs y la cooperación Internacional.

3.2.2 Dimensiones influyentes en la educación

Junto con el análisis cuantitativo, cabe hacer referencia a factores cualitativos con influencia en la educación mozambicana. A continuación paso a enumerar los más relevantes para esta investigación.

a) Educación entre la tradición y la modernidad

Hablar de contradicciones entre tradición y modernidad es hacer referencia a la problemática de integrar lo tradicional africano en la modernidad globalizada y viceversa, usando los elementos propios del pasado para transformarlos en elementos legitimadores del presente global.

En general, la educación moderna (sobre todo urbana) se impone a los saberes tradicionales en todo el territorio, teniendo un mayor impulso a partir de la independencia. Es significativo el aumento de los años de escolarización formal, a pesar de existir diferentes comprensiones en torno a dicha educación: a) en zonas urbanas, educación necesaria para lograr un empleo y ascenso social, aunque esta idea pierde legitimidad por el elevado paro juvenil; b) en zonas rurales, no se comparte la idea de escuela como beneficio social, sino como progreso social (normalmente para varones) aunque a veces no es compatible con las necesidades del medio (tiempo de cosecha, clima, trabajo infantil, hogar) provocando alto absentismo.

Relacionando las tradiciones culturales con las construcciones de género, éstas

entran en contradicción con las metas educativas “formales”, sobre todo en los niveles secundarios. Está extendida la creencia de que una mujer educada perderá valor para su marido, ya que ésta debe aprender a ocuparse del cuidado y el hogar; los embarazos tempranos y los matrimonios prematuros acaban con las carreras profesionales de las mujeres o con sus estudios secundarios; las familias no apoyan la educación de las niñas al no tener ésta una legitimidad social; entre otros aspectos que analizaré a lo largo de la Tesis.

b) Educación religiosa

Desde la colonización, el catolicismo se convirtió en religión oficial siendo la encargada de la educación oficial, sobre todo en el sur de Mozambique. Como consecuencia de esta educación, se moldean los roles de género orientando a las mujeres hacia las tareas domésticas, al cristianismo… ignorando sus culturas locales y espacios de poder. Aun así no era una educación extendida a todos los estamentos sociales, en el Mozambique colonial pocos niños (y muchas menos niñas) tenían acceso a la educación formal.

En el Norte del país se extienden otras religiones. Cabe destacar el papel de las instituciones islámicas[23] impartiendo otro tipo de valores. La importancia de la educación se enfatiza en múltiples referencias en el Corán, lo que constituye un fuerte estímulo para la comunidad islámica. Una de las principales diferencias con

23 La penetración del Islam en Mozambique data de los primeros contactos establecidos en el s. VII en la costa oriental de África por la vía del desarrollo del comercio. Sería esta influencia la más importante hasta la llegada de los portugueses a finales del S. XV cuando hubo un confortamiento con la cristianización, identificado con el poder político portugués. Además del comercio, el Islám se propaga por medio de los príncipes islámicos con importante actividad misionaria llevando la lengua y escrituras árabes, los movimientos migratorios y las conquistas militares. La penetración del Islam en Mozambique fue de Norte a Sur y de la costa al interior.

la religión católica de las misiones, será que la impartida en las *madrassas* gozaba de una importante tradición oral, usando el lenguaje local y por lo tanto una mayor legitimidad social.

En Mozambique, al igual que en el resto del continente, hay una dicotomía entre el Islam culturalizado (de las órdenes sufís y las escuelas coránicas) y un Islam universal (anti-sufí) que es promovido por las escuelas coránicas reformadas donde la enseñanza es impartida por profesorado con enseñanza superior, con salidas profesionales modernas y relaciones con el Consejo Islámico y diferentes organizaciones de la sociedad civil, como la Africa Muslim Agency.

Durante la colonización se dio una dualidad, las escuelas occidentales-católicas eran responsables de la educación de los niños y niñas europeos y las élites urbanas; sin embargo, las escuelas coránicas se ocuparon de las poblaciones pobres e indígenas rurales. En esta dualidad, las escuelas coránicas tendían a refugiarse en los espacios privados de las casas y mezquitas, dejando la educación religiosa en una esfera personal.

c) Presencia de la sociedad civil en la educación

La sociedad civil es objeto de educación, a la vez que sujeto de educación al conformar un proceso de valorización de la diversidad cultural. Las organizaciones de la sociedad civil, en un contexto fuertemente marcado por la desigualdad, son consideradas como un bien público con una diversidad de funciones: disponibilidad de recursos, sensibilización, formación, investigación, denuncia, asistencia, apoyo...

La sociedad civil mozambicana ha intervenido de manera continua en la solución de los problemas sociales, desde la independencia hasta la democracia,

también en los asuntos relacionados con la educación. En Mozambique (como en gran parte de África) se observa una gran intervención de las ONGs en la extensión de la enseñanza primaria y básica, en la creación de infraestructuras (sobre todo en medios rurales), en el fortalecimiento de recursos materiales y en la formación de profesorado en colaboración con entidades privadas.

En otro plano, las organizaciones sociales regionales y nacionales también desarrollan importantes iniciativas en materia de educación y equidad. Un ejemplo, con buenos resultados, son las iniciativas de investigación social para la acción impulsadas por asociaciones feministas, como WLSA y Forum Mulher, que revierten en la mejora educativa al crear conocimiento crítico y propio desde las bases sociales, además de impulsar reformas legislativas de mayor calado, como la ley de tierras, de familia o de violencia de género.

4. Presencia de las mujeres mozambicanas en los espacios sociales y de desarrollo

En el diagnóstico educativo del país, sistematizado en el apartado anterior, queda de manifiesto una desigualdad de género presente en todas las esferas sociales. Se ha evidenciado cómo las niñas tienen menos acceso a la educación, mayores tasas de absentismo y menores posibilidades de continuar sus estudios.

En este sentido, el objetivo de la Tesis se enmarca en la mejora de la educación de las niñas y mujeres mozambicanas teniendo, por ello, un claro componente de género, incluyendo una mirada feminista en todos sus análisis.

Algunas mujeres mozambicanas, a pesar de sufrir grandes desigualdades, luchan por ocupar espacios propios, estar empoderadas, ser agentes de cambio

y protagonistas de sus vidas. Es difícil generalizar un único tipo de mujer africana, mozambicana o europea. No todas las mujeres (mozambicanas) son víctimas de matrimonios forzados, son recluidas en casa, usan capulana[24], llevan a los hijos en la espalda o son madres sumisas; ni todas las mujeres son activistas, políticas o profesionales reconocidas. Desde la comprensión de esta diversidad, a continuación hago una breve presentación de la presencia de las mujeres en los espacios activos y movimientos sociales, por ser elementos significativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje en equidad. Este análisis tendrá continuidad en el siguiente capítulo de la Tesis.

Junto con la tradicional producción agrícola (que es sustentada mayoritariamente por mujeres) a partir de la independencia aparecen nuevas formas de producciones, comercializaciones, formas de subsistencia, redes, diferentes formas de vivencia de la maternidad… es decir, un nuevo imaginario de mujer africana (y mozambicana). Una mujer dinámica, emprendedora, obstinada, fuerte…, que puede conquistar nuevos lugares de poder, ser una importante agencia de transformación social y además ser respetada.

La identidad femenina ha ido sufriendo cambios en África y Mozambique, pasando de las imposiciones cristianas-coloniales, a las transformaciones sociales de la independencia cuando muchas mujeres tuvieron que emigrar de sus zonas de origen hacia lugares donde los lazos de parentesco cambiaban, también las formas de organización y supervivencia. Hasta llegar a la inclusión de las formas de ser mujeres de la modernidad globalizada, donde las formas tradicionales entran en contradicción.

24 Tela de colores tradicional de las mujeres

Las mujeres no pierden su papel como madres y cuidadoras, pero comienzan a asumir nuevos roles, a ocupar nuevos espacios, a desarrollar nuevas capacidades y competencias que mejoran su presencia y poder. La creación de grupos y redes de mujeres como apoyo se transforma, en ocasiones, en asociaciones o movimientos de mujeres más comprometidos y políticos. Las nuevas generaciones también funcionan como elementos de cambio, la escolarización está más extendida, existe un menor peso de la tradición, etc.

En la Constitución de Mozambique, en 1975, se establece el principio de igualdad de derechos entre todos y todas; y la emancipación de la mujer se entiende como un "asunto esencial de Estado" en contra de toda forma de opresión colonial y tradicional. La igualdad, declarada en la constitución, no es totalmente coherente con otras legislaciones vigentes o con las leyes consuetudinarias (como es el caso de los matrimonios, herencias o propiedades de tierras), por ello la movilización social feminista africana está cada vez más presente en la política mozambicana exigiendo transformaciones estructurales.

Soledad Vieitez (2002) afirma que desde siempre han existido en África diversas formas de organización femenina, siendo importantes a la hora de promover intereses económicos, políticos o sociales de las mujeres. Las africanas solían agruparse según su etnia, clase social, linaje, ritos de iniciación, sociedades secretas[25] o

25 Las sociedades secretas más conocidas del África occidental son las femeninas llamadas Sande, extendidas con distintos términos por Liberia, Costa de Marfil, Guinea y Sierra Leona hasta la actualidad (Wipper 1990: 72). Además, se formaban grupos de mujeres que compartían el proceso de los ritos de iniciación femenina durante la pubertad, como la puemwene o reina en la sociedad matrilineal Macua del norte de Mozambique que pervive hasta hoy. Las puemwene organizan los ritos de iniciación, las bodas y los funerales, resuelven los conflictos sociales o económicos junto a sus hermanos y esto les permite participar en la toma de decisiones – sobre tierras, por ejemplo – de forma estratégica (Zefanias 2000: 85)

según intereses productivos. En la época colonial estas asociaciones, o bien fueron minadas para su desaparición, o bien fueron aprovechadas por los extranjeros para su beneficio propio. En las democracias las mujeres africanas se agrupan de forma voluntaria con caracteres muy diferentes, desde el activismo político, ONGs, hasta asociaciones culturales, comerciales, etc.

Siguiendo a Vieitez, cabe destacar el papel de la OMM (Organizaçao da Mulher Moçambicana) como pionera en la representación de los intereses de las mujeres (tradiciones, matrimonios tempranos, lobolo o precio de la novia, poligamia, analfabetismo, pobreza, mortalidad materna, salud, vulnerabilidad social, inseguridad, violencia…), siendo brazo político dentro del FRELIMO.

Con la apertura del gobierno de partido único (1990) aparecen nuevos grupos sociales y las asociaciones ganarán autonomía, surgiendo secciones femeninas tanto en grupos políticos como en asociaciones independientes[26]. Las plataformas de mujeres civiles se convierten en herramientas de presión política, reivindicando el cumplimiento de los derechos humanos, siendo conscientes de que los problemas de la mujer son multi- sectoriales y, por lo tanto, las acciones también deben serlo.

En el plano gubernamental se crean secciones de género en cada ministerio, hasta que en 1994 se creó el *Ministério da Mulher e Coordenaçâo da Accâo Social*,

26 Associaçâo para Promoçâo do Desenvolvimento Econnómico e Sócio-Cultural da Mulher, o Associação Moçambicana de Mulheres Empresárias e Executivas, la Associação Moçambicana para o Desenvolvimento da Mulher Rural, y entre otras, el Fórum Mulher – creado en 1992, contando con más de 50 asociaciones nacionales y extranjeras- .

cuya ministra fue Virginia Matabele, diputada por FRELIMO[27]. A partir de los 2000 existe un mayor número de mujeres en todos los ámbitos políticos, aunque aún queda la tarea pendiente de poder impulsar legislaciones favorables a la igualdad, dotándolas de medios suficientes para su cumplimiento.

Entre las asociaciones feministas y sociales de Mozambique con mayor presencia, tanto en la acción política como en la investigación, cabe destacar: WLSA y Forum Mulher (ambas tendrán representación en el Informe de investigación de la Tesis). Las dos asociaciones se definen a sí mismas como "organización feminista cuya misión es contribuir a extender contextos más favorables para el respeto de la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en Mozambique". Entre sus principales acciones se encuentra la movilización, empoderamiento y sensibilización para el cambio de leyes de las políticas públicas y sociales.

Entre los problemas relacionados con las relaciones de género, estudiados y reivindicados por las anteriores organizaciones, y con efecto directo en la educación, se destaca:

- *Matrimonios y embarazos tempranos*: gran obstáculo para la permanencia de las niñas en las escuelas, al igual que ocurre con el *lobolo* (precio de la novia). En la mayoría de los casos, y sobre todo en las zonas rurales, embarazo o matrimonio es sinónimo de abandono escolar por la creencia extendida de que la mujer debe dedicarse a los cuidados, la escuela para

27 Esta presión política por parte de los movimientos de mujeres no es exclusiva de Mozambique, se ha dado, por ejemplo en Uganda, país en el cual su autoritario presidente Museveni respondió inmediatamente a la presión del movimiento de mujeres e introdujo medidas de Discriminación Positiva a partir de 1986, incluyendo a 9 ministras, además de la creación del Ministry of Women in Development en 1988 (Tripp 2001:112-113, en Soledad Vieitez 2002:240). Otros ejemplos son Ghana, Eritrea o Gambia donde también ha existido esta presión política, aunque con menor falta de autonomía.

esta tarea no es necesaria.

- *Problemas de acoso y violencia sexual* en las escuelas, por parte de los profesores o durante los trayectos. Es una de las causas por las que las familias retiran a sus hijas de las escuelas y éstas se convierten en espacios inseguros. Denunciar estas acciones no es tan habitual porque supone la exposición pública de la familia y la niña.

- *Pobreza que deriva en* trabajo doméstico segregado, cuidado de hermanos pequeños, trabajos agrícolas, pequeños comercios, venta de carbón, acarrear agua… Estas ocupaciones de supervivencia son otra importante razón para el abandono escolar y el bajo rendimiento.

- *Condicionamientos culturales y de la tradición*, que obliga a las mujeres a mantener ciertas prácticas que perpetúan las relaciones de poder desiguales. Traducido en términos educativos, las escuelas "formales" no cuentan con la legitimidad social necesaria para mantener a las niñas en la escuela, ya que no son útiles para su formación dentro de los cánones dominantes de "mujer y hombre".

Ante estas realidades conflictivas, además de las asociaciones feministas citadas, cabe señalar la presencia de grupos de investigación en torno a los estudios de género: el *Núcleo de Estudos da Mulher (NEM)* de la Universidad Eduardo Mondlane; el Departamento de Estudos Da Mulher e Género (DEMEG); las Unidades de Género dentro de los Ministerios de Justicia, Educación, Trabajo, Salud, entre otros.

Termino este capítulo descriptivo del contexto de investigación, con una cita de

dos investigadoras feministas mozambicanas, sirviendo como introducción para el desarrollo de los capítulos siguientes:

> *Para as mulheres hoje, cidadania é muito mais do que o direito de voto. Cidadania implica igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, significa o direito à educação, à saúde e ao trabalho. Significa o direito ao controlo do seu próprio corpo e da sua sexualidade, bem como o acesso à terra.*
>
> *(Conceição Osório e Maria José Arthur, 2002)*[28].

28 Traducción propia: Para las mujeres de hoy, la ciudadanía es mucho más que el derecho a votar. La ciudadanía implica la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, significa el derecho a la educación, salud y trabajo. Esto significa derecho a controlar su propio cuerpo y su sexualidad, así como el acceso a la tierra.

- CAPÍTULO 2 -
ENTENDIENDO EL GÉNERO DESDE UNA MIRADA AFRICANA

"Que nada nos defina, que nada nos sujete.
Que la libertad sea nuestra propia sustancia"
(Simone de Beauvoir)

Como se ha visto en el capítulo anterior, en la presente investigación los términos relativos a mujer, enfoque de género, perspectiva de género, cooperación y desarrollo, empoderamiento y educación, van a definir una forma particular de saber, ser y hacer. En el presente capítulo analizaré los conceptos referidos al *género* y a la inclusión de una *perspectiva de género* en el desarrollo y la educación -como aspecto diferenciador de mi tesis- teniendo como punto de referencia las aportaciones que los estudios feministas africanos y postcoloniales realizan acerca de esta temática.

Defender la inclusión de un enfoque de género en las iniciativas de cooperación al desarrollo, comprender las aportaciones que dicha perspectiva de género proporciona a la mejora educativa de las niñas desde su comunidad, plantear el empoderamiento en clave feminista como una estrategia educativa y de mejora de la calidad de vida de las personas…, son algunos de los propósitos que guían el contenido que iré desarrollando en este capítulo.

El estudio y entendimiento de la perspectiva de género tiene un interés añadido por ser un elemento clave para el desarrollo de mi tesis, teniendo un protagonismo transversal en todo el proceso de investigación.

Siguiendo las teorías e ideas de diferentes pensadoras y pensadores africanos y africanistas, así como las teorías feministas que han formado a lo largo de la historia

nuestras conciencias de género dando lugar a grandes movilizaciones sociales, reflexionaré acerca de las aportaciones que todo ello tiene en la elaboración de una perspectiva de género y su aplicación en el desarrollo y la educación.

La noción de género se extiende y se hace imprescindible en el análisis de las relaciones sociales y del desarrollo humano (Hainard, François y Verschuur, Christine, 2006: 29). Como se verá, la categoría de género aporta los elementos necesarios para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, teniendo en cuenta las relaciones de género dadas en un determinado contexto y tiempo.

En este capítulo, el concepto de género se aborda desde los significados y las aportaciones realizadas por los estudios de desarrollo y los feminismos, tanto del "Norte" como del "Sur". Este análisis es imprescindible, ya que sin él, el objetivo de mi Tesis estaría incompleto a la hora de analizar y construir un enfoque feminista que tenga en cuenta: la intersección de las desigualdades en el desarrollo, la visibilización de las mujeres desde las fronteras y al margen de los enfoques asistenciales-dominantes, el cuestionamiento de las estructuras que normalizan las relaciones de poder desiguales en función del género, es decir, del imaginario patriarcal, entre otros aspectos. Con el fin de romper estas relaciones desiguales, me propongo considerar la integración de una perspectiva género en todas las iniciativas de desarrollo y educación, tendencia que forma parte del conocido enfoque Género en el Desarrollo (GED).

La inclusión de una perspectiva de género propone una particular mirada tanto en la comprensión del porqué de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres; como en la promoción de estrategias para la construcción de nuevos modelos de

ser mujeres y hombres. Entre estas estrategias cobran especial relevancia aquellas referidas al empoderamiento, la participación social y la transversalización del citado enfoque. El empoderamiento es entendido como un recurso educativo para la toma de conciencia crítica y construcción de autonomía, el cual nos lleva *a la búsqueda de una igualdad que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio: poder crear, poder saber, poder dirigir, poder disfrutar, poder elegir y ser elegida, etc.,* (Hainard, François y Verschuur, Christine, 2006: 45). Investigar sobre las aportaciones que un concepto como el empoderamiento puede tener en el desarrollo, en clave de igualdad, desemboca en el estudio de otros conceptos, tales como: la toma de conciencia de la propia identidad, las diversas formas de organización social, su estrecha vinculación con la educación, entre otros.

Siguiendo estas ideas y propósitos, en la primera parte del capítulo haré un recorrido acerca de la construcción del concepto de género y su vinculación con los feminismos africanos, entendiéndolos desde su interacción con los feminismos occidentales. Partir de una realidad africana -centrada en el marco del desarrollo- nos obliga a prestar atención a la construcción particular del género más allá de las teorías feministas occidentales y coloniales, para entender las relaciones sociales, económicas, políticas… que tienen lugar y son parte fundamental de la educación y el desarrollo teniendo en cuenta las diferencias culturales.

En el primer epígrafe, planteo una revisión del concepto de género a fin de clarificar lo que nos servirá como referencia cuando en esta tesis nos refiramos al género o a la perspectiva de género. Analizo cómo ha ido evolucionando dicho concepto y su relación con los feminismos y las aportaciones de los estudios africanos. En la última parte expongo una síntesis acerca de las políticas internacionales, europeas y

africanas en relación a la Igualdad de Género y el Desarrollo, las cuales conforman un marco general en el que se entiende la inclusión del enfoque de género en el ámbito de la cooperación internacional.

El segundo epígrafe de este capítulo, está dedicado a estudiar la relación que el desarrollo tiene con el género desde una perspectiva africana. Mi acercamiento a las desigualdades de género se ha producido a través de los estudios de desarrollo, por lo que es fundamental especificar cuáles son estas relaciones y las implicaciones que tendrán en el transcurso de la Tesis. Hay que señalar que este apartado tendrá una continuidad más específica en el capítulo tres.

Por último, este capítulo aborda un análisis acerca de los espacios de poder y de organización de las mujeres africanas. El sentido de este epígrafe es fundamental para entender las aportaciones de los movimientos feministas africanos y su construcción del género, ya que, como veremos a continuación, estos movimientos sociales de mujeres en África tienen un papel clave en las luchas contra las desigualdades. Además, estas aportaciones nos abren caminos y perspectivas para entender la idea de empoderamiento de las mujeres a través de su propia comunidad, las estrategias de poder locales de dichas mujeres, el empoderamiento como estrategia educativa, etc.; ideas fundamentales que guían mi tesis.

Lo estudiado en este capítulo permite asimismo una primera aproximación al lugar que la educación ocupa en las luchas feministas y en los planteamientos de género en el desarrollo, lo que servirá de introducción a la siguiente parte de la investigación.

1. Feminismos, haciendo género: de los feminismos *occidentales* a los feminismos *africanos*

Construir un discurso teórico y práctico desde un enfoque de género me lleva a estudiar lo que dicho enfoque tiene de particular. Abordaré lo relativo al "género" desde lo general a lo específico, haciendo referencia a diversos términos relacionados: patriarcado, identidad de género, cultura o intereses y necesidades de género. Estos términos ocuparán un lugar central en el desarrollo de la presente investigación.

Cabe iniciar el contenido de este capítulo afirmando que el género existe, al menos en las relaciones entre las personas y las sociedades. Dicho concepto hace referencia a las relaciones de poder entre hombres y mujeres, es causa de grandes desigualdades, sean en el ámbito individual o colectivo y consecuencia del aprendizaje, la cultura y la sociedad.

El estudio del género se caracteriza por ser un término conflictivo al ser estudiado por diferentes disciplinas -filosofía, antropología, psicología…-, estar en constante evolución y ser usado en muy diversos ámbitos. Las autoras Irene López y Beatriz Sierra (2001) se refieren al género como aquello que *engloba los roles, responsabilidades y oportunidades asignados al hecho de ser hombre y ser mujer y a las relaciones socioculturales entre ambos. Estos atributos y relaciones están socialmente construidos y se aprenden a través del proceso de socialización, como también lo son la clase social, etnia, pobreza o edad* (López, Irene y Sierra, Beatriz, 2001:2).

Marcela Lagarde (1993, 1996, 2000, 2012) se refiere al género como aquello que está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus

relaciones, en la política y en la cultura: cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser hombres y ser mujeres. La misma autora señala en este sentido que desde que se nace se asigna el género –es niña o es niño– la palabra, el lenguaje, es la marca que significa el sexo e inaugura el género. A partir de ser nombrado, el cuerpo recibe una significación sexual que lo define como referencia normativa inmediata para la construcción en cada sujeto de su feminidad o masculinidad y, perdura como norma permanente en el desarrollo de su historia personal y social.

Asunción Oliva (2007) recoge que el entendimiento del género ha ido evolucionando a lo largo de la historia en el seno de las diferentes teorías feministas. A mediados de los años ´50 desde la lingüística, la medicina y la psiquiatría, se consideró un concepto clave contrario al determinismo biológico. El origen del término "género" como categoría analítica, se establece en los años ´60, a partir del Congreso Internacional de Psicoanálisis, donde el psiquiatra Robert Stoller utilizó por primera vez el concepto de "*identidad de género*", afirmando que: el vocablo género no tiene un significado biológico, sino psicológico y cultural. Avanzando en el término y superando el papel de categoría analítica, son importantes las aportaciones de la antropóloga americana Gayle Rubin[1] al referirse al "*sistema sexo- género*".

Tras la publicación del ensayo de esta autora, el género fue considerado como *una divisoria impuesta socialmente a partir de relaciones de poder. Divisoria que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio.* Es decir,

1 Gayle Rubin publica su ensayo "El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo" en 1975. Es en este ensayo donde acuña el concepto sistema sexo/género para hacer referencia al conjunto de valores, normas… que una sociedad tiene para transformar la sexualidad biológica en productos de la actividad humana.

además de cómo categoría analítica, se consideraba un sistema de organización social (Oliva, Asunción, 2007:27).

Más adelante, las críticas de las teorías feministas, considerarían el concepto de género como "totalizador", junto con otros como "patriarcado" o "mujer", a los que tratan como diferentes aspectos del mismo fenómeno. Diversas autoras, como Celia Amorós (1986, 1994, 2000, 2007), Amelia Valcárcel (2001, 2004, 2009), Marcela Lagarde (1990, 1996, 2000, 2012), Ana de Miguel (2002, 2005)… siguiendo a las grandes pensadoras tradicionales, han estudiado en profundidad la diversidad de implicaciones de este concepto. En la siguiente tabla presento una serie de características definitorias del concepto de género:

Tabla 9: Características del concepto de Género

Género cambiante	El paso de generaciones, el cambio de contextos, de tiempos o el resultado de políticas, pueden promover un desarrollo justo o desigualdades.
Género específico de cada cultura	Todas las culturas elaboran sus cosmovisiones sobre los géneros, forma parte de su visión del mundo, de su historia, tradiciones populares… Contiene ideas, prejuicios, estereotipos, roles, normas, deberes, valores, interpretaciones…sobre la vida de mujeres y hombres.
Género político	Fuerte componente ideológico y transformador

Fuente: Elaboración propia a partir de las autoras citadas

Del mismo modo que se va construyendo el concepto de género, surgen, como resultado de avances en las teorías feministas, otros términos relacionados, entre ellos *patriarcado*. El *patriarcado*, además de ser un término imprescindible en la construcción del pensamiento feminista, hace referencia a un sistema de dominación que se constituye mediante mecanismos de auto-designación que marcan la pertenencia al conjunto de dominadores. Soledad Vieitez (2007) se refiere al patriarcado como

aquellas instituciones sociales, económicas y políticas de una sociedad androcéntrica que excluye y reduce a las mujeres a la esfera doméstica. Señala que se trata de un sistema social y económico asentado en principios neoliberales o neoclásicos que *no incorpora los comportamientos económicos individuales de las mujeres, ni aborda por qué las mujeres son pasiva e insistentemente localizadas en las esferas domésticas de los sistemas económicos*. (p.33)

Ana de Miguel (2005) diferencia entre un *patriarcado del consentimiento* y un *patriarcado "duro"*. El primero se refiere al establecido en las democracias occidentales, donde se mantienen y reproducen las desigualdades de género mediante mitos y estereotipos aceptados. El *patriarcado del consentimiento* reproduce la desigualdad de género haciendo uso de los medios de comunicación, películas, canciones… es decir, de una cultura de lo cotidiano que representa a las mujeres como "vacías a la espera de un varón". En estas sociedades la legislación protege a las mujeres que libremente eligen un modo de vida "normalizado" (trabajo, familia…), pero, a su vez, se consienten prácticas machistas cotidianas. Sin embargo, el segundo tipo señalado por la autora, señala un patriarcado típico de sociedades en las que se establece legalmente la desigualdad del género. En estos casos la desigualdad se transmite mediante las legislaciones, los mandatos sociales, etc., de manera clara.

El patriarcado como sistema de organización basado en la autoridad masculina y en la opresión de las mujeres a través de las instituciones políticas, sociales, económicas, legales, culturales, religiosas y militares, es colocado en el centro de los análisis feministas, también de los africanos.

El feminismo africano, en la *Carta de principios feministas para las feministas*

africanas[2], comparte esta idea de patriarcado, pero señalando su variabilidad en función del tiempo y el espacio (es decir, según las estructuras de clase, raza, etnia y religión de cada zona y época determinada). De este modo consideran que repensar el sistema patriarcal, supondrá redefinir todas las estructuras de opresión (género, clase, raza, etnia y religión) que normalmente se retroalimentan entre sí. A pesar de ser un término muy extendido en la definición de la organización social actual, algunos enfoques de los feminismos africanos se mantienen cautos antes este concepto por considerarlo eurocéntrico, legitimador de un sistema capitalista global y, por lo tanto, impuesto. Sin embargo, en términos generales, los feminismos africanos reconocen la ideología patriarcal como aquello que legitima un sistema social basado en la desigualdad de género. De hecho, la anterior *Carta de principios feministas africanos*, recoge como objetivo principal de estos feminismos la acción política y comunitaria ante el patriarcado como sistema.

Otra idea muy relacionada con el concepto de género y la organización de las sociedades patriarcales, es la *identidad de género*. Entendida como el conjunto de roles, responsabilidades y oportunidades asignados al hecho de ser hombres y ser mujeres formando parte de la concepción del mundo y de las propias subjetividades.

La identidad de género, se aprende desde los inicios de la vida y se convierte en componente básico del propio ser. No se puede entender la idea de identidad

2 Carta de principios feministas africanos: firmada el 19 de Noviembre de 2006, en Accra (Ghana) en el Foro Feminista Africano. El encuentro reunió a más de 100 feministas africanas. Este espacio fue creado como un espacio autónomo en el cual las feministas africanas, con diferentes caminos de vida y diferentes niveles de compromiso dentro del movimiento feminista desde la movilización a nivel local para el empoderamiento de las mujeres hasta la academia, pudieran reflexionar colectivamente y trazar caminos para fortalecer y hacer crecer el movimiento feminista en el continente. Recuperado de: http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/hoy/index.php?id=2508&canal=Declaraciones&ghoy=current&seccion txt=2

de género sin hacer referencia a las normas de género. La vida cotidiana está estructurada en torno a estas normas de género y aparece en todas las culturas, será por tanto determinante en la construcción de la identidad de las personas y sus relaciones. Se entiende el género como interseccional, por ello, dentro del grupo genérico "mujeres" encontramos de manera interrelacionada varias dimensiones: mujeres campesinas, mujeres negras o blancas, homosexuales, heterosexuales, pobres, ricas, jóvenes, mayores… Poner el acento en el género no significa aislarlo de las otras dimensiones que constituyen la identidad, como etnia, clase o edad, aunque sí implica un determinado modo de entender estas relaciones identitarias.

El género puede ser estudiado desde muy diferentes líneas de pensamiento. Así, por ejemplo, se destaca la idea de identidad y diferencia. Estos conceptos tienen su origen en un primer feminismo occidental (años´70) cuando se destaca la diferencia entre "ser mujer" y "ser hombre", convirtiendo esta diferencia en un problema político. Esta corriente parte del supuesto de que todas las mujeres tienen unos intereses compartidos frente a las estructuras de opresión y dominación del patriarcado, creando una forma específica de ser mujer y por lo tanto diferenciada de ser hombre. Según estas teóricas feministas de la diferencia (Nieves Blanco, 2001; Ana Mañeru, 2006; Anna María Piussi, 1996, 2001; entre otras), la identidad de género se construye a partir del reconocerse en la otra como igual y al diferenciarse del hombre. Proponen una invención constante de ser mujer separada del mandato cultural patriarcal, de tal manera que la identidad haga referencia a "sí misma" no en tanto que es igual al otro sino en tanto que se construye de manera reflexiva y diferente.

Para contrarrestar esta idea de la diferencia surge otra manera de entender

la construcción del concepto de género, basada en el cruce de dominaciones, de género, etnia, raza… definida desde el pensamiento de la interseccionalidad y la transculturalidad (Mercedes Jabardo, 2012; Chandra Mohanty, 2008; Soledad Vieitez, 2013, 2014, entre otras). Este pensamiento entrelaza todas las formas de opresión creando un sistema de múltiples formas de discriminación, tratando de evitar este modo visiones parciales, como es el caso de las reivindicaciones socialistas o coloniales en las que se tiene como primer objetivo la lucha de clases y la independencia, dejando en segundo plano las reivindicaciones feministas de igualdad. Para evitar este "dejar para más tarde" de los asuntos de género, se aboga por centrase en una política que no jerarquice las reivindicaciones, entrelazándolas y uniéndolas de manera horizontal y transversal.

El concepto de género, a pesar de ser diverso en su análisis por las diferentes líneas de pensamiento, es considerado por todas ellas una construcción social y cultural que varía de unas sociedades a otras y de unos tiempos a otros. No significa lo mismo ser mujer (o ser hombre) en los países occidentales, que en los países árabes, latinoamericanos o africanos; o ser mujeres en clases sociales altas que bajas. El entendimiento del género, las vivencias, los roles, ocupaciones…, variarán en función de la cultura, el país y, en definitiva, del contexto en el que nos encontremos y en el cual llevemos a cabo la práctica educativa, las acciones de cooperación o las políticas de desarrollo. Por ello, este concepto va a implicar a las acciones que se emprendan desde los ámbitos educativos, políticos, de cooperación, ocupando una posición transversal en todos ellos.

Género y cultura, por lo tanto, son dos conceptos muy relacionados. Celia Amorós (2007) se refiere a la cultura como aquello que permite a cada individuo,

grupo o comunidad tomar conciencia crítica de su posición en el escenario social y desarrollar un sentimiento de pertenencia. La cultura será muchas culturas, que, integradas y plurales, harán del desarrollo y la educación acciones no inmutables, sino procesos que llevarán a la transformación social desde la corresponsabilidad colectiva. La cultura no es sino el comportamiento aprendido de la especie. *Las culturas están en un proceso continuo de construcción y reconstrucción* (Amorós, Celia, 2007: 224).

Al relacionar género y cultura, Celia Amorós (2007) analiza cómo las mujeres son reconocidas como mujeres, en función de la cultura que rodee a la construcción de las identidades. Esta idea de cultura debe entenderse como culturas no estáticas ni homogéneas. Tenemos que ser conscientes de que los seres humanos no nos limitamos a ser agentes de la reproducción sociocultural, sino que lo somos también de los códigos culturales. Dice Amorós que la cultura no es sino el comportamiento común aprendido de la especie, estando en un proceso continuo de construcción y reconstrucción. Por lo tanto la estratificación social, las desigualdades y las relaciones de poder no tienen que reducirse a meros rasgos culturales, es decir, la cultura por ser cultura no tiene que servir como justificación de las desigualdades, más bien debe ser vehículo de transformación hacia la equidad.

La autora citada, reflexionando acerca de las identidades de las mujeres y su relación con la identidad cultural, afirma que estas identidades no deben funcionar como “costras”, deben estar sujetas a la mediación crítico-reflexiva, al igual que la cultura (Amorós, Celia, 2007: 231). Frente a autores como, Levi Strauss, que definirían la cultura como una totalidad auto-referida e impermeable, el feminismo afirmará que las culturas son discutibles al estar en continua transformación y su análisis no

puede limitarse a la utilización de la herencia cultural, las tradiciones patriarcales o el mantenimiento de la identidad cultural, como justificación de las desigualdades entre hombres y mujeres. Por lo tanto, las relaciones de género son entendidas como una construcción social que puede transformarse en pro de los derechos humanos, sin caer en posturas etnocéntricas ni dominantes.

Aili Mari Tripp (2008) hace una dura crítica hacia aquellos que defienden las prácticas culturales que perjudican a las mujeres en nombre de la preservación de su identidad religiosa, étnica o cultural, muchas veces buscando proteger ciertos intereses políticos, económicos… La autora se refiere a que las prácticas culturales dañinas para las mujeres deberán ser tratadas como un problema político más amplio, no limitando la intervención feminista a las reformas legales en exclusiva, sino dando valor, por ejemplo, al trabajo sobre la educación. La citada autora, ubicándose en un enfoque de feminismo postcolonial y crítico, llama la atención sobre la dimensión cultural de la resistencia al cambio en las relaciones de género y las culturas patriarcales (esto ocurre incluso en países de tradición democrática como EEUU, en los que se apela a la tradición cultural como argumento en contra de ciertos derechos de las mujeres). Retomaré esta idea de cultura, cambio y género más adelante, por tratarse de un aspecto básico para la transformación de las desigualdades.

Dos conceptos básicos y que aparecen con cierta frecuencia en los contextos de estudios de desarrollo, son las *necesidades e intereses de género*. Estos términos hacen referencia a los intereses y necesidades de las mujeres y hombres en función de la asignación de roles o responsabilidades en una sociedad, cultura y tiempo determinados, como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 10: Necesidades e Intereses estratégicos de género

Necesidades prácticas de género	Intereses estratégicos de género
Condición de género Condiciones concretas de vida, materiales y de la esfera de experiencia inmediata, expresadas en función del trabajo que realizan, el lugar en el que viven, las necesidades y las personas que forman su hogar.	**Posición de género** Desigual ubicación social, política, económica y cultural de las mujeres respecto de los hombres en un contexto determinado. Normalmente la posición de las mujeres se manifiesta como subordinada en las relaciones de género.
Necesidades de las mujeres en función de sus roles predeterminados socialmente y como responsables de ciertas cargas y obligaciones sociales prestablecidas (familia y comunidad). Ej.: problemas prácticos y cotidianos: falta de agua, carga de trabajo excesiva, alimentación, servicios…	Aquellos que las mujeres o los hombres pueden desarrollar en virtud de su ubicación social de acuerdo a sus atributos de género. Derivan de la creciente toma de conciencia de las mujeres de que las estructuras de dominio y privilegio masculino son imposiciones sociales y, por ello, susceptibles de cambio. Ej.: discriminación institucionalizada en diferentes áreas: trabajo, propiedad, educación
El objetivo de los programas de desarrollo será mejorar la situación actual. Suele ser un objetivo a corto plazo Ej.: perforación de pozos de agua, programas de alimentos, construcción de escuelas o medidas de discriminación positiva.	El objetivo de desarrollo será el cambio social y el empoderamiento de las mujeres y sociedades. Objetivos a largo plazo Ej.: derogación de las leyes discriminatorias, participación equitativa de las mujeres en la toma de decisiones.
Necesidades propias y concretas de algunas mujeres y hombres. Sentidas y fáciles de identificar por las mujeres.	Intereses comunes a todas las mujeres y hombres No son tan sentidas, más difíciles de identificar a primera vista. Suele necesitarse un proceso participativo de identificación.

Fuente: Elaboración propia a partir de García, Belén, 2010:79

Tener en cuenta los *intereses estratégicos de género* será un elemento definitorio de la inclusión del enfoque de género en el desarrollo, como base para la trasformación de las estructuras sociales desiguales, ya que, los proyectos o acciones de desarrollo frecuentemente olvidan estos intereses estratégicos de las mujeres, centrándose en las necesidades prácticas generales. Hablar de *intereses estratégicos* supone una

concepción del desarrollo más allá del enfoque de necesidades limitado a atender demandas puntuales (acceso al agua, alfabetización…) y pasar a un plano más complejo centrado en el enfoque de derechos. De esta manera se propicia un proceso de apoyo para la toma de conciencia y de desarrollo de las habilidades necesarias para una práctica transformadora, incidiendo en aquellas estructuras sociales que sustentan las relaciones desiguales. Según lo anterior, esta idea de desarrollo viene acompañada, además de por la toma de conciencia, por un cambio en las estructuras sociales y culturales, desde las propias bases sociales.

Hasta el momento, la categoría de género se entiende como *un enfoque que recorre todos los niveles de la sociedad y se constituye como uno de los instrumentos útiles para analizar y explicar las relaciones desiguales y de poder entre hombres y mujeres* (Bastida, María, 2010:56). Este análisis de género se considera fundamental para conocer, analizar, interpretar y definir funciones, responsabilidades, necesidades, oportunidades y expectativas de hombres y mujeres en cada sociedad. Siguiendo estas primeras ideas, la aplicación del enfoque de género, contribuirá a identificar, analizar y atender las necesidades e intereses de género de acuerdo a las condiciones específicas de hombres y mujeres, con el fin de favorecer procesos de cambio equitativos.

Antes de abordar un análisis más preciso de la temática presentada, considero fundamental, teniendo en cuenta el ámbito geográfico de esta tesis, señalar la importancia de incluir *una mirada africana* en la *perspectiva de género*. Diversas autoras se cuestionan la aplicación del concepto de género occidental a otras culturas no occidentales, entre ellas, Bibi Bakare-Yusuf (2011) hace referencia a las tesis defendidas por Oyewumi Oyeronke (2004, 2005, 2010) al señalar que la

generalización de la organización social en función de una idea excluyente de género "occidental y colonial" es errónea. Se pregunta la autora si, *todo lo masculino es un canal de poder y todo cuerpo femenino es intrínsecamente subordinado, es decir, si siempre hay una vinculación entre el cuerpo físico y el cuerpo social* (Bibi Bakare-Yusuf, 2011:25-26)

En todo caso, los feminismos africanos comparten la idea de que en las sociedades africanas, como en las sociedades del "Norte", incluida la nuestra, se dan grandes desigualdades con respecto al género. El reto se establece a la hora de entender cómo se construyen estas relaciones desiguales de género desde una mirada africana y de-colonial, qué conexión guardan con el desarrollo, qué estrategias sociales se están generando ante estas desigualdades, etc. En definitiva, qué aportaciones, beneficios, críticas… encontramos al aplicar el enfoque de género desde una mirada africana y postcolonial. Para ello, y para sentar las bases de esta línea reflexiva, abordo a continuación los feminismos occidentales más relevantes, su vinculación y diferencia con los feminismos africanos.

1.1 Principales referentes del pensamiento feminista

Enmarco mi investigación en una línea de pensamiento y acción feminista, en la medida en que presto atención a las aportaciones científicas que actualmente aportan los feminismos al estudio de la mujer en el desarrollo. Hablar de feminismos puede dar lugar a una serie de controversias o contradicciones en los diferentes niveles de acción, por ello considero importante definir a qué me estoy refiriendo con la elección de esta línea de pensamiento.

Sotunsa Mobolante (2011) se refiere al feminismo como *la lucha de los derechos*

de las mujeres ante la opresión (p.15). Aunque no existe un consenso general a la hora de tomar una definición como universal, las propias feministas señalan que el significado de feminismo dependerá de la perspectiva política y social en la que se haga hincapié. Soledad Vieitez (2011) se ha referido al feminismo como *lo que está por hacer.* Es decir, como un pensamiento, un enfoque o una corriente de investigación que nos lleva a la acción para la transformación y a la construcción de una metodología para hacer operativo ese pensamiento teórico, teniendo como base la igualdad de derechos. Siguiendo esta línea de pensamiento, entiendo el feminismo[3] como investigación-acción, a la vez que como movimiento social, político, cultural y económico de transformación. Aspectos que, como he podido constatar y que describiré más adelante, son compartidos entre los feminismos occidentales y los feminismos africanos.

Amelia Valcárcel (2001) sitúa el origen de los feminismos en la época ilustrada (S. XVIII) en Europa y EEUU con la obra fundacional llamada *Vindicación* de Mary Wollstonecraft, en la que, por primera vez, el sexo no se acepta como una categoría excluyente de la mitad de la humanidad, sino que por el contrario, se argumenta en contra de la exclusión de las mujeres, situándose al margen de la teoría política rousseauniana[4] y de la misoginia de filósofos como: Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard o Nietzsche. En esta época los varones eran considerados como cultura en la vida pública y las mujeres como naturaleza en el ámbito privado. Ninguna mujer

3 El feminismo se compone a partir de diversas corrientes de pensamiento que pueden enmarcarse bajo este término, como por ejemplo, feminismo liberal, marxista, de la diferencia, filosófico, ecofeminismo… Por ello en general me referiré al feminismo en plural, los feminismos.

4 Rosseau, considerado uno de los padres de la pedagogía moderna, se refería así a la polémica feminista del XVIII: Las mujeres son un sexo segundo y su educación debe garantizar que cumplan su cometido; agradar, ayudar, criar hijos. Para ellas no están hechos ni los libros ni las tribunas. Su libertad es odiosa y rebaja la calidad moral del conjunto social.

era dueña de sí misma, por lo que todas carecían de lo que la ciudadanía ilustrada aseguraba: la libertad.

De esta manera, se comienzan a asociar ideas culturales de género con los roles y las relaciones sociales entre hombres y mujeres, conformando lo que se conoce como *dicotomías de género* que habitualmente, en nuestra cultura occidental, utilizamos para construir las relaciones sociales: público/privado; producción/reproducción; hogar/mercado; hombre/mujer… Estas valoraciones culturales se convierten en esenciales a la hora de determinar la posición que una mujer ocupa en la sociedad. La desigualdad de género se conceptualiza en estas mismas dicotomías, las cuales ubican a hombres y mujeres en posiciones diferenciadas y específicas de género[5].

La época ilustrada también fue momento de institucionalización del currículum educativo de la nueva sociedad. El nuevo estado liberal adquirió la responsabilidad de la educación y estableció los tramos educativos que conocemos hoy: educación primaria, media y superior. Las mujeres quedaron excluidas formalmente de los tramos educativos medios y superiores, estando su enseñanza primaria muy limitada. Sin capacidad de ciudadanía y fuera del sistema educativo, las mujeres estaban fuera del ámbito de los derechos liberales de la época. Como respuesta a la exclusión de las mujeres de los valores ilustrados, las reivindicaciones de voto e inclusión en las instituciones educativas se convirtieron en los objetos de lucha de los movimientos de mujeres posteriores, como las sufragistas.

En 1848, año de importantes luchas sociales, se elabora el manifiesto comunista

5 Los feminismos africanos y estudios africanistas defenderán que no toda organización social responde a esta estructura dicotómica occidental.

y la declaración de Seneca Falls[6] (Lucretia Mott y Elisabeth Cady[7]). Esta declaración recoge las demandas de las mujeres sufragistas relativas a alcanzar la ciudadanía civil de las mujeres, así como los principios que deben modificar las costumbres y la moral. Autoras y pensadoras del feminismo negro norteamericano consideran esta Declaración como el inicio del clasismo en el feminismo, puesto que ignoraba tanto a las mujeres blancas obreras como a las mujeres negras (fueran libres o no). A pesar de ello, esta Declaración tuvo repercusión en todas las sociedades industriales, comenzando lo que se conocería como movimiento sufragista -que más adelante llegaría a ser un movimiento de lucha internacional-. Las sufragistas[8] perseguían dos objetivos concretos: el derecho al voto y los derechos educativos, consiguiendo ambos en un periodo de ochenta años, lo que supuso al menos tres generaciones militantes luchando por el mismo proyecto. Ambos objetivos caminaron a la par apoyándose mutuamente. En el ámbito europeo Stuart Mill representa con claridad el movimiento sufragista en Inglaterra, argumentando en contra la discriminación de las mujeres.

A finales del S. XIX el movimiento sufragista anglosajón se había convertido en un movimiento internacional y contaba con el apoyo de importantes organizaciones de mujeres. Este movimiento se mantendrá activo hasta el final de la I Guerra Mundial,

6 En 1848, setenta mujeres y treinta hombres de diversos movimientos y asociaciones liberales, sobre todo abolicionistas, se reunieron en el hall de Séneca y firmaron lo que llamaron “Declaración de Sentimientos”. Ninguna mujer negra estuvo presente en este proceso.

7 Organizadoras de la Declaración de Seneca Falls. Consideradas pioneras del movimiento feministas y abolicionista estadounidense

8 El movimiento de mujeres sufragistas surge en EEUU e Inglaterra a mediados del siglo XIX, el cual demanda el reconocimiento de los derechos civiles y sociales de las mujeres y los derechos políticos. En los años ´30, desde la clase burguesa, surgen posturas que se debaten entre los beneficios y la prosperidad que daba una vida familiar y una permanente contradicción por su plena dependencia al marido.

momento en el cual se reconoce el derecho al voto de las mujeres y su acceso a otros derechos en muchos países[9].

Volviendo a Europa y EEUU, por motivos históricos y culturales el feminismo ilustrado convivirá con la nueva corriente del feminismo marxista y socialista. En el siglo XIX Flora Tristán[10] (1843) –convencida del poder de la educación- aporta al pensamiento feminista la idea de la falta de educación de las mujeres obreras y trabajadoras como la causante de la discriminación laboral y económica. Amelia Valcárcel (2001) señala que las reivindicaciones de los grupos feministas de esta época respecto a la educación se limitaban a asegurar el acceso a una enseñanza primaria reglada para las mujeres. Los primeros argumentos a favor de esta petición fueron acordes al canon doméstico: para cumplir adecuadamente las funciones de esposa y madre, los conocimientos de lectura, escritura y cálculo parecían necesarios. Poco más tarde, algunos grupos de mujeres reclamaron su entrada en los tramos medios

9 El primer país en permitir el sufragio femenino fue Nueva Zelanda en 1893, seguido por Australia en 1901, en Europa las mujeres finlandesas fueron las primeras en conseguirlo, en 1906 y en EEUU se logró en 1920. En España el sufragio femenino fue otorgado en el marco de las reformas introducidas en la legislación de la Segunda República (1931-1936). Este proceso sufragista no se dará en el contexto africano, por ser ajeno a su recorrido histórico. En éste, tras las independencias y la descolonización se concederá el derecho al voto tanto a hombres como a mujeres.

10 Escribe “Paseos por Londres” y “Unión Obrera”. Se la considera en transición entre el feminismo Ilustrado y el feminismo Socialista Utópico. Propone la construcción de “palacios de la Unión Obrera” como lugares en los que educar de manera gratuita a niños y niñas de los 6 a los 18 años y a los obreros con alguna enfermedad que no podían trabajar. Imagina un Estado del Bienestar.

de la enseñanza. A mediados del S. XIX unas pocas universidades[11] comenzaron a admitir mujeres en las aulas.

Dentro del feminismo marxista y socialista de los años ´60 y ´70, Engels[12] establece el origen de las desigualdades entre hombres y mujeres en la existencia de la propiedad privada. Plantea que en las sociedades "comunistas" primitivas no existía la desigualdad sexual, aunque si se daba una diferencia sexual en el trabajo por motivos de supervivencia, aunque sin conllevar un estatus social diferente. Al explicar la desigualdad de género por causas sociales derivadas de la propiedad privada, se creía que una vez triunfara la Revolución y se terminara con la propiedad privada, se acabaría con la desigualdad de género, uniendo la lucha feminista con la

11 Entre otras, la Universidad de Lowa (EEUU) en 1855, fue la primera universidad pública en admitir a hombres y mujeres. En Europa la Universidad de Londres en 1878 se convirtió en la primera universidad en el Reino Unido en admitir mujeres, y la Universidad de Basiela en Alemania aceptó a la primera mujer en 1890. En España el 8 de marzo de 1910, se publicó una Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública, dirigido por el Conde de Romanones, permitiendo por primera vez la matriculación de alumnas en todos los establecimientos docentes. Entre las primeras mujeres universitarias en España destaca Concepción Arenal (estudió Derecho en la Universidad de Madrid entre 1841 y 1846 como oyente, asistiendo a las clases disfrazada de hombre), María Elena Maseras (fue la primera mujer que consiguió en 1872 matricularse en una universidad española, en Barcelona, con un permiso especial del rey Amadeo de Saboya) y Dolores Aleu (en 1882, consiguió defender su tesis y obtener el título de Doctora). Recuperado de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/

12 En su libro "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", escrito en alemán en al año 1884.

lucha de clases. Siguiendo esta línea de pensamiento Clara Zetkin[13] platea su tesis de la destrucción de la familia nuclear burguesa, entendiendo que la clase prevalece sobre el género.

Más adelante, Alejandra Kollontai[14] inventa una "nueva mujer" insertada en una sociedad comunista en la que el Estado se haría cargo del cuidado de la familia, llegando al fin de la familia tradicional y transformando la vida cotidiana (educar a los niños/as en comunidad, socializar los trabajos domésticos y de reproducción…). El marxismo volverá a naturalizar a las mujeres como madres y esposas, en este sentido, Lennin sostendría que las luchas feministas no son primordiales, ya que por encima de todo está la lucha de clases. Las feministas, ante esta falta de compromiso con su causa, afirmarán que las mujeres son la reserva de trabajo del capitalismo, por lo tanto será necesaria la destrucción de la familia tradicional en pro de la emancipación de la mujer. En las sociedades en las que la familia nuclear (hombre, cabeza de familia y mujer, esposa dependiente) es el principio organizativo, la lucha feminista se centra en romper estas dinámicas, sin embargo, las mujeres africanas no se definen tanto por un tipo cerrado de familia nuclear y por el esfuerzo de acabar con la familia tradicional, sino que reclamarán sus posiciones de poder dentro de las

13 Distingue diferentes tipos de familia con diferentes relaciones de género:

- Familia alta burguesía: matrimonio como unión monetaria, la mujer carece de sentido moral y el patrimonio es de su marido, a los hijos/as les cuida el servicio y ellas no tienen ocupación. Conflicto de género entre hombres y mujeres porque ellos no quieren perder sus privilegios y las mujeres los reclaman. En este contexto tiene su origen el sufragismo.
- Matrimonio burgués: intereses en conflicto, por las desigualdades debidas a causas económicas y materiales.
- Familias proletarias: viven en igualdad porque ya han accedido al trabajo asalariado, siendo el sistema de producción capitalista el problema, ya que no deja a las obreras desarrollar su individualidad.

14 Escribe en 1902, "Autobiografía de una mujer sexualmente emancipada", donde expone un nuevo modelo de mujer, definida por su individualidad y no sólo por la dependencia al amor romántico.

familias y comunidades, junto con una presencia a nivel político y una exigencia de visibilización del papel activo de la mujer en el desarrollo.

Soledad Vieitez (2007) describe el feminismo marxista y socialista como uno de los primeros en establecer una relación entre capitalismo y patriarcado. De esta manera la familia se vive como fuente de tensión ya que, según el sistema capitalista, los hogares se transforman en unidades que concentran y comparten recursos. El capitalismo asienta las desigualdades de género, según las feministas marxistas, al estar basado en la división sexual del trabajo y la devaluación del trabajo femenino: *la desigualdad de género es muy recalcitrante, y no únicamente el resultado de modos de producción cambiantes, junto con la devaluación del trabajo femenino* (Vieitez, Soledad, 2007:35). El feminismo marxista enfatiza que para lograr el mantenimiento del orden patriarcal capitalista se necesita a las mujeres en el ámbito doméstico y privado (de esta manera se evita invertir en "gasto social"), para liberar así, al varón en el ámbito público.

Siguiendo con las aportaciones de la autora anterior, capitalismo y patriarcado son sistemas en los que las estructuras de clase y género están interrelacionadas: el capitalismo define a los varones como fuerza del trabajo principal y a las mujeres como fuerza de trabajo secundario, convirtiéndolas en trabajadoras desempleadas para mantener bajos los salarios y poder cubrir demandas inesperadas de incremento de bienes y servicios, además de crear una asociación económica entre maridos y esposas. Esta afirmación se proyecta en el mundo capitalista actual donde, por ejemplo, las mujeres no cobran salarios iguales a los hombres, sufren acoso sexual en sus empleos, trabajan en el ámbito doméstico sin recibir remuneración y padecen las consecuencias de la dicotomía público/privado. Esther Boserup (1970) ejemplificó

cómo las mujeres del Tercer Mundo pasaron rápidamente de ser la fuerza principal de trabajo a un plano secundario como consecuencia de la implantación de sistemas de producción capitalistas patriarcales y la extensión de la política, cultura y valores de la colonización.

Tras el fin de la II Guerra Mundial se modificaron las demandas feministas, incorporando nuevas reivindicaciones sociales y políticas, debido a la reordenación del hogar ante las necesidades de incorporar a las mujeres a puestos de trabajo típicamente masculinos y la transformación de los roles tradicionales femeninos. Estos cambios, a pesar de ser consecuencia de una necesidad económica más que de una transformación en las estructuras políticas, trajeron consigo nuevos modelos de ser mujeres y hombres.

Simone de Beauvoir (1949), en el "Segundo Sexo" defiende la famosa idea de que "*no se nace mujer, sino que se llega a serlo*". Esta idea existencialista -"nos construimos"– surgida en un momento en que el que el movimiento feminista occidental decae, se convertirá en un hito histórico que se reinterpretará por sus seguidoras, al redefinir cómo se llega a ser mujer y hombre en las sociedades europeas y norteamericanas. Gracias a las aportaciones de esta autora los estudios y acciones feministas posteriores se centrarán en la transmisión cultural y social que nos hace llegar a ser mujeres y hombres.

En el preludio del Mayo del 68, en una época de optimismo, de lucha por los derechos civiles de los negros[15], de la guerra de Vietnam, de un resurgimiento de la

15 Las reivindicaciones de las mujeres negras de EEUU en el marco de los derechos civiles contaron con la música y las artes como una importante herramienta de transmisión (transmisión oral debido al gran analfabetismo). Fueron muy características las aulas colectivas de alfabetización organizadas por estas mujeres en las plantaciones del sur de EEUU y los grupos de Blues.

nueva izquierda… se piensa en utopías y nuevas formas de vida comunitarias que superen el individualismo burgués. En este contexto, en 1964 se publica el primer libro que va a marcar el resurgimiento de la segunda ola del feminismo: "*La mística de la Feminidad*[16]" de Betty Friedman. Tras su publicación se comienza a desarrollar, por parte de las mujeres jóvenes, un feminismo radical, teniendo como finalidad atacar lo que se considera la raíz de la opresión: el patriarcado. Esta corriente es conocida por su separación de los hombres, llevando por bandera su famoso lema: "*lo personal es político*". Esta corriente examinará el androcentrismo de la cultura, de la sociedad, de las relaciones sexuales y afectivas… es decir, redefinirán el patriarcado como sistema de dominación masculina.

Otro hito importante para la comprensión de las relaciones de género en esta misma época fueron las aportaciones de Kate Millett, ("*Política Sexual*", 1970). Dicha autora interpreta el concepto *género* como una categoría asignada y diferenciada del sexo biológico para establecer lo que se ha dado en llamar roles de género, identidad sexuada (características psicológicas) y estatus de género (importancia que la sociedad concede a mujeres y hombres). Para la autora todos ellos tienen una gran influencia en la organización social.

Amelia Valcárcel (2001), en sus estudios sobre la evolución de los feminismos occidentales, señala los años ´70 y ´80 como la segunda ola[17] del feminismo de mano de la izquierda contracultural. De esta época es la generalización del término

16 Betty Friedman, 1964, La Mística de la Feminidad. Representa la mujer americana de los años ´50 – ´60, tomado de Simone de Beauvoir. Representa mujeres de clase media, relegadas al hogar, deprimidas, frustradas… caldo de cultivo para la reivindicación de la salida de las mujeres a lo público.

17 Del mismo modo que el feminismo ilustrado había utilizado las categorías políticas contemporáneas y el sufragismo había usado y renovado las liberales, el feminismo de la tercera ola, de los años ´90 en adelante, hizo lo propio con su política contemporánea.

"patriarcado", elegido para significar el orden socio-moral y político que mantenía y perpetuaba la jerarquía masculina. El feminismo de los años ´70 y ´80 supuso el fin de la mística de la feminidad y abrió una serie de cambios en los valores y las formas de vida de las mujeres visibilizados en: el logro de derechos políticos -resumidos en el voto-, los derechos educativos, los derechos laborales -no sin prohibiciones explícitas aún para algunos empleos- entre otros. A pesar de ellos, las mujeres no habían conseguido una posición de igualdad respecto de los varones, como se constató, por ejemplo, en lo referido a las fronteras entre lo privado y lo público o en el ejercicio predominante del poder masculino.

Los años ´90 destacan en la acción por asegurar la presencia y visibilidad femeninas en todos los ámbitos, con propuestas como la discriminación positiva o el establecimiento de cuotas en política (50/50), ante la desigualdad patriarcal. La continuidad de los feminismos a partir del año 2000 se basa en el compromiso con el fortalecimiento de las democracias y en su contribución para visibilizar la presencia de la mujer, junto con otras reivindicaciones tradicionales y reiteradas, como dar relevancia y nuevo valor al trabajo femenino no remunerado dentro y fuera del hogar.

1.1.1 Nuevas narrativas feministas y pensamiento Postcolonial

Ante esta evolución de los feminismos occidentales surgen voces críticas, al denunciar que su contenido teórico implica en ocasiones una manifestación más del colonialismo occidental. Siguiendo a Liliana Suárez y Rosalva Aída (2008), este enfoque basa sus críticas en el uso hegemónico de un feminismo que habla desde una posición estructural de poder, dejando al margen a las feministas chicanas, islámicas, andinas, egipcias, ugandesas, nigerianas… que comienzan a *reivindicar identidades culturales propias a la vez que se enfrentan a las tradiciones patriarcales*.

(p.15) Los feminismos "no occidentales" no encuentran respuestas a sus necesidades específicas en las luchas feministas europeas o norteamericanas y denuncian que los feminismos de estas zonas planetarias *se asuman como mundiales, ignorando los efectos del colonialismo y el imperialismo en la vida de las mujeres* (p.15).

Para oponerse a las concepciones homogeneizadoras de los feminismos llamados "occidentales", los discursos de las feministas africanas, indígenas, chicanas, musulmanas…se centran en reflexionar sobre el poder político y económico hegemónico para "*descolonizar el feminismo*", y luchar por unas relaciones justas entre mujeres y hombres. Estas voces feministas se reconocen como "feminismos postcoloniales" ante el etnocentrismo feminista basado en la *occidentalización: técnica colonial que integra la invisibilización de las diferencias* (Suárez, Liliana y Rosalva, Aída, 2008:39).

Las autoras anteriores señalan que *para transformar la lógica sexista, la emancipación femenina tiene que pasar por la revaloración de lo que es propio del ser femenino, de una identidad propia y profunda derivada de la diferencia de la mujer.* (2008:50) Las feministas postcoloniales, por lo tanto, se unen bajo la crítica hacia la concepción de la identidad femenina basada en las lógicas etnocentristas que supone el feminismo ilustrado, al entender el término "mujer" como universal y homogeneizador de la identidad de las mujeres.

A pesar de que, como se ha visto, del feminismo ilustrado surgieron diversas corrientes ideológicas –marxistas, liberales, radicales…- todas ellas se cohesionan alrededor de la identificación de las estructuras de poder que controlan, subordinan y objetivan a las mujeres y centran su liberación en la atenuación de las diferencias a través del trabajo productivo, el abandono del espacio doméstico y el cuestionamiento

de los roles de género. Las feministas postcoloniales se identifican en las tesis de Chandra Mohanty (2008) al afirmar que *quizás ya no se trate simplemente de los "ojos de occidente" sino de cómo "occidente está dentro y reconfigura constantemente y globalmente los términos de raza y género"*. (p.432).

Siguiendo estas reflexiones teóricas, los feminismos postcoloniales[18] se reconocen como un movimiento político, complejo, dinámico, basado en una concepción de cultura más amplia, que establece nuevas propuestas de diversificación de lo femenino y denuncia la exclusión que hacen los "feminismos blancos" al considerar a las "otras mujeres" como víctimas pasivas.

La evolución del pensamiento feminista y su relación con la diversidad cultural ha estado y está sujeto a la controversia. Susan Okin (1999) se preguntaba si *¿era el multiculturalismo malo para las mujeres?* en contextos donde se daban prácticas culturales incompatibles con los derechos de las mujeres. Okin sitúa la cultura liberal occidental como una forma de "cultura menos patriarcal" en comparación con las prácticas culturales que limitan las capacidades de las mujeres, como la poligamia, el uso del velo o la mutilación genital femenina. Desde su perspectiva, el feminismo era incompatible con las "otras culturas no dominantes" asociadas al "primitivismo", imponiendo la idea de protección y salvación que ofrecía la cultura occidental a las mujeres desde el ideal de "mujer, blanca y educada".

Frente a estas líneas de pensamiento de superioridad colonial con un fuerte

18 Siguiendo a Asunción Oliva (2004), el feminismo postcolonial está sujeto a debate sobre su significado, ya que el término "feminismo" tiene claras connotaciones blancas y occidentales. Los antecedentes del feminismo postcolonial pueden considerarse los movimientos de feminismo negro y sus críticas al racismo y al etnocentrismo. En los ´70, con el fin de la colonización, empiezan a visibilizarse una variedad de movimientos de mujeres ligadas a los movimientos por los derechos civiles, anti-racistas y las luchas nacionalistas. Esta trayectoria de lucha va a definir su acción posterior.

componente de clase, autoras postcoloniales como la citada Chandra Mohanty hacen una lectura de la diversidad cultural desde la necesidad de descolonizar los saberes, que sin caer en un relativismo cultural, centran el foco en la acción de las mujeres y su capacidad de transformar desde lo local las prácticas que las empequeñecen e invisibilizan, frente a las tendencias generalizadoras occidentales, donde el colonialismo además de una dominación política se entiende como dominación cultural y del conocimiento.

El pensamiento postcolonial integra la obligación de reconstruir desde lo popular, lo local, lo subalterno… interpretaciones culturales que han sido obligadas a permanecer en los márgenes de la dominante, proponiendo la necesidad de una construcción de-colonial del feminismo tradicional.

Mohanty, como parte de su trayectoria postcolonial propone la construcción de un feminismo transaccional, el cual sea capaz de integrar las demandas globales de las mujeres, partiendo de:

> *"alianzas híbridas, multiétnicas, transnacionales, para potenciar un movimiento feminista transformador que pueda contrarrestar con organización, solidaridad y fortaleza la dramática incidencia del capitalismo neoliberal en la vida de las mujeres (del sur)" (Suárez, Liliana y Rosalva, Aída, 2008:67).*

En este contexto de crítica a los feminismos teóricos occidentales, los feminismos postcoloniales, los africanos, los negros…, comparten debates acerca de los modelos de ser mujer y ser hombre impuestos desde Europa o EEUU. El

pensamiento postcolonial, al igual que los feminismos africanos, han dedicado un espacio importante de su actividad al análisis del capitalismo hetero-patriarcal impuesto por la colonización y más adelante por la globalización, concluyendo que ambos modelos de organización social han generado ideas homogéneas de cultura, religión, sociedad, derechos de la ciudadanía y de las mujeres, etc. en la mayoría de países del mundo.

En esta línea cabe destacar la actitud crítica del feminismo postcolonial y africano ante los roles, los mecanismos de poder desigualitarios y los problemas endémicos de la desigualdad de género (la educación, la salud o la falta de ella, entre otros) habituales en la sociedad global y patriarcal en la que vivimos. Esta corriente crítica hacia la hegemonía occidental es un punto en común entre estos pensamientos y marcará la acción política de dichos feminismos, reaccionando ante la pregunta de si *es posible construir otros feminismos distintos al ilustrado y cómo pueden ser éstos pensados.*

Antes de desarrollar con detenimiento las propuestas del feminismo africano al desarrollo, paso a presentar las aportaciones generales del feminismo negro al pensamiento feminista en cuestiones como la intersección de la raza, el género, la clase y la diversidad cultural.

1.1.2 Género y raza en el pensamiento feminista negro

"*¿Acaso no soy yo una mujer?*" con estas palabras de Sojourner Truth[19] contestaba a la famosa frase de Simone de Beavouir –"*no se nace mujer, se hace*"- lema del feminismo occidental de la Ilustración. Las palabras de Truth están consideradas origen del feminismo negro al reclamar la re-construcción de la identidad de mujer-negra abandonando un sentirse como objetos para empezar a sentirse como sujetos protagonistas, capaces de tomar la palabra y tener voz.

El feminismo negro, al contrario del blanco ilustrado, tiene su origen en la oralidad y la construcción colectiva de conocimiento dentro de las comunidades negras de esclavos en EEUU y la diáspora de Francia y Gran Bretaña. Es entendido como un modelo de feminismo contra-hegemónico, un movimiento social y un pensamiento filosófico, a pesar de compartir algunas intersecciones con el feminismo tradicional. Para entender este feminismo debemos tener en cuenta la genealogía (Mercedes Jabardo, 2012) de su pensamiento, así, cabe destacar:

A) Confluencia con el movimiento abolicionista y sufragista de mediados del S. XIX: en un contexto de lucha por el fin de la esclavitud, las mujeres negras toman conciencia de ser personas libres y, por lo tanto, de su derecho a ser iguales.

   Las feministas negras, como Sojourner Truth, participan en las primeras convenciones con las mujeres blancas en torno al sufragismo y a la lucha por

19 Sojourner Truth era una esclava liberada del estado de Nueva York. No sabía leer ni escribir, pues estaba prohibido y castigado con la muerte para los esclavos, pero fue la única mujer negra que consiguió asistir a la Primera Convención Nacional de Derechos de la Mujer, en Worcester, en 1850. Al año siguiente, pronunció un discurso en la Convención de Akron y con él enfocó por primera vez los problemas que tenían las mujeres negras asfixiadas entre la doble exclusión: la de la raza y la del género. Recuperado de: http://nuriavarela.com/sojourner-truth-acaso-no-soy-yo-una-mujer/

ser consideradas ciudadanas. En estos encuentros las mujeres negras son invisibilizadas por el pensamiento dominante-blanco, sentando las bases para el cuestionamiento de la categoría "mujer blanca" como "ideal universal".

En este contexto van tomando cada vez más importancia los diferentes movimientos sociales negros, como las iglesias o las cantantes de Blues[20], los cuales van a ir configurando la construcción de conciencias subalternas en los lugares público e identidades de resistencia ante la desigualdad en el ámbito privado.

B) *Intersección con el feminismo blanco a partir de los movimientos por los derechos civiles de los ´60:* las mujeres negras se sentían discriminadas como negras y como mujeres, por ello durante la segunda ola del feminismo occidental el feminismo negro se hace cada vez más presente en un contexto de creación de discursos contra-hegemónicos, de lucha política e intelectual como, por ejemplo, la pedagogía de la liberación.

Las pioneras de este pensamiento dan un impulso al pensamiento feminista negro haciéndolo coincidir con el pensamiento de la liberación. Entre las influencias más destacables cabe resaltar la filosofía del oprimido de Paulo Freire (1970) donde por primera vez se comenzaba a reclamar la liberación

20 En los años ´30 las "damas del Blues" eran aquellas mujeres que rompieron con los estereotipos de clase, raza y género. Se consideraban mujeres con capacidad de movimiento y con libertad para elegir, de-construyendo el estereotipo de mujer negra como reproductora de esclavos, demonizada, sin sexualidad, degradada... En las canciones del Blues se hablaba de las mujeres, de las cuestiones que las afectaban como negras: la violencia, la sexualidad, la libertad, la construcción de feminidad… Este movimiento cultural tuvo gran influencia en la construcción de modelos de mujeres negras donde se podían reconocer como raza y clase.

de los pueblos oprimidos, la importancia de la cultura popular y los procesos de empoderamiento a partir de la construcción propia de conocimiento.

Gracias a esta tendencia de pensamiento, las feministas negras de esta época fueron conscientes de que no tenían voz por haber sido educadas en un ideal de mujer "deformada", es decir, bajo la categoría de mujer blanca-burguesa. Influenciadas por Freire, entienden que la mujer negra había sido pensada desde las categorías del opresor y se da cuenta de que estas categorías podían ser repensadas y reelaboradas a partir de un proceso de empoderamiento.

En este contexto, el feminismo negro se encuentra en una interseccionalidad[21], por un lado con las reivindicaciones de derechos de la comunidad negra y, por el otro, con las luchas de los derechos sufragistas de las mujeres blancas.

El pensamiento feminista ocupa cada vez más espacios al introducirse en las universidades los "women studies". Las mujeres negras en su preocupación por construir nuevos imaginarios de mujeres, no llegan a reconocerse en ellos empezando a reivindicar los "black women studies", al darse cuenta de la necesidad de crear conocimiento propio, que sea capaz de generar una conciencia crítica y potencie el empoderamiento.

En este contexto, Audre Lorde (1968) introduce en este pensamiento

21 La interseccionalidad es entendida como la superposición de opresiones. Este término aparece por primera vez en los ´80 en el entrecruzamiento de dos opresiones: raza y género; y se desarrolla a partir del vínculo que genera la vivencia del racismo en las mujeres negras. El pensamiento feminista negro se va construyendo desde distintas intersecciones.

la idea de crear un saber negro para crear nuevas categorías de saber, ya que esto no podía hacerse desde las categorías cerradas de mujer-blanca, las cuales entendían a las mujeres negras como "la no-mujer". Audre Lorde propone: a) de-construir el imaginario racista; para después, b) re-construir nuevas imágenes donde las mujeres negras pudieran reconocerse. La autora reconoce que para ello se debía buscar en el pasado de las mujeres negras las antiguas narrativas en torno a la maternidad, la familia, la esclavitud… donde poder reconocerse.

En el pensamiento feminista negro se torna importante redefinir el concepto de familia y de parentesco, frente a la extensión de los estereotipos de "familia negra" como desintegrada, desestructurada, empobrecida y matriarcal. Carol Stack (1972) trata de romper -desde la antropología- estas narrativas estereotipadas poniendo en el centro de los análisis a las mujeres negras y sus lógicas comunitarias afrocentristas, las cuales se construyen desde las conexiones, el cuidado y la responsabilidad personal.

Las aportaciones de Stack, a pesar de que ella no se considera a sí misma como feminista negra, son asumidas por el feminismo negro como base para re-conceptualizar la familia y la comunidad, revelándose la necesidad de más y mejor información acerca de las mujeres negras y africanas, de sus experiencias y pensamientos, cuestionando las perspectivas eurocéntricas y masculinas sobre la familia.

C) *Sistematización del pensamiento feminista negro (años ´80-´90):* las autoras, activistas e intelectuales negras trazan una línea genealógica

donde van recuperando a las feministas negras clásicas para retomar y construir un nuevo pensamiento que termine empoderando.

Retoman temas clásicos sobre el significado de "ser mujer negra" desde la insterseccionalidad, la división de los espacios públicos-privados, la familia, la maternidad, la violencia… Bell Hooks (1984), desarrolla el concepto de interseccionalidad al hablar de raza y género como aspectos que van configurando diferentes tipos de sexualidad. Bell introducirá el concepto específico de "mujer negra", donde interseccionan los conceptos de raza y género.

Patricia Hill Collins (1990) en su libro "Pensamiento feminista negro" señala que se necesitan nuevas herramientas y nuevas epistemologías de conocimiento entre las racionalidades positivistas y relativistas, las cuales partan desde la experiencia de los sujetos y huyan del positivismo y el saber dicotomizado, jerarquizado, racional… tan propio de la tradición occidental. La autora desarrolla la idea de un conocimiento que ayude a la toma de conciencia de la propia realidad y, que a su vez, sirva de empoderamiento.

Collins articula el conocimiento y el empoderamiento desde lo colectivo[22] donde se generan espacios para la auto-identificación. Según la autora, el primer paso para el empoderamiento es reconocer que si un grupo no es definido por sí mismo, este será definido por los otros. Sitúa la

22 Angela David siguiendo a Hazel Carby ("Mujeres, raza y clase"), presenta los espacios sociales donde crecía un discurso oculto de las mujeres negras y desde donde resistían a las construcciones ideologías que desde el poder se dibujaban.

lucha feminista en el logro de la auto-identificación entre la acción y el pensamiento. Es lo que Collins denominará proceso de re-articulación en la toma de conciencia. Las contribuciones de esta pensadora son extensibles *a la teoría social general de los grupos subyugados, ya que trata de poner a las mujeres negras en el centro del análisis pero sin privilegiar esas experiencias* (Jabardo, Mercedes, 2012:38).

A la par de la expansión de los "black women studies", comienzan a tener una presencia cada vez mayor las intelectuales negras cuyo objetivo sería impulsar el reconocimiento de la cultura negra, a partir de la generación de un discurso colectivo de raza y género. Entre este colectivo de intelectuales destacan: Alice Walker (1982, usa la literatura para que cuestionar las conductas racistas en las relaciones de género y las violaciones), Ángela Davis (1981, filosofa comunista) o Toni Morrison (1988, primer premio nobel afro-americana). Dichas intelectuales se revelan ante las imágenes estereotipadas de la mujer negra: madre domestica que dan su vida por los amos y sus hijos; victimas de sus deseos sexuales; matriarca en los guetos que abandona a sus hijos convirtiendo a las familias en desestructuradas; beneficiarias abusivas de servicios sociales, etc. para construir nuevos modelos que las dignificara como mujeres.

D) *Pensamiento feminista negro en la diáspora británica y francesa:* la intersección del racismo con el género es una importante causa de la desigualdad que viven las mujeres negras y africanas. Esta aportación influirá en otros feminismos, como el británico o el francés de los años ´80. En este contexto se comienzan a incorporar a las mujeres de la diáspora y

los estudios culturales de construcción de identidades raciales: pakistanís, caribeñas, africanas… Se suman, además, las vivencias del colonialismo europeo, las migraciones y los desplazamientos, junto con el concepto de "negro" como la "implicación de una multiplicidad de las experiencias vividas" (Brath, Avtar, 2011, citado por Jabardo, Mercedes 2012:46).

En este pensamiento las cuestiones centrales de raza y feminismo (Hazel Carby, 1981) se unirán a los estudios culturales (Stuart Hall, 1968), los cuales pretenden de-construir las tendencias universalistas en relación a la dominación y la desigualdad, y tendrán una conexión directa con la diáspora africana y negra.

Una característica central del feminismo negro británico será posicionarse en el reconocimiento del racismo como un rasgo estructural de las relaciones con las *feministas blancas* (Jabardo, Mercedes, 2012:48). Apoyan el cuestionamiento de los, hasta ahora, supuestos universales de familia, patriarcado, reproducción… sentando las bases para sistematizar el conocimiento construido por otras lógicas y abrir nuevas vías de interpretación del feminismo generado por grupos de mujeres diferentes.

Hazel Carby (1981) retoma el concepto de sexo-género desarrollado por Gayle Rubin, que por un lado ofrecía *la posibilidad de ser histórica y culturalmente específico y por otro señalaba la posición de autonomía relativa a la esfera sexual posibilitando que la subordinación de las mujeres fuese vista como un producto de las relaciones* (Jabardo, Mercedes, 20120:48).

> Las publicaciones de Carby[23] tuvieron gran influencia en los feminismos socialistas al aportar el cuestionamiento de los presupuestos básicos del patriarcado.

Mercedes Jabardo (2012) reconoce que el feminismo negro forma parte de un pensamiento parcial que responde a un contexto y a un tiempo y va construyéndose a partir del intercambio de experiencias. La autora señala que no existe un único feminismo, ni un feminismo mejor que otro. Desde esta posición se pueden reconocer ciertas interseccionalidades entre el feminismo negro y el africano, por ejemplo, en los análisis de la categoría de maternidad colectiva, de modelos de familia extensa, de la experiencia de la esclavitud, de los nexos con la raza y la case, entre otros.

Según la autora, tanto el feminismo negro como el africano forman parte de las "otras inapropiables", es decir, de aquellas mujeres que no encajan en las categorías hegemónicas y van generando y gestando nuevas narrativas, para: re-apropiarse de su sexualidad; comprender los diversos tipos de familias más allá de la nuclearización; superar los roles estereotipados de género; re-conceptualizar las jerarquías de poder patriarcales; ampliar los espacios de las mujeres y los hombres; o facilitar el entendimiento de la colectividad de las mujeres en la distribución comunitaria, las economías separadas, las redes femeninas o las propias estrategias de poder de las mujeres.

En este entendimiento cabe resaltar, tomando palabras de Chandra Mohanty (2008), la idea de un feminismo transnacional donde se unan categorías de

23 Las tesis de Carby son apoyadas por Pratibha Parmar (1982) en su libro "Black Feminism: the politics of articulation", al reflejar la existencia de múltiples identidades oprimidas, pero a su vez reconociendo una conciencia colectiva bajo la idea de "negras"; además de incorporar nuevas voces y estilos al pensamiento africano y negro explorando la complejidad y armonizando las diferencias.

interseccionalidad y se busquen espacios de conexión, donde cada feminismo -africano, negro, indígena, crítico…- sea una parte parcial dentro de las diferentes dinámicas sociales de lucha contra las desigualdades.

A continuación, presento las propuestas de acción social, teórica y política de los feminismos africanos ante la extensión de las sociedades patriarcales, desiguales, colonizadas… que, uniéndolas a las particularidades de los contextos específicos africanos, conforman las bases para la transformación crítica de la sociedad hacia modelos más igualitarios.

Teniendo como referencia el recorrido analítico realizado del feminismo clásico, postcolonial y negro, ubico los feminismos africanos en el reconocimiento de las desigualdades de género dentro de un modelo social patriarcal, pero estableciendo ciertas diferencias en cuanto a: significados de las relaciones de género, formas de construir los conceptos de maternidad, trabajo, espacios públicos y privados, modelos de ser mujer y ser hombre, organización social, etc. El modelo patriarcal es definido por las africanas como un sistema heredado e impuesto por occidente, por lo tanto, euro-céntrico, colonial, homogéneo y no acorde con la diversidad africana, pero, a pesar de ser ajeno, igualmente presente en sus sociedades y responsable de la desigualdad de género. Por ello, los diferentes enfoques africanos consideran el análisis crítico de este fenómeno -para su transformación- como el objetivo principal de sus acciones feministas.

1.2 Contribuciones de los feminismos africanos al desarrollo

En contextos de desarrollo son habituales afirmaciones que se basan en las grandes estadísticas mundiales y en estudios de reconocidas entidades o agencias,

dirigidos a visibilizar a las mujeres como víctimas de la pobreza, de guerras, de migraciones… Sin embargo, las corrientes de estudios feministas postcoloniales están aportando a las investigaciones del desarrollo nuevos enfoques basados en derechos, en perspectivas interculturales e interseccionales y en poner en valor prácticas locales que superen las visiones pesimistas y victimistas:

> *La evolución de las mujeres en África responde al marco global de discriminación y exclusión a escala mundial, con el agravantede las consecuencias estructurales del subdesarrollo, los legados del pasado colonial y los efectos negativos de la globalización (Kabunda, Mbuyi, 2009:217-218).*

El papel de las mujeres africanas ha evolucionado a lo largo del tiempo, generando avances jurídicos, pasando de discursos de igualdad de género a la conquista de espacios políticos de toma de decisiones (por ejemplo, en 2011 existía un porcentaje mayor de mujeres en el parlamento de Ruanda, 51% que en el de España, 34% en ese mismo año[24]).

Los estudios feministas africanos y africanistas han dedicado grandes esfuerzos a comprender y proponer soluciones para uno de sus principales problemas: la *inferioridad de hecho* de la mujer, considerando que este objetivo es prioritario respecto a la igualdad de derecho establecida en las Constituciones. Esto se sostiene en que, a pesar de que muchos países africanos han ratificado la CEDAW (Convention of the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women[25]) o los ODM (Objetivos de

24 ONU Mujeres, 2011-2012, El Progreso de las mujeres en el mundo. En busca de la justicia. ONU Mujeres.

25 Convención sobre todas las formas de discriminación de las mujeres.

Desarrollo del Milenio) -recomendando la eliminación de toda práctica, costumbre o ley que discriminen a la mujer- se siguen produciendo grandes contradicciones con las prácticas cotidianas, todavía muy desiguales, manteniendo gran presencia en lo relativo al derecho consuetudinario (religión, poligamia, propiedad de tierras, herencia o tradición cultural) que muchas veces prima sobre las legislaciones formales y contribuye poderosamente a esa situación de inferioridad de hecho.

Generar acciones para la aceptación de unos nuevos códigos consensuados de familia, de producción, de relaciones, etc. y que éstos repercutan en las condiciones reales de vida es un objetivo prioritario de un proceso que se reconoce como lento y costoso para las comunidades y los gobiernos. Para ello, es imprescindible motivar un cambio de mentalidades en la población además de favorecer marcos legislativos que protejan los derechos de la ciudadanía y en especial de las mujeres. En este caso, los movimientos sociales y de mujeres africanas han tenido y están teniendo un papel decisivo convirtiendo las reivindicaciones citadas en herramientas de acción política con perspectiva feminista.

En este marco de reivindicaciones feministas africanas, se reconoce la necesidad de *descolonizar* un feminismo europeo, etnocéntrico y universalista, para *lograr una lectura de los problemas de las africanas desde sus propias realidades, es decir, sin abandonar su cultura y mundo social* (Kabunda, Mbuyi, 2009:222). Por otro lado, se considera necesario relativizar el mito de la centralidad masculina y de las propuestas androcéntricas de las investigaciones, de inspiración colonial, cristiana y estatal. Yolanda Aixela (2009) nos ofrece un ejemplo de este enfoque al estudiar la sociedad matrilineal “bubi”, tomando como base las tesis defendidas por Ifi Amadiume (1998). Por su parte Soledad Vieitez (2002, 2006, 2008, 2011, 2013, 2014) demostrando el

papel activo de la mujer africana en la toma de decisiones políticas y económicas y siguiendo las aportaciones de Oyewumi Oyeronke (1997, 2004, 2005, 2010) nos acerca una mirada no occidental sobre la mujer africana, denunciando las posturas que reafirman a las africanas como excluidas o víctimas pasivas.

Soledad Vieitez (2002, 2006, 2008) en sus análisis antropológicos de género realizados en diferentes países de África Subsahariana, entre ellos Mozambique, hace referencia al importante papel que los movimientos femeninos y feministas han tenido a la hora de integrar los intereses estratégicos de las mujeres en políticas de desarrollo a diferentes niveles, teniendo como hitos importantes la Conferencia de México 1975, Nairobi 1985, y por último, Beijing 1995. Los feminismos africanos destacan por la incorporación de los intereses estratégicos de género en el desarrollo, a partir de movimientos sociales de base, entre los que destacan:

- Luchas anticoloniales en los tiempos de independencia.
- Movilizaciones sociales en materia de legislación favorable a la igualdad de género, sobre todo en aquellas referidas a: Ley de Tierras[26]; Ley de Familia (asunto muy problemático por la existencia diversos tipos de familias de base tradicional); protección de los derechos de la mujer ante el divorcio, la propiedad, la violencia de género…
- Sensibilización y divulgación en los aspectos relacionados con la igualdad de género y las nuevas legislaciones.

26 En Mozambique la propiedad de la tierra es del Estado y se da en usufructo por 50 años. Los movimientos de mujeres lograron que se aprobara una ley que regula la propiedad de la tierra demostrando su ocupación durante 10 años. Es una manera de proteger a la mujer del linaje del marido y poder ser así propietarias de la tierra que trabajan.

- Activismo político referido a: movimientos anti-corrupción, tribalismo político (control de un único partido que suele ser el que hizo la revolución), leyes de paridad…

- Investigación-Acción como herramienta para hacer de la teoría feminista una metodología práctica y transformadora.

Los estudios consultados coinciden en señalar que los feminismos africanos tienen su apogeo en la época colonial y a partir de las luchas por las independencias (Vieitez, Soledad, 2011). Estos estudios resaltan la influencia y los cambios impuestos por el colonialismo en las sociedades africanas, señalando diferentes épocas clave -pre-colonial, colonial, post-colonial y periodo de independencia- y una serie de características determinadas para cada una de ellas: comercio a gran escala, monocultivo, impuestos, empleo asalariado, sociedad de clases, esclavitud… Estas tendencias provocaron, entre otras consecuencias: pérdida de capital cultural, sustitución de prácticas tradicionales por otras más "competitivas", empobrecimiento de los recursos… Y en cuestiones de género: devaluación de las organizaciones domésticas y de las fórmulas de poder de las mujeres (como la maternidad), transformación de los roles sociales de género y su aprendizaje en función de la dicotomía entre lo público y lo privado (no existente en África antes del colonialismo[27]) , etc.

27 Un ejemplo relevante es la investigación realizada por Patricia Draper en la década de los ´70 de la sociedad ¡Kung. La autora analizó la transición de las sociedades recolectoras y cazadoras hacia el pastoreo, y la agricultura en poblaciones del África austral. Esta transición trajo consigo una menor movilidad, tipificación más rígida del trabajo, procesos más largos de producción de comida, diferenciación más marcada del estatus de las personas, pérdida del control sobre la distribución de la comida, actividades infantiles segregadas por sexo… suponiendo un cambio cultural muy relevante para las mujeres (Draper 1975; Shostak, 1981 en Vieitez, Soledad 2001).

Entender cómo se “es mujer” en las sociedades africanas y la evolución de los feminismos en este continente, requiere considerar no sólo la influencia de las colonizaciones, sino también el papel de las mujeres en las posteriores revoluciones sociales y los procesos de independencia. Centrándonos en Mozambique, la revolución socialista de la década de los ´70, influenciada por los feminismos marxistas, partía del supuesto de que la base de la desigualdad de género estaba estrechamente ligada con la desigualdad de clase. Como se ha expuesto en el apartado anterior, se tenía la certeza de que con la eliminación de las desigualdades de clase tras el triunfo de la Revolución, se llegaría inmediatamente a la igualdad de género. Evidentemente, hoy sabemos que este presupuesto no se llegó a alcanzar, no sólo en África, por ejemplo en la China comunista actual se demuestra que socialismo y patriarcado también pueden ir unidos. De esta manera tampoco se puede afirmar un logro en términos de igualdad de clase, ni plantear una igualdad de género al margen de otras luchas sociales: de clase, por el acceso a la educación... Por ello entendemos que la igualdad de género debe ser transversal, coordinada e integrada en todos estos procesos.

En Mozambique (y en otros lugares de África) también tuvo lugar una “revolución de género”. Aunque las mujeres no accedieron de manera masiva al mercado laboral como en Europa tras la II Guerra Mundial, sí tuvieron un papel decisivo en la lucha por la independencia y en la organización y visibilización de los movimientos sociales de mujeres en pro de medidas políticas y sociales equitativas (Vieitez, Soledad, 2011). En este país, como en otros de África, las movilizaciones de las mujeres contrastan con las reformas neoliberales de la década de los ´80 y ´90 que no fueron neutrales en términos de género. Las mujeres, en general, no participaron del mercado formal de trabajo, sin embargo mantenían sus puestos de poder en los sectores informales

de la economía o de subsistencia. Uno de los graves problemas de las reformas neoliberales fue que no se tuvo en cuenta este tipo de economía local o informal, lo que provocó un empobrecimiento de las mujeres a nivel mundial.

Los trabajos analizados permiten afirmar que el origen del feminismo africano es diferente al occidental, ya que las mujeres africanas no vivieron la primera o la segunda ola de los feminismos de los años ´60, ´70 u ´80 tal y como son conocidos en Europa o EEUU. Por el contrario, las feministas africanas[28] inician sus estudios y acciones desde el cuestionamiento del lugar que la mujer ocupa en el desarrollo (años ´50-´70), cuando se pensaba que las mujeres estaban fuera del mismo y había que trabajar por incluirlas. Al final de la colonización, sobre todo durante las luchas anticoloniales, se comenzaron a organizar grupos de mujeres que hablaban de la liberalización de las mujeres. Estos grupos tuvieron una participación activa en la emancipación de sus países y una preocupación importante sería el lugar que iban a tener las mujeres tras la independencia, ya que algunos de estos grupos estuvieron vinculados a los partidos políticos que encabezaron las luchas por la independencia[29].

En la siguiente tabla se recoge una evolución de las principales ideas del feminismo africano teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento:

28 Me estoy refiriendo al feminismo africano, por simplificar la redacción, aunque hay que tener en cuenta que muchas mujeres africanas no se reconocen bajo este término por considerarlo ajeno a su cultura y ser un símbolo más de la colonización, dando lugar a diferentes corrientes y movimientos sociales de mujeres.

29 Es el caso de Mozambique y la LIFEMO, sección femenina en el exilio de la FRELIMO o más adelante la OMM (Organizaçao da Mulher Moçambicana).

Tabla 11: Evolución de las principales ideas del Feminismo Africano

AÑO	IDEAS PRINCIPALES
1970	Entendimiento de la mujer africana como "heroína olvidada y mitificada", guerreras, comerciantes… 1972, surge el feminismo afroamericano en EEUU: Alice Walker reconoce a las mujeres afroamericanas como grupo con su propia herencia cultural, social, política y económica, denominándolo feminismo negro 1975, Año Internacional de la Mujer por Naciones Unidas: énfasis en la educación y el desarrollo de las mujeres.
1980	Las mujeres africanas pasan a ser consideradas marginadas y esclavas o beneficiarias pasivas de ayuda 1985, Conferencia de las Naciones Unidas en Nairobi: un grupo de activistas, escritoras y críticas africanas inauguran el Movimiento de Mujeres Africano, en el que los modelos euro-americanos se presentaban como el ejemplo a seguir para la lucha feminista africana. Interés por la igualdad de la mujer.
1990	Recuperación de las mujeres africanas en la historia, visibilización e inclusión del concepto de género en el desarrollo. Critica las aportaciones occidentales Comienzan a desarrollarse estudios acerca de la sexualidad: sujetos "generizados", diferencias entre sexo y género… Importancia de la maternidad como definición de la mujer africana.
2000	Las mujeres africanas comienzan a movilizarse frente a las dinámicas de poder desiguales y opresoras en cuestiones de género Cobran importancia los estudios de género contextualizados en la realidad africana (Amadiume Ifi, Oyewumi Oyeronke, Aminata Traoré, Buchie Emecheta…), frente a posiciones eurocentristas y universalistas Estudio del colonialismo y el cristianismo en África en base al género Avance en la relación entre género y desarrollo: implicación de las mujeres en las actividades económicas formales e informales y en el desarrollo Visibilización del papel activo de las mujeres en el trabajo, la agricultura, el comercio, las tareas domésticas y de subsistencia, la creación de estrategias de ahorro o inversión…

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Iris Berger (2003)

Aunque la tabla anterior presenta los principales hitos en la evolución de los feminismos africanos conviene señalar que la evolución de los mismos no es homogénea. Por un lado, es habitual encontrar pensadoras y activistas que no se consideran a si mismas como feministas en el sentido occidental, debido a las contradicciones existentes entre lo occidental y las tradiciones africanas; a éstas, se

suman otras autoras dedicadas a retratar las realidades de las mujeres africanas sin replantearse de manera crítica estas formas de vida, tampoco se piensan a sí mismas como feministas; por otro lado, encontramos un grupo de mujeres que actúan y piensan en favor de la emancipación de la mujer, consideradas como feministas pero adaptando dicho término a los problemas, vivencias, obstáculos de los contextos específicos africanos.

Bajo estas premisas, con importantes objetivos de investigación y acción, las mujeres africanas, feministas, académicas o activistas, plantearon la necesidad de elaborar teorías que contemplaran y respondieran a sus necesidades. Como respuesta surgen diferentes corrientes teórico-prácticas, que encuentran sus orígenes en una tendencia conocida como *womanism*[30]: enfoque alternativo, diseñado desde la cultura de las mujeres negras de EEUU, como modo de reivindicar las necesidades de las mujeres negras y africanas. Según Sotunsa Mobolanle (2011) el *womanism se distingue por su enfoque de la experiencia femenina negra detallando las cuestiones raciales, clasistas y sexistas en relación a la familia, la comunidad y la maternidad* (p.22). Dentro de esta corriente se entiende que la liberación de la mujer negra debe ser más una cuestión de raza que de género. Por ello, unen a la cuestión de la emancipación de la raza negra la centralidad de los valores de la familia, la comunidad y la maternidad: respetan la posición de la mujer como madre a la vez que cuestionan ciertas tradiciones que benefician a los hijos varones o cargan a la mujer con excesivo trabajo. Estos últimos aspectos serán, en cierto modo, compartidos con

30 Término acuñado por Alice Walker en su colección de ensayos titulada “In Search Of Our Mothers Gardens: Womanist Prose” (1983) en MOBOLANLE EBUNOLUWA, Sotuna (2011), Feminismo: la búsqueda de una variante africana. Africaneando. Revista de actualidad y experiencias Núm. 07, 3º trimestre 2011. Pág. 19- 27. Las seguidoras de esta tendencia no se consideran a si mismas como feministas por entenderlo como un concepto “blanco y racista”.

los feminismos africanos actuales en términos de interseccionalidad.

Chikwenye Okonjo Ogunyemi (1985, Nigeria) o Clenora Hudson-Weems (1993, EEUU) son autoras seguidoras de esta corriente[31]. La primera, además de la raza, incluye en el análisis de género peculiaridades que considera propiamente africanas, como la pobreza extrema, los problemas con las familias políticas y las coesposas, la opresión de las mujeres de más edad hacia las jóvenes, los fundamentalismos religiosos… La segunda autora se suma a este enfoque y plantea un feminismo afroamericano asentado en la cultura africana y basado en una triple opresión: racial, clasista y sexista (sigue considerando la raza y la clase como más importantes que la opresión de género, negando diferencias entre las mujeres por el hecho de ser africanas o norteamericanas). Ambas autoras evolucionan hacia un *African Womanist* caracterizado por la hermandad entre las mujeres, el respeto hacia los mayores, la complementariedad con los hombres, la defensa de la familia y la maternidad… aspectos que serán características fundamentales en la evolución posterior del feminismo africano.

Las autoras citadas, en especial Chikwenye Okonjo Ogunyemi (1985:24) se apoyan en el término *womanism* para describir la experiencia de las mujeres negras y africanas en la aceptación de las culturas en su heterogeneidad, basándose en una estrategia realista y carente de enfrentamiento agresivo, volviendo a destacar los valores de la familia, el matrimonio y la maternidad como ideas positivas para las negras y africanas.

31 Las autoras que aparecen a continuación se nombran en la Conferencia de Khanysa Eunice Mabyeka en el Curso expertos universitarios en CID con África Subsahariana. Feminismos africanos. Universidad de Jaén y Casa África. 14, enero, 2012. Y en el artículo de, Bibian Perez, “Otra manera de sentir: feminismos negros, género y estudios literarios en el África Subsahariana” publicado en la web http://ctli.wikispaces.com/file/view/FEminismoAfricaBibianPerez.pdf

Complementando estas teorías, Filomina Chioma Steady[32] atribuye al feminismo africano una serie de características que serán ampliamente estudiadas por los feminismos africanos posteriores: autonomía y cooperación femeninas (Marcela Lagarde se referirá a esto como sororidad femenina), énfasis de la naturaleza por encima de la cultura, centralidad en los hijos e hijas, multiplicidad de las maternidades y rechazo de la visión de la mujer como un ser apolítico, pasivo y oprimido. La autora propone un feminismo humanista, al elogiar los valores de la familia y la feminidad, plantear la necesidad de la complementariedad de hombres y mujeres y definir el feminismo africano en relación a la opresión de raza, clase y sexo.

En esta misma línea, Molara Ogundipe-Leslie[33] (1994, Nigeria), además de tener en cuenta la lucha de raza y clase, defiende una corriente alternativa conocida como Stinwanism (Social Transformations Including Women in Africa)[34]. Su tesis principal es la necesidad de una transformación social de África ante la hegemonía blanca, siendo responsabilidad tanto de hombres como de mujeres. Enfatiza como principales características de la mujer africana, frente a la dicotomía público/privado desarrollada en occidente, la multiplicidad de roles asumidos por las mujeres y la interrelación entre los tradicionales y las nuevas funciones que exige el desarrollo. Destaca el rol de la maternidad como poder. Por otro lado, la autora analiza los aspectos que limitan el desarrollo y la transformación social de la mujer africana, entre ellos incluye: la opresión exterior, como el colonialismo, el capitalismo o las relaciones exteriores desiguales; la marginación de la mujer de los procesos de

32 Filomina Chioma Steady, 1981, escribe The black woman cross-culturally, Sierra Leona. Libro en el que describe el feminismo africano frente al estereotipo de mujer africana oprimida que necesita ser liberada por la ideología del feminismo occidental.

33 Molara Ogundipe-leslie, 1994, “Re-Creating ourselves: African women and critical transformations”, propone un concepto alternativo al feminismo africano, STIWANISM

34 Transformaciones Sociales en África incluyendo las Mujeres (traducción propia)

producción; la división del trabajo basada en el sexo y la desvaloración del trabajo femenino; la pobreza de las mujeres; las actitudes patriarcales en el acceso al poder, la propiedad y los privilegios; la raza y la clase social; la auto-imagen negativa de la mujer por la interiorización de ideologías patriarcales y jerarquías en función del género, entre otras. Una vez más este enfoque pretende referirse sólo a las mujeres negras africanas, demarcándose del feminismo occidental.

Parte del feminismo africano supera el enfoque *womanism* al entender la igualdad de género desde el reconocimiento de la desigualdad en el desarrollo y no sólo desde los problemas de raza. *Consideran que el discurso de género pasa a ser una contribución real a los problemas de las mujeres africanas* (Mobolanle, Sotunsa, 2011: 25-26). La escasa visión crítica que el *womanism* tiene de lo occidental, del desarrollo y del papel que la mujer africana en dicho desarrollo; es otro punto diferenciador con los feminismos africanos. Como contrapunto cabe citar a la autora, afrocentrista, Desiree Lewis (2009) que plantea la influencia de la colonización en las relaciones de género dando valor a la lucha, al poder, la dignidad…de la mujer africana.

Avanzando en el enfoque anterior aparece otra corriente teórica dentro de los feminismos africanos conocida como *motherism*. En este enfoque destaca la figura de Catherine Obianuju Acholonu (1995 Nigeria), la cual considera necesario redescubrir desde el feminismo africano *the essence of the mother as the matrix of all existence*[35] (1995: 108). Dicha autora ofrece una alternativa, frente a la concepción del feminismo occidental de la maternidad y la familia como sobrecarga para la mujer, basada en los valores centrales de la experiencia femenina de la maternidad

35 La esencia de la madre como matriz de toda existencia (Traducción propia)

africana. Uno de sus principales objetivos es retomar la defensa de la vivencia y cooperación con la naturaleza, en contraposición con la dualidad mujer/naturaleza-hombre/política propuesta por los feminismos occidentales. Además, esta autora rechaza los términos patriarcado y matriarcado al considerarlos euro-céntricos, por el contrario, defiende la complementariedad de mujeres y hombres: los hombres dominan las esferas socio-políticas en relación con las mujeres que dominan las espirituales. En estos términos cabe relacionar sus propuestas con los principios del eco-feminismo actual.

Las críticas que se hacen a este enfoque consideran que idealiza a la mujer y que es escaso el análisis que hace de la desigualdad de género. El enfoque considera que la desigualdad no tiene que ver con el género, de hecho, sostiene que en las sociedades africanas pre-coloniales no existían desigualdades de género.

El rechazo de los feminismos occidentales por parte de los enfoques citados hasta el momento tiene como consecuencia la necesidad de las mujeres y feministas africanas de generar nuevas opciones de pensamiento y acción. Entre éstas destaca el *nego-feminism* encabezado por Obioma Nnaemeka[36] (1995, Nigeria), conocido también como feminismo de la negociación, basado en la filosofía del dar y recibir. El origen de este enfoque se sitúa en los estudios antropológicos de las culturas del este de Nigeria (cultura Ibo), cuestionando la dualidad público/privado-femenino/masculino de las teorías euro-americanas. Dicho enfoque huye del individualismo de las democracias liberales y centra el sentido de la identidad africana en lo comunitario, además reconoce la multiplicidad de perspectivas existentes en los feminismos africanos. Teniendo en cuenta dichos aspectos, esta corriente es definida como

36 Obioma Nnaemeka, 1999, escribe “Nego-feminism: theorizing, practising and pruning Africa´a way”

defensora de la maternidad, centrada en la negociación y el compromiso más que en la confrontación, inclusiva con los hombres en la transformación social, rechazando la universalización de los conceptos de género, sexo, público y privado…, y defendiendo el análisis de género desde los contextos específicos.

En la misma línea que la anterior autora, Oyèrónké Oyèwumi[37] (2003, Nigeria) defiende una corriente conocida como *motherhood (maternidad)* en la que plantea unas tesis al margen de las teorías euro-americanas. Considera que el género no es universal, por lo tanto es necesario partir de los contextos propios africanos para entender las relaciones de género particulares. Una de sus principales ideas es la defensa de la diversidad de las organizaciones sociales, señalando que no siempre están basadas en el género, sino que se debe prestar atención a la raza, la clase, la edad...

Esta autora es criticada porque se considera que sus análisis se basan en tiempos estáticos y no históricos (no tiene en cuenta la influencia de la esclavitud, colonización, globalización… en la subordinación de la mujer africana) y por su rechazo a lo comunitario (no se comparte en determinados lugares de África, donde la colectividad es una categoría fundamental). A pesar de ello, se considera a esta autora como una de las mayores influencias actuales del feminismo negro africano.

Entre las corrientes valoradas dentro del feminismo africano, señalaré la conocida como *Misovire*, término acuñado por la autora Werewere Liking (1984, Camerún). Con este concepto la autora se refiere a *la mujer que no encuentra un hombre admirable*. La finalidad de este pensamiento es fomentar una reflexión sobre las relaciones

37 Oyèrónké Oyèwumi es una de las autoras más reconocidas del feminismo africano, más adelante retomaré y desarrollaré sus tesis.

de género dentro del contexto africano. La autora y sus seguidoras piensan que la relación de género falla cuando hombres y mujeres no se complementan, además, considera que las mujeres deben asumir su responsabilidad por la pérdida de auto-definición. Uno de los principales objetivos de esta corriente es ayudar a las mujeres a auto-definirse sin la limitación a ser en función del varón.

Por, último, me refiero a la corriente conocida como "afro-polita", la cual ha tomado presencia a partir de los años 2000, recogiendo las preocupaciones y aportaciones de una generación de mujeres africanas jóvenes e intelectuales (escritoras, directoras de cine, actrices…), educadas en el extranjero pero conscientes de sus identidades tradicionales y preocupadas por romper los estereotipos de mujer africana pobre y oprimida. Ejemplos destacados sería la escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2006, 2014) o la ganesa Taiye Selasi (2014).

Junto con la evolución de las diferentes corrientes y enfoques del feminismo negro africano desarrollado en el África Subsahariana, cabe destacar el desarrollo de otras corrientes feministas en el continente africano, conocidos como feminismos árabes o del norte de África. Algunas de sus principales representantes son: Nawal El Saadawi, Leila Ahmed, Fátima Mernissi… entre otras. A pesar de tener algunos puntos en común, dichos feminismos responden a otra evolución histórica y destacan por otras peculiaridades centradas en la definición de la mujer a partir de la religión, la identidad femenina al margen de la colonización, la simbología religiosa y cultural, etc. En esta tesis al referirme a feminismo africano estaré teniendo en cuenta las aportaciones de los enfoques de los feminismos del África Subsahariana.

Tener en cuenta estas corrientes evidencia la diversidad de concepciones acerca de las relaciones de género existentes en el mundo y en África. Además

de representar variados puntos de vista sobre la desigualdad, proponen diferentes acciones creativas para su superación, partiendo de la toma de conciencia ante dicha desigualdad y del deseo de transformación que ello promueve. Al estudiar los aportes de estas propuestas, así como sus interacciones, destaca la innegable necesidad de las mujeres africanas, de hacerse oír con su propio lenguaje, ideas y acciones. Ante la inquietud por las desigualdades se toma voz y se plantean estrategias para la acción desde muy diferentes ámbitos: las artes, la literatura, el teatro, la música… y la educación.

Las diferentes corrientes teóricas expuestas representan los orígenes, la evolución y los principios de acción de los feminismos africanos. A pesar de sus diferencias, las desigualdades de género se encuentran en la base de todos ellos, y la acción política y social es el motor que los mueve. En esta tesis me fijaré en los aportes de los feminismos africanos desde el enfoque de las desigualdades de género en el desarrollo. En la siguiente tabla se sintetizan las principales ideas de los feminismos occidentales y africanos bajo este enfoque, tratando de destacar aspectos clave de cada uno de ellos para facilitar el entendimiento del feminismo como acción social y política en el desarrollo.

Tabla 12: Comparación entre Feminismos Africanos y Occidentales

FEMINISMOS AFRICANOS	FEMINISMOS TEÓRICOS OCCIDENTALES
Definidos a partir de los movimientos sociales de mujeres y su papel en el desarrollo.	Conciencia feminista teorizada en clases altas y cultas. Histórico y clasista.
Base: lucha anticolonial e integración de la mujer en el desarrollo.	Base: primera ola feminista, sufragismo y educación. Feminismo ilustrado.

Movimiento no homogéneo, sin un nombre propio que las defina: foro feministas africano (Acra 2006), movimientos y grupos de mujeres, organizaciones mixtas, anti-feministas (defensa de la feminidad).	Homogeneidad en las reivindicaciones: derechos civiles, participación política, educación… reconocidas como Feministas.
Las relaciones de género se entienden dentro de otros mecanismos de opresión: político, económico, étnico, social. Factor importante de la edad o el estatus en la definición de los roles y no sólo el género.	Centrado en cuestiones de género y opresión sexual Roles de género sexuados.
Heterosexual, Pro-natal, Poder de la maternidad.	Apoyo a la diversidad sexual y a la libertad Control de la sexualidad y del propio cuerpo Maternidad como perdida de libertad en relación al desarrollo del proyecto personal como mujer.
Diferentes vías de poder: político, social, familiar, economía informal, comunitario.	Poder vinculado a independencia económica Independencia y autonomía de la mujer
Educación y Alimentación como responsabilidad femenina y fuente de poder: “poder en los asuntos del pan y la mantequilla” *(bread-butter and power issues).*	Énfasis en anular, suprimir, transformar…el sistema capitalista patriarcal Reivindicación feminista: “lo personal es político”
Diversidad familiar: no existe tradición de un salario constante en el tiempo por parte de los varones. Formas alternativas de economía en las que las mujeres ostentan control. Apoyo de la comunidad.	Familia Nuclear, base para el funcionamiento de un modelo económico capitalista: varón trabajador, con salario, sustento de la familia. Mujer = Esposa e hijos/as dependientes.
Escasa diferenciación entre lo público y lo privado.	Definición del concepto de género desde la separación público/privado.
Orientado a la investigación – acción para la lucha política Movimientos sociales de mujeres y hombres promueven leyes en favor de la igualdad: familia, propiedad, violencia de género. Contraste con el derecho consuetudinario (pérdida de derechos de las mujeres en nombre de la tradición).	Orientado a la construcción crítica de conocimiento y a reivindicaciones políticas y de derechos en tanto que ciudadanas Problemas para la aplicación práctica en la lucha política. Diversidad de corrientes feministas: ilustrada, marxista, radical, ecofeminismo, postcolonial…

Fuente: elaboración propia a partir de Soledad Vieitez (2011)

Tener presente ésta comparativa en relación a los aspectos que definen y

diferencian los feminismos que vengo estudiando ayuda al entendimiento de la construcción y evolución de los feminismos africanos, aunque sin perder de vista los puntos comunes y de interseccionalidad entre todos los feminismos y, en particular, entre los occidentales y africanos. Cabe recordar, en este sentido, las semejanzas en torno a la defensa y garantía de los derechos humanos y de las mujeres, la visibilización de las mismas o la toma de conciencia ante las desigualdades. Por otra parte, hablar de feminismo occidental es igualmente simplificador, porque como ya se ha dicho, en los últimos tiempos se están desarrollando gran variedad de teorías -feminismo postcolonial, transcultural, eco-feminismo…- que dan lugar a nuevas formas de entender las desigualdades de género.

Chandra Talpade Mohanty (2008) analiza los problemas fundamentales del discurso feminista occidental, destacando: a) la presunción de que todas las mujeres forman un grupo homogéneo en cuanto a intereses; b) la no consideración de las diferencias de clase, etnia o raza; c) la universalización de las experiencias de las mujeres; y d) la organización dicotómica de los discursos feministas occidentales -oposición hombre/mujer; mujer del tercer mundo/mujer occidental feminista…-.

Estudiar los feminismos africanos implica, por las razones que vengo exponiendo, plantear la conexión entre feminismo y desarrollo, así como analizar la construcción de las identidades de género en función de los diferentes procesos políticos. Durante las primeras décadas del desarrollo, los trabajos de desarrollo trataban de superar la visión de la mujer africana como víctima, oprimida por la cultura, la religión, los maridos… En estas primeras décadas, las acciones de cooperación se centraban en aumentar la producción de las mujeres africanas fuera del hogar, pensando que de este modo se daría un aumento de la integración de las mujeres en el desarrollo. Esto,

por una parte, suponía asumir a priori que no estaban ya dentro del mismo y, por otra, conllevó plantear estrategias centradas en generar ingresos, aunque no estuviesen acompañadas de acceso a recursos o fuesen incompatibles con tradiciones, etc.

Las conceptualizaciones y generalizaciones europeas sobre género y desarrollo produjeron una interpretación de las actividades de las mujeres africanas muy sesgadas y erróneas, no entendiendo, por ejemplo, el sistema de organización de los hogares, los mecanismos de subsistencia, los sistemas de ahorro, las redes de crédito, la vivencia de la reproducción o la maternidad, los roles de género o las relaciones comunitarias. Ante esto, los feminismos africanos ayudados por la crítica elaborada por los feminismos postcoloniales y transculturales reivindican un desarrollo transformador, que tenga en cuenta las características particulares de cada contexto, evitando estas generalizaciones de género, entre otras.

Atendiendo al análisis de las aportaciones de los feminismos africanos, y siguiendo las tesis postcoloniales, transculturales y multiétnicas, diversas investigaciones entre las que destacaré las de la nigeriana Oyèrónké Oyèwumi (2010) afirman que: la construcción del género es social y cultural, por lo que no es universal, de lo que deriva la necesidad de contemplar la influencia de los contextos en las posibilidades de desenvolvimiento de las aportaciones feministas. A continuación se estudia la construcción del concepto de género a partir de las aportaciones de los feminismos africanos.

1.3 Construcción del concepto de género a partir de las aportaciones de los feminismos africanos

Para la mayoría de africanos y africanas, un aspecto que, además de su

carácter político, complejiza la construcción y definición de la identidad es que todas las identidades tienen género. Actualmente, los feminismos postcoloniales otorgan al género una especial relevancia en los debates sobre la composición de la identidad, señalando que la identidad nos desafía a repensar el poder y todas sus implicaciones:

> *"De las palabras que denotan "identidad" en alguna de las lenguas africanas, no hay ninguna con la que pueda afirmar que siento algún grado de familiaridad. En castellano la palabra identidad implica un sujeto individual, singular, con un ego claramente delimitado. En África, si tuviera que generalizar, diría que si preguntas a una persona quién es ella o él, a su nombre seguirá de inmediato un adjetivo, un término común que indicara un origen étnico o de clan"*
>
> *(Mama, Amina, 2008:223)*

Volviendo al componente político y de género de la identidad, Amina Mama (2008:235) señala que la forma en la que el género configura nuestra identidad y el poder de los Estados africanos postcoloniales actuales está mediada por significados políticos. Como ejemplo señala el hecho de que las mujeres están más dirigidas por los dictados de las costumbres y la comunidad que los hombres, lo que deriva en una menor capacidad para hacer efectivos los derechos concedidos a la ciudadanía por medio de la legislación civil. Esta afirmación se evidencia en zonas donde la legislación consuetudinaria sigue asignando a las mujeres un estatus menor, amparando prácticas que violan la integridad física y emocional de las mujeres.

Las diferentes teorías feministas a lo largo de la historia han ido definiendo el género como una construcción social de nuestras identidades de hombres y mujeres.

El género hace referencia a las distinciones sociales y culturales y a las relaciones de poder que se construyen a partir de ellas, por oposición al sexo que se refiere únicamente a las diferencias biológicas. Marcela Lagarde (1996) se refiere al género, además de como una construcción social, como algo más que una categoría, haciendo referencia a que *cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser hombre y mujer* (p.27).

En el entendimiento del género como aprendizaje y construcción social es donde las feministas africanas encuentran la base para sus conceptualizaciones y para los cuestionamientos sobre las visiones estáticas y universalistas del género en el desarrollo de algunos enfoques occidentales. Así, las africanas llaman la atención sobre la complejidad y la diversidad de los roles que influyen en ser hombres o ser mujer, como pueden ser: la maternidad, la sexualidad, las formas de asociación, de organización, la implicación en movimientos sociales y políticos, o diferentes formas de participación.

Soledad Vieitez (2007), partiendo de la situación concreta de las mujeres en Mozambique, señala la importancia de conectar la desigualdad de género con el marco político, social y económico de una determinada sociedad y propone incorporar las estrategias y las reacciones, individuales y colectivas de las mujeres africanas contra las ideologías androcéntricas dominantes, así como su propia perspectiva del feminismo y/o de la desigualdad de género. Sostiene que conectar las realidades de género de cada sociedad específica con la economía o la política, favorecerá la posibilidad de reflexionar acerca de las relaciones y roles de género resultantes en dicha sociedad a partir de la reproducción social, la construcción de identidades

diferenciadas socialmente, etc. Para esta autora el estatus de las mujeres está relacionado directamente con su papel en la reproducción y en la producción, y basado en cómo se valoran dichos roles y relaciones en cada sociedad.

Tomando como referencia la idea de género como constructo cultural y atendiendo a las particularidades de cada realidad la antropóloga nigeriana Ifi Amadiume (1997), entiende que el género debería estar formado por diferentes categorías flexibles, las cuales tuvieran como resultado diferentes formas de relación y diferentes formas de poder. Desde este punto de vista el género no se entiende como una categoría estática, ni definida por su oposición al otro género, sino que se construye socio-culturalmente, se aprende en cada sociedad y evoluciona en sus significados y contenidos.

Las investigaciones de esta autora sobre géneros africanos se centran en la cultura popular e historia social africana en torno al género. Trata de visibilizar cómo determinadas prácticas locales -matriarcado y maternidad- generan estrategias de empoderamiento y otorgan una posición de autoridad a la mujer, en contraposición a la idea que habitualmente se asocia con *mujer africana*: víctimas pasivas de la colonización, de prácticas culturales tradicionales negativas para su integridad, de los procesos de independencia, etc. El respeto a la diversidad de cada contexto es la base del pensamiento de Ifi Amadiume, ejemplificado a partir de las diferencias de la concepción del género y del significado de ser mujeres en dos típicas sociedades africanas, que enuncio a continuación:

- *Sociedades patrilineales*: el matrimonio es entendido como unión de parentesco. A partir de este momento los hijos/as, las propiedades, la mujer… es marcado por el linaje de la familia del varón. Las mujeres, deben

trasladarse a la familia del marido, perdiendo todo derecho sobre si mismas o sus bienes, incluida su descendencia. En el caso de que se produjera un divorcio o la mujer enviudara, perderían el derecho a toda propiedad, quedando en una posición muy desigual respecto al varón.

- *Sociedades matrilineales*: en este caso son los hombres de la familia de la mujer quienes marcan el linaje, siendo el marido quien debe trasladarse a la comunidad de la esposa. En estos casos las mujeres están más protegidas, aunque siguen sin ser las dueñas de sus recursos, ya que pertenecen a los varones de su familia: padre, hermano, tíos o hijos.

Según estudios de la FAO (2009) referidos a Mozambique las sociedades patrilineales tienen mayor presencia en el centro-sur (Gaza, Manica y Zambezia). Mientras que las sociedades matrilineales se encuentran en el centro-norte del país (Nampula). [38]

La ya citada feminista nigeriana, Oyèrónké Oyèwumi (2010), critica el uso generalizado de "mujer" como categoría social, sin poder y definirla en relación con el hombre. Dicha autora, especialmente en su libro "The Invention of Women" publicado en 1997, estudia los contextos socioculturales concretos de las mujeres, atendiendo a las transformaciones sociales e históricas de sus roles y relaciones de género. En sus estudios sobre el concepto de maternidad en África concluye que, a diferencia de la postura eurocéntrica que define a la mujer a partir de dicotomías público/privado, entendiendo el rol de las mujeres esposas y madres como subordinación al varón, en la mayoría de contextos africanos la maternidad no es causa de esta separación, ni

38 FAO, 2009, Children and women's rights to property and inheritance in Mozambique. Save the Children, Italia.

limita el poder de la mujer. Por el contrario, la autora reconoce para las mujeres como madres una diversidad de roles relacionados con el poder.

En este caso, la maternidad precede a todo lo social, por lo que es necesario evitar el riesgo de trivializar lo que significa para las mujeres africanas desde un análisis de género simplista, ya que ser madre se convierte en símbolo importante de poder (dentro y fuera del hogar), de madurez, de estatus, de acceso y control de recursos, de movilización… Oyèrónké Oyèwumi, refiriéndose a la sociedad Yoruba al sur de Nigeria, ejemplifica este hecho de la maternidad como fuente de poder: un hijo sin madre es huérfano, independientemente de la figura del padre, aunque se establece que el ser padre, al igual que el ser madre, es una fuente importante de poder.

A diferencia de ciertos feminismos occidentales, los cuales establecen como base de las desigualdades un modelo económico basado en la división sexual del trabajo y la familia nuclear, donde la mujer ocupa un lugar subordinado y excluyente, esta autora entiende que la desigualdad de género no viene marcada por la clase o la economía de manera exclusiva, sino que en ella influyen además otras variables como la edad o la etnia, marcas de estatus en muchas sociedades africanas. En palabras de la autora:

> *Si el género domina la vida de las mujeres blancas hasta la exclusión de otros factores, tenemos que preguntarnos ¿Por qué el género? ¿Por qué no alguna otra categoría como raza, que es considerada fundamental para las Afro Americanas? Dado que el género es socialmente construido, la categoría social "mujer" no es universal, y otras formas de*

> *opresión y equidad están presentes en la sociedad, podemos hacernos más preguntas: ¿Por qué el género? ¿En qué medida un análisis de género revela u oculta otras formas de opresión? ¿Qué tipo de situaciones de las mujeres teorizan los análisis feministas? ¿Y de qué grupos particulares de mujeres? ¿En qué medida esto facilita los objetivos de las mujeres y su deseo para comprenderse con mayor claridad? (Oyèrónké Oyèwumi, 2010:27).*

Las reflexiones de la autora recogen las líneas de pensamiento que han criticado al género como un concepto universal y la necesidad de teorizar sobre las diversas formas de desigualdad (raza, género, clase). Como ya se ha dicho, estos razonamientos se apoyan en la afirmación de que *el género no puede abstraerse del contexto social y de otros sistemas de jerarquía* (Oyèwumi, Oyèrónké, 2010:28), siendo un reto para los estudios africanos y africanistas de género al tener que someter la categoría mujer a un análisis interseccional y complejo.

La autora, siguiendo con estas ideas, señala que tanto las transformaciones sociales de los últimos siglos -trata de esclavos, colonización, idea de la modernidad como desarrollo del capitalismo, industrialización, creación de los Estados-Nación, las desigualdades regionales en el Sistema Mundial, etc.- como el contexto desigual en que las personas son explotadas generan y originan las categorías raciales y de género. En este marco, la autora plantea como una característica importante la extensión de la hegemonía cultural euro-americana en la generación de conocimiento humano, historia, sociedades o cultura. Esta tendencia es denominada *racialización de los conocimientos*, ya que son Europa y EEUU la fuente de conocimientos

considerados verdaderos e importantes y, los hombres europeos y estadounidenses los creadores y poseedores de ese conocimiento. Este contexto de producción mundial globalizada, dominante y desigual marca la construcción del género, también en las sociedades africanas.

Sin ignorar las aportaciones de los estudios feministas occidentales, los feminismos africanos se cuestionan este conocimiento hegemónico y entienden que su identidad social, sus intereses, sus preocupaciones y el control o difusión de la información ejercido por los proveedores de dicho conocimiento no son neutros.

Los feminismos postcoloniales, y entre ellos las feministas africanas citadas, señalan que las dicotomías entre lo público y lo privado, junto con la privatización de los asuntos públicos de las mujeres, son una de las peores aportaciones hechas por la colonización. Dentro de las propuestas para descolonizar el feminismo africano se señala que la mayoría de los asuntos catalogados como privados (maternidad, cuidado…) eran o son, por lo general públicos, por lo que, en exclusiva, no son válidos para definir la organización social africana. La forma de pensamiento dicotómico occidental marca las relaciones sociales de poder y, por lo tanto, la construcción del género, siendo en muchas ocasiones ajeno a la cultura africana; todo esto constituye un reto para los estudios feministas postcoloniales.

Para Oyèwumi, Oyèrónké el concepto de género occidental tiene su base en esta división dicotómica y en la familia nuclear. Este tipo de organización familiar es una construcción social basada en el género, biparental, con un jefe masculino y una mujer subordinada y dependiente, siendo el hombre el sostén económico de la familia y la mujer la cuidadora. Siguiendo con este sistema de organización, se establecen trayectorias de desarrollo diferentes para los hijos y las hijas, asociando unos roles

a cada género determinado en función del sexo, produciendo sociedades basadas en el género y en este tipo determinado de familia. Estos papeles diferenciados por género son básicos para sostener la familia nuclear-patriarcal, siendo ésta y las jerarquías de género la fuente principal de la opresión.

La familia nuclear es históricamente occidental, por lo que no puede ser universal. Bajo este prisma de entendimiento de la sociedad, la categoría mujer se asocia a la de ser esposa en primer lugar y luego a ser madre, siempre como dependiente y desvalorizada con respecto a los valores asociados al varón (trabajo asalariado, fuerza, autoridad…). En este tipo de organización social, con una perspectiva africana, no existe un único tipo de familia como base de la organización social y la maternidad se vive como fruto de una relación con la descendencia y no de una relación sexual con el hombre. Estas construcciones culturales sobrepasan la cuestión de familia nuclear-patriarcal e influyen en la construcción de un concepto social de género más específicamente africano. La maternidad africana constituye la identidad dominante de la mujer sin limitar su poder y sin que ello implique asumir que ser madres es sinónimo de ser esposa sometida y reducida a la esfera privada.

Interpretar las realidades de las mujeres africanas según conceptos feministas occidentales puede llevar a distorsiones y falta de comprensión, por ello los feminismos africanos requieren que se *repiensen* desde África las categorías de género y mujer, yendo más allá del pensamiento euro-céntrico y occidental de que lo que es contrario a lo propio se entiende como irracional y desordenado:

> *Los análisis y las interpretaciones sobre África deben empezar en África. Los significados y las interpretaciones deberían derivar de la organización social y las relaciones*

sociales, poniendo especial atención a la cultura específica y a los contextos locales. (Oyèwumi, Oyèrónké, 2010:35)

Oyèwumi conceptualiza el género liberándolo de las categorías eurocéntricas al reducir la maternidad a un rol devaluado de género. A pesar de ello, estas interpretaciones también tienen sus críticas como las realizadas por Buchi Emecheta (2004) al cuestionar el poder de la maternidad africana en las mujeres y los hombres. Emecheta crítica que la posición social de muchas mujeres africanas quede limitada al hecho de su maternidad, suponiendo un lastre en sus vidas el hecho de no poder, o no querer ser madres. Bibi Bakare Yusuf también criticará la sacralización de la maternidad en África.

Signe Arnfred (2004), socióloga danesa, hace referencia a cómo el entendimiento de la mujer africana como "*lo otro o la otra*" por parte del pensamiento occidental, y las acciones de desarrollo llevadas a cabo en África junto con la tradición colonial y cristiana, han influido en la construcción y definición de la mujer africana y el género, en relación a:

a) el entendimiento de la mujer como subordinada al varón dentro de un modelo de familia nuclear;

b) la universalización de la desigualdad de género bajo la separación de lo privado y lo público;

c) la mujer como víctima o excesivamente tradicional e irracional;

d) la extensión de un modelo de amor occidental y cristiano;

e) la prevalencia de normas sociales y valores occidentales por encima de las locales…

Sintetizando lo estudiado hasta el momento, para los feminismos africanos (ideas que comparte con los feminismos postcoloniales) el concepto de género y la idea de *ser hombre* o *ser mujer* aparecen como un aspecto que se modifica a lo largo de la vida de cada persona y de diferentes épocas históricas. El género, tal y como es entendido por las diferentes teorías feministas africanas, es una categoría vacía que debe ser construida según el contexto y las diferencias. De esta manera, el concepto género se entiende como una cuestión flexible, que se modifica y se vuelve relacional.

El estudio de los significados del género teniendo en cuenta las diversas ideas, teorías, enfoques y críticas, que van desde los feminismos más tradicionales a las corrientes feministas más actuales me permite ubicar el feminismo africano en la línea de un feminismo que tiende a descolonizarse para ser capaz de poner en valor sus acciones y reivindicaciones locales. Una propuesta de acción política y social que destaca entre estas corrientes feministas es la inclusión de la perspectiva de género en el desarrollo y en la educación, aspecto importante para este trabajo y al que dedicaré el siguiente apartado.

2. Perspectiva feminista ante las desigualdades de género en África: significados e implicaciones en el desarrollo

Las relaciones desiguales entre mujeres y hombres se han considerado como naturales, siendo argumentadas y mantenidas como válidas durante siglos por filósofos, religiosos, políticos y científicos (Bastida, María, 2010). Cada sociedad ha generado sus propias normas, creencias y todo un mundo simbólico encargado de reproducir y perpetuar estas desigualdades. Como hemos visto, esta realidad se encuentra en la base de las investigaciones y de acciones feministas, demostrando

tanto la naturaleza de construcción social de la desigualdad patriarcal, como que no todas las culturas otorgan los mismos contenidos a lo masculino y a lo femenino.

La desigualdad, incluida la de género, se construye, evoluciona y responde a la globalización cultural, económica, social, etc. que marca el orden del mundo actual. Este modo de organización social está provocando una crisis en todos los sistemas de organización, incluidos los sistemas patriarcales de la familia tradicional, con el surgimiento de nuevos modelos de familia, sustitución de la ética del trabajo por la del consumo, flexibilidad de los mercados y la pérdida de derechos sociales, dominación de la lógica del mercado, mano de obra barata, pérdida de derechos, etc. Todos estos cambios sociales profundos guardan correlación con los cambios en los imaginarios colectivos, incluyendo el papel de la mujer y su capacidad para influir en las nuevas estructuras. Se podría pensar que la desigualdad de género es el problema en sí, pero si atendemos a los intereses estratégicos de género y a una concepción de desarrollo transformadora, el origen del problema será más bien *la base cultural que sostiene las estructuras de poder de la comunidad, siendo la causa de las resistencias al cambio* (Rodríguez, Eugenia y Hari, Sdane, 2009: 514).

Incluir una perspectiva de género en el desarrollo -que vaya más allá de las necesidades prácticas y pretenda la transformación de las relaciones desiguales de género- conllevará un cambio en las estructuras sociales y culturales que están impidiendo un desarrollo en equidad y con justicia social. Proponer una modificación de las relaciones de género supondrá cambiar la cultura patriarcal que sustenta esa desigual organización social:

> *La cultura es tanto de los hombres como de las mujeres, y no puede ser usada para justificar la violación de los*

derechos más básicos de una parte de la población.
(II Cumbre Unión Africana de Maputo, 2008)

Hablar de cambios culturales sin caer en posturas etnocéntricas o de interferencia cultural, es una tarea compleja. Eugenia Rodríguez y Sdane Hari (2009)[39], teniendo en cuenta que toda cultura es dinámica, abierta y heterogénea, señalan que los valores culturales son reinterpretados en función de las necesidades de cada sociedad. Las autoras entienden que las interferencias culturales no siempre son negativas si lo que proponen son cambios sociales y culturales en beneficio de unas relaciones de género más equitativas. Las mismas autoras afirman que para que esto se produzca es necesario un cuestionamiento cultural por parte de las propias mujeres, o lo que han dado en llamar, *un cambio cultural pro-equidad*.

Plantear un cambio cultural pro-equidad requiere de la inclusión de una perspectiva de género en las acciones de desarrollo para que los protagonistas de tales acciones (mujeres, hombres, agencias de cooperación, asociaciones locales…) se impliquen y actúen en el marco de los intereses estratégicos de género superando las barreras que se oponen al cambio cultural. Haciendo referencia a las acciones de cooperación en Mozambique, estas autoras señalan que habitualmente surgen en un ámbito externo a las comunidades y sin tener en cuenta que lo que las ONGs

39 Eugenia Rodríguez y Sdane Hari (investigadoras de Forum Mulher-Mozambique) realizaron una investigación acerca del cambio cultural por-equidad en un contexto de cooperación en Mozambique (2009). Han estudiado diversas organizaciones dedicadas a la cooperación en todo el país, planteando como objetivo de investigación las barreras culturales de género que encuentran estas organizaciones a la hora de plantear transformaciones de género. Las autoras dividen en dos las ONGs estudiadas: aquellas que no cuestionan los mandatos de género y simplemente atienden a las necesidades prácticas de las mujeres, intentando mejorar su calidad de vida pero no su posición con respecto al género; y las ONGs que reconocen el papel de la cultura como generadora de desigualdades y promueven acciones para el cambio, es decir, atienden a los intereses estratégicos de género (autonomía, liderazgo…).

consideran un problema de género, puede que las comunidades no lo consideren de tal manera. Así, el menor acceso de las niñas a las escuelas puede ser entendido por la comunidad como el mantenimiento de los roles de reproducción y cuidado, en defensa de la tradición. Para que el cambio sea sostenible y las niñas accedan a la escuela en equidad, porque es su derecho, la comunidad en cuestión tiene que compartir esta necesidad y para ello es necesario que el cambio se produzca desde las bases culturales.

Los cambios culturales requieren tiempo, por ello y a pesar del desarrollo de diversos programas de cooperación, en muchas ocasiones las dinámicas de género permanecen intactas. Las autoras Eugenia Rodríguez y Sdane Hari (2009), en su investigación de diferentes acciones de cooperación en Mozambique, detectan diferentes prácticas fallidas:

> Una organización en Manica (provincia de Mozambique), construye una escuela para niñas, dando material escolar, formando un consejo escolar con familias, una asamblea… a pesar de todo ello la comunidad sigue primando la educación de los niños sobre la de las niñas…

> Otra organización en Niassa se dedica a la prevención del VIH/SIDA para padrinhos y madrinhas (encargados de los ritos de iniciación de los y las adolescentes). Se observa que una vez terminada la formación las cuestiones de base en prácticas relacionadas con la organización de género se mantienen igual…

> Detectan diversas ONGs que con sus proyectos consiguen el aumento del número de niñas en las escuelas, pero que no logran interferir en prácticas culturales tradicionales como el “lobolo” (precio de la novia)...

Detectan que la poligamia en Mozambique está desapareciendo, pero no la causa cultural que la sostiene. Es decir, los hombres al tener menos capacidad económica, solo pueden mantener a una mujer. Se plantea la reflexión de si la desaparición de esta práctica se debe a un cambio cultural que aporta paridad a las relaciones de mujeres y hombres o a una necesidad económica coyuntural…

Analizan el ritual de purificación de las viudas en sociedades patriarcales: cuando el marido muere la viuda pasa a ser propiedad del cuñado u otro varón de la familia, mediante un ritual de purificación realizado por las curanderas. Se observa que estás prácticas han ido cambiando por miedo al contagio del VIH/SIDA, por lo que también se cuestiona si es una consecuencia colateral o si, por el contrario, los intereses de las mujeres están presentes en este cambio cultural.

Por otra parte, se constata el poder de los y las curanderas para promover actuaciones comunitarias, demostrando que las relaciones de poder (sea por edad, estatus o profesión) son una barrera o una oportunidad para los cambios pro-equidad de las mujeres en las comunidades…

Las actuaciones anteriores, a pesar de no haber logrado la transformación por-equidad propuesta, sí conllevan ciertas tendencias hacia el cambio: conseguir aumentar el número de niñas que acceden a la educación o que un grupo de madrinhas se planteen críticamente sus prácticas y enseñanzas, provocando situaciones que alteran las prácticas culturales tradicionales. Las autoras analizan que, para que dichos cambios se asienten en la vida cotidiana de la comunidad y sean estables será necesaria una constancia en el tiempo, así como una acción educativa con perspectiva de género y un apoyo global a la comunidad para hacerla consciente de ellos.

En este mismo país, Mozambique, se están dando cambios a nivel estructural en las relaciones de género, impulsadas por las propias mujeres y teniendo apoyo de la sociedad, como puede ser la reelaboración de la Ley de Tierras, la nueva Ley de Familias o de Violencia de Género, que son garantía de derechos de las mujeres. El siguiente paso en la movilización social está siendo hacer coherente la aplicación de la legislación con las prácticas tradicionales y la legislación consuetudinaria.

Aili Tripp (2008) ubicándose en un enfoque feminista postcolonial y como resultado de su investigación en Uganda, sostiene que también se apela a la tradición cultural como argumento contra ciertos derechos de las mujeres. En los debates sobre la propiedad de tierra en Uganda, se desvela un conflicto entre los valores más antiguos de la cultura basada en la propiedad común de la tierra bajo el control de los varones y una nueva noción de propiedad privada individual, la cual permite a las mujeres tener acceso a ésta. El proceso de toma de poder individual femenino debilita el poder del clan y el control de los hombres por linaje, aunque el hecho de que desaparezcan las tierras comunales y con ellas cierto poder de los clanes, no se ha traducido en una mayor protección de las mujeres, a pesar que se han dado grandes avances en materia de legislativa.

En esta línea, la citada autora llama la atención sobre la lucha contra la mutilación genital femenina (MGF), en Uganda o Senegal, y los procesos impulsados por las mujeres al convertirse en agentes de cambio de sus propias comunidades. La educación otorgó estrategias de empoderamiento para que estos grupos de mujeres pudieran enfrentarse a sus líderes tradicionales y propusieran cambios sociales que fueron traducidos en un rechazo a esa brutal práctica. Este proceso, aunque más lento, es más efectivo al no ser vivido como una pérdida de poder de la comunidad,

una intromisión externa en la cultura propia, o una legislación prohibitiva y extranjera... Estas actuaciones, basadas en la educación de la comunidad, se han extendido a otros cambios culturales relativos a ritos de iniciación o prácticas ancestrales de matrimonio (elección de mujeres vírgenes, purificación de viudas…). Los cambios iniciados por grupos de mujeres activistas, en poco tiempo, pueden pasar a ser reivindicaciones de todo un pueblo o comunidad, entendiendo su transformación o abolición como un proceso de cambio cultural beneficioso.

Una idea que toma fuerza en este contexto es que la lucha por la igualdad de género es una lucha política y, por ello, debe ser abordada por las mismas personas que resulten discriminadas, desde lo local a lo global. *Las sociedades se vuelven receptivas al cambio cuando las condiciones políticas, sociales y económicas han dejado de apoyar la práctica o ésta se ha ido desgastando* (Tripp, Aili, 2008:322). Las sociedades, por lo tanto, no son homogéneas ni mucho menos culturalmente coherentes al estar compuestas por personas dinámicas, cambiantes, diversas… La autora indica que los cambios culturales suelen ser interesados, es decir, sólo se producen si tienen interés para quien sustenta el poder, por ello los cambios de género muestran tener gran resistencia al cambio.

Los feminismos africanos consideran la desigualdad de género como un conflicto cultural. La defensa de los derechos individuales de las personas, hombres y mujeres, no es incompatible con el respeto por los derechos culturales de los pueblos, las incompatibilidades aparecen con aquellas personas que sustentan el poder de manera desigual.

El avance de la mujer y el logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres es una cuestión de derechos humanos y una condición para la justicia social y no deben considerarse de forma aislada como un asunto de las mujeres. Es la única manera para instaurar una sociedad viable, justa y desarrollada. El empoderamiento de la mujer y la igualdad entre mujeres y hombres son condiciones indispensables para lograr la seguridad política, social, económica, cultural y ecológica entre los pueblos. (Plataforma para la Acción de Beijing, Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer, 1995: Cap. III, párrafo 41, pp.16).

Retomo la idea de desigualdad de género como la base en la que se sustentan estructuras sociales no equitativas, para hacer referencia al objetivo de la lucha feminista –africana y africanista- en el desarrollo: alcanzar y promover la igualdad de género. En este sentido cabe analizar qué supone alcanzar la igualdad de género y la equidad en el desarrollo. Irene López Méndez (2010), entiende la equidad de género como el camino hacia una igualdad de género. Por tanto, ambos términos no son sinónimos aunque su uso habitual se confunda y estén muy interrelacionados:

a) Equidad de género implica ser justo con hombres y mujeres en la redistribución de recursos y oportunidades. Suele asociarse a contextos de desarrollo y cooperación;

b) Igualdad de género hace referencia a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades, otorgando la misma valoración al conocimiento, experiencia y valores de hombres y mujeres. La igualdad implica una relación de homologación o equiparación bajo un mismo parámetro de sujetos que son perfectamente discernibles entre ellos (Amorós, Celia, 1994:31).

La igualdad de género se plantea como un objetivo político para lograr una mejor calidad de vida para toda la población y para ello se hace necesario un cambio estructural en la vida de hombres y mujeres. Además pensar en igualdad de género implica reajustar la corresponsabilidad entre hombres y mujeres en relación al reparto de tareas, acceso al mercado laboral, seguridad, integridad… junto con una redefinición de las masculinidades y las feminidades tradicionales que sustentan las estructuras sociales desiguales.

La inclusión de una perspectiva de género en los estudios de desarrollo será clave para visualizar la dimensión de género en las desigualdades, evitando caer en categorizaciones simples, pero muy extendidas en el mundo del desarrollo, como la "feminización de la pobreza". Aunque es innegable que la pobreza, entendida como una situación social que abarca algo más que la falta de ingresos, afecta a la mujer de manera particular y negativa, ya que es uno de los grupos sociales más excluidos y pobres:

> *El 70% de las familias pobres del mundo están encabezadas por una mujer, son propietarias únicamente del 1% de la tierra y suponen 2/3 de la población analfabeta del mundo. Echart, Enara (2005:238).*

A partir de estas evidencias, siguiendo los estudios cuantitativos de desarrollo, se viene afirmando que la pobreza no es independiente del género, afectando más a las mujeres que a los hombres. Las causas o consecuencias que se asocian a esta realidad desigual de las mujeres son variadas, entre las más destacadas: desigual acceso a los recursos, falta de derechos y de garantía de los mismos, menores opciones sociales, mayor vulnerabilidad, ausencia de derechos sexuales, menor

posibilidad de recibir una educación en libertad y de calidad o la escasa presencia de las mujeres en los órganos de toma de decisiones. La relación entre pobreza y mujer está ampliamente documentada y estudiada en los contextos de desarrollo a nivel mundial, pero al incluir una perspectiva de género en el desarrollo se plantean estos análisis desde las causas reales de esta “feminización de la pobreza”.

Pobreza, desarrollo y desigualdad son términos interrelacionados en el mundo global actual. Incluir una perspectiva de género en el desarrollo ayudará a superar las visiones simplistas de la realidad que asumen la pobreza como un indicador comparativo entre países, el desarrollo como una carrera por ser el más rico, o la feminización de la pobreza como una característica intrínseca de las mujeres, sólo por ser mujeres. Si no se tiene en cuenta esta perspectiva de género los estudios de desarrollo se limitarán a una comparativa entre indicadores unidimensionales, dedicados a clasificar a la población por sus carencias y no por sus oportunidades.

Por lo tanto, repensar el desarrollo en clave feminista facilitará buscar, entender y definir las causas de las desigualdades de género, y no solo las consecuencias. Además, permitirá interrelacionar las dimensiones intervinientes en el desarrollo en clave de género y estudiar la manera de romper con las dinámicas que sustentan estas prácticas desiguales. Incluir una perspectiva de género en las prácticas de desarrollo ayudará a visibilizar y valorar las acciones realizadas por mujeres y hombres en pro de la igualdad, generar espacios para la transformación cultural, ubicar la educación como clave en estos procesos y, en definitiva, abrirá camino hacia una justicia social equitativa.

3. Espacios de organización y poder en el desarrollo de las mujeres africanas

Como parte importante de mi estudio acerca de la inclusión de una perspectiva de género, como enfoque postcolonial, cobra especial relevancia el análisis de los espacios de poder de las mujeres africanas en un marco local y global, así como su vinculación con el desarrollo. En este contexto, empoderamiento y educación se conciben por los feminismos, tanto europeos como africanos, como estrategias fundamentales para la aplicación del enfoque de género en intervenciones sociales y de desarrollo que tengan como fin generar un cambio de paradigma, lo que es necesario a la hora de redefinir las desigualdades sociales y de género.

El enfoque feminista considera primordial el desarrollo de cada mujer en igualdad y es considerado como artífice de una de las más radicales revoluciones históricas: la transformación compleja de la sociedad y la cultura para construir la convivencia de mujeres y hombres sin supremacía y sin opresión. Se trata de una revolución radical, porque,

> *Su perspectiva es la de trastocar el orden del mundo patriarcal, derribar sus estructuras, desmantelar sus relaciones jerárquicas y construir un nicho social que acoja a todos los sujetos en condiciones de equiparación (Lagarde, Marcela, 2000:18-19).*

La clave para esta transformación tiene sus bases, según feministas postcoloniales, en el desarrollo de una conciencia de sí, es decir, en una conciencia crítica de género, cuya finalidad será el empoderamiento de las mujeres, individual y colectivamente.

Como ya he afirmado, los movimientos sociales de mujeres, las asociaciones feministas y activistas, las redes de organizaciones sociales, etc.[40] ocupan un lugar central en los feminismos africanos y en los procesos de empoderamiento y desarrollo. Los movimientos sociales y las agrupaciones civiles surgen y se desarrollan en casi todas las partes de mundo como una herramienta para la defensa de los derechos individuales y grupales, incluidos aquellos dedicados a la defensa de los derechos de las mujeres. Por lo tanto, al hablar de movimientos sociales de mujeres y/o feministas estoy haciendo referencia a un aspecto clave para la toma de poder y defensa de los derechos e intereses propios.

El papel que estos movimientos han tenido a lo largo de la historia puede ser analizado desde diversos enfoques, en función de los aspectos a los que se quiera dedicar mayor atención. Así, podemos situarnos en una perspectiva política o económica, productiva o reproductiva… En términos generales, en los movimientos vinculados a la acción de los feminismos africanos podemos encontrar dos grandes categorías: a) los movimientos sociales de mujeres surgidos en defensa de los roles tradicionales y asociados a los valores de la feminidad: cuidado, crianza, agricultura… los cuales suelen entrar en contradicción con las reivindicaciones feministas occidentales; b) los movimientos sociales de mujeres que buscan convertir estas reivindicaciones tradicionales en acciones para la transformación social, la independencia de la mujer, etc.

Cabría hablar de una tercera perspectiva, el ecofeminismo popular africano. En este sentido destaca la keniana ganadora del premio nobel de la paz en 2004

40 En adelante nos referiremos a los diversos movimientos de mujeres de la sociedad civil africana, como movimientos sociales de mujeres, sabiendo que en este término incluimos tanto a los movimientos de mujeres, de mujeres y hombres en clave feminista, agrupaciones sociales, ONGDs, etc.

(siendo la primera mujer africana en recibir este galardón) Wangari Maathai[41] que vinculando las dos categorías anteriores sitúa el origen de determinados grupos sociales de mujeres en el momento en que un conjunto de ellas se unen bajo unas reivindicaciones, muchas veces relacionadas con necesidades prácticas comunes (cultivos, cuidado, crianza…) en favor de un desarrollo sostenible. En el momento en que estas mujeres se asocian fuera del ámbito privado y se sienten escuchadas y valoradas, es cuando se produce un proceso de empoderamiento con valor político y transformador, avanzando en sus reivindicaciones más allá de las necesidades prácticas.

Por todo ello dedicaré este epígrafe a estudiar y tratar de entender las dinámicas sociales que se establecen en relación al género, a partir de los diferentes movimientos sociales de mujeres, atendiendo al papel y al lugar que ocupan estas organizaciones en: a) la construcción de identidades de mujer a partir de las luchas coloniales; b) la lucha por los derechos humanos básicos dentro de nuestro orden mundial actual; c) la modificación de políticas públicas en favor de la igualdad; d) la redefinición de los sistemas económicos o las relaciones sociales… En definitiva, el acceso y la toma de poder de mujeres organizadas en sus sociedades ante la desigualdad, prestando un especial interés al papel de estas organizaciones en Mozambique.

Además de la gran importancia de los movimientos sociales y políticos de

41 Wangari Muta Maathai (Kenia, 1 de abril de 1940 - 25 de septiembre de 2011), activista política, miembro del parlamento de Kenia, ministra de Medio Ambiente y Recursos Naturales en el gobierno de Mwai Kibaki y representante del movimiento ecofeminista africano conocido como The Green Belt Movement. Destaca su iniciativa, conocida mundialmente, de creación de una red de trabajo entre las mujeres a partir de la plantación de árboles para la subsistencia sostenible y el empoderamiento de las zonas más deprimidas de su país. Consultar en: http://www.greenbeltmovement.org/wangari-maathai/biography.

mujeres que han intentado transformar el mundo en beneficio de mayorías, Marcela Lagarde (2000) señala que conviene prestar atención al empoderamiento individual, como un aspecto importante desde la perspectiva feminista. La citada autora afirma que ideologías, tanto de derechas como de izquierdas, *omiten el individualismo en favor del grupo, esta anulación sin más responde con una mirada autoritaria del poder, en la que no hay personas, sino grupos o corporaciones que viven en pos de los intereses colectivos* (2000:21). Muchas mujeres, deseosas de cambiar las injusticias de sus propias vidas, encuentran en estos movimientos sociales el discurso de la equidad, la libertad y el encuentro con personas que comparten sus mismos fines. Marcela critica esta forma de participar basada en la creencia de que, automáticamente, por ganar un partido, desmontar un régimen político o un sistema económico, por promulgar nuevas leyes, etc., van a mejorar las condiciones de vida de las mujeres. Por el contrario, la autora sostiene que esta mejora no será posible sin tener en cuenta el plano individual de transformación de las personas.

Ante esta diatriba surge a principios de los ´70, la segunda ola del feminismo occidental proclamando el famoso lema: *lo personal es político.* En esencia, se defiende que las mujeres no participen en causas difusas o por el bien de un ideal que no las incluya explícitamente; sino en aquellas que *se dirijan a las mujeres mismas, como categoría social y como individuos, conectándose desde ahí con otros problemas sociales y políticos. La dimensión personal define la innovación del feminismo del S.XX.* (Lagarde, Marcela, 2000:23). Gracias a esta reivindicación los asuntos privados de las mujeres occidentales –vida familiar, maternidad, empleo, valoración personal…- pasan a ser asuntos públicos y políticos marcando un cambio radical en los objetivos feministas posteriores, incluidos los africanos.

Desde estos planteamientos se define, de una manera clara, un feminismo que abarca y se estudia desde múltiples dimensiones: lo individual y colectivo; lo privado y público; lo social y estatal; lo cultural y lo económico… Los movimientos sociales de mujeres, a pesar de estar formados por personas individuales, cobran fuerza por las acciones que como grupos realizan. Estos grupos de definen por su no deshumanización, al contrario, un movimiento social reconocido como feminista tiene potencia en la medida en que logra transformar conciencias y ser vehículo de empoderamiento individual y grupal. Y para que esto suceda ambos planos han de estar unidos, ser coherentes y estar cooperados hacia un fin común: la igualdad de género.

3.1 Empoderamiento desde lo político, lo económico y lo social

El empoderamiento se refiere, a nivel individual y grupal, a la capacidad para pensar y actuar libremente, es decir, al proceso por el cual una mujer o grupo social adquiere poder al ser capaz de tomar decisiones, elegir y ser elegida, participar en lo social y político, educar y educarse, gozar de seguridad en el empleo, etc. En los contextos europeos ha sido habitual asociar el término empoderamiento al ámbito económico en exclusiva y en las regiones objeto de cooperación, por ejemplo, muchas ONGDs han desarrollado proyectos de empoderamiento basados en microcréditos: pequeños préstamos de dinero a cooperativas de mujeres con el fin de generar autonomía económica. En muchas ocasiones el resultado último de estos proyectos ha sido contrario al deseado debido a, la sobrecarga del trabajo de estas mujeres y a la incapacidad de provocar una modificación en términos culturales y de mandatos de género (las mujeres además de ser responsables de un microcrédito siguen teniendo en exclusiva las cargas del cuidado, entre otras).

Ante estas contradicciones en el ámbito de la cooperación Inés Smyth (2010), al incluir un análisis feminista en el desarrollo, entiende que el concepto de empoderamiento va más allá de la simple capacitación económica al generar, a partir de nuestras prácticas, espacios para la transformación de las conciencias de las mujeres y las comunidades.

Estas ideas son completadas por pensadoras como Naila Kabeer (1995) que a partir de su estudio realizado con las mujeres obreras de la industria textil de Bangladesh afirma que: en los sistemas de mercado la dependencia económica es un factor fundamental en la estructuración de las desigualdades. Considera que el acceso de estas mujeres al empleo remunerado constituye un potencial de empoderamiento, ya que se traduce en efectos positivos para la toma de decisiones familiares, la autonomía, las relaciones sociales… A pesar de ello, la autora citando investigadoras feministas, advierte que el trabajo remunerado de las mujeres puede convertirse en un aspecto más de su explotación. Reconocer el contexto cultural en el análisis de estos hechos es esencial a la hora de afirmar que *las oportunidades de empleo remunerado pueden provocar cambios estructurales en lo relativo al matrimonio, organización intrafamiliar, modelos migratorios… pero no necesariamente provoca procesos de empoderamiento* (Hainard, François y Verschuur, Christine, 2006:53-55).

De esta manera, siguiendo reflexiones de feministas africana, como las realizadas por Jane Parpart (2010) y Oyèrónké Oyèwumi (1997, 2005, 2011), el empoderamiento es entendido como la toma de voz propia. La última autora defiende en sus tesis que no todos estamos globalizados de la misma manera (conexiones sur-sur, norte-norte, norte-sur), de ahí su preocupación por entender el género desde

su sentido más amplio, pensando el empoderamiento como el proceso que otorga a la mujer poder en los asuntos públicos, pero también en los privados, por ejemplo, la maternidad concebida como un asunto social y fuente de poder en África.

El origen del concepto *empoderamiento* se sitúa en EEUU, durante los movimientos de derechos civiles de los años ´60 y comenzó a ser aplicado en movimientos de mujeres a mediados de los años ´70. En sus orígenes el término *empoderamiento* fue usado, en general, para referirse a la liberación y concienciación de las clases más oprimidas en diferentes contextos. Siguiendo los argumentos de Gramsci, Foucault o Freire, podemos aplicar el término a cualquier grupo que se considere vulnerable socialmente, empoderamiento aquí significaría toma de poder ante la opresión, y el poder conllevaría el acceso, uso y control de recursos, tanto físicos como ideológicos, en una relación social. Paulo Freire (1975), utiliza este concepto para referirse al mecanismo mediante el cual se desarrolla un cambio de mentalidad, siendo este proceso una condición necesaria para alcanzar una acción transformadora y de liberación de los oprimidos. Freire otorga a la educación el papel de concientización sobre las contradicciones y desigualdades del mundo, y a la enseñanza el papel de generar la posibilidad para aprender y desarrollar las capacidades necesarias *para tomar la palabra*, es decir, para ejercer el poder de manera igualitaria.

Magdalena de León (1997) siguiendo a Schuler, identifica el empoderamiento como un *proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad para construir sus propias vidas y su entorno, incluyendo una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales* (pp.31). La misma autora, indica que para que un proceso

de empoderamiento sea real, además de conocer los derechos legales, las mujeres deberán *entender las dimensiones sociales, políticas, culturales y psicológicas de su opresión y su expresión en los derechos, junto con acciones eficaces tendientes a una transformación* (pp. 40).

En los contextos de cooperación y desarrollo el empoderamiento fue limitado al crecimiento económico por las Agencias de Cooperación, hasta que en la década de los ´90, en la 4ª Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (1995) se definió oficialmente como *el aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder.* En esta misma Conferencia se acuñó oficialmente el llamado *mainstreaming* de género. Ambos conceptos hunden sus raíces en la reflexión feminista sobre la evaluación de las políticas de desarrollo. Se trata de *conceptos complementarios encaminados a impulsar el proceso de cambio hacia una mayor igualdad en las relaciones de género, buscando mejorar la condición y posición de las mujeres* (López, Irene. 2005:15).

Tabla 13: Definición de Empoderamiento y Mainstreaming de género

CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS
EMPODERAMIENTO	Participación de las mujeres en la determinación de sus necesidades básicas y estratégicas. Acciones que posibiliten el ejercicio de la autonomía, el auto-empoderamiento… Proceso individual y grupal de toma de conciencia sobre cómo las relaciones de poder desigual operan en las vidas de las personas y desarrollo de capacidades para actuar en consecuencia.
MAINSTREAMING DE GÉNERO	Integración en la corriente principal del enfoque de género. Transversal. Se centra en los términos de la participación activa de las mujeres. Proceso de integración del enfoque de género con el fin de generar cambios en las estructuras de poder.

Fuente: Elaboración propia siguiendo a Irene López, 2005

Como he señalado, en Beijing se definió el empoderamiento como un *proceso mediante el cual las mujeres, individual y colectivamente, toman conciencia sobre cómo las relaciones de poder operan en sus vidas y ganan la autoconfianza y la fuerza necesarias para cambiar las desigualdades de género de la comunidad, en el hogar, en el Estado y en el mercado* (García, Belén, 2010:23). Entre las principales aportaciones de esta Conferencia podemos destacar la preocupación por los problemas de desigualdad de género y la necesidad de abordarlos con estrategias globales, afirmando que: *el empoderamiento de las mujeres y la igualdad entre las mujeres y los hombres son condiciones indispensables para lograr la seguridad política, social, económica, cultural y ecológica entre todos los pueblos* (López, Irene, 2005:14).

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) entiende este concepto desde un punto de vista más instrumental, sosteniendo que invertir en las capacidades de las mujeres y darles poder para ejercer sus prioridades no es solamente válido en sí, sino que es también la manera más segura de contribuir al desarrollo general. Se afirma también que el empoderamiento es una cuestión esencial para el desarrollo sostenible. Los estudios sobre empoderamiento con origen en las organizaciones feministas del Sur ponen el acento en la dimensión grupal o comunal y defienden que *no se trata solo de dar poder a los individuos, sino de generar procesos de empoderamiento colectivos* (Hainard, François y Verschuur ,Christine, 2006:46-47).

Existe una gran variedad de definiciones y análisis sobre el concepto de empoderamiento, en todas ellas se recoge, tanto una dimensión individual que *tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad de cada mujer como persona*, como

una dimensión colectiva o política, que *pretende que las mujeres estén presentes en los lugares donde se toman las decisiones, es decir, ejercer poder* (López, Irene, 2010:23). Para ejercer poder resulta imprescindible valorar, visibilizar y sensibilizar acerca de los aportes que cada mujer hace y es capaz de hacer a las prácticas de desarrollo. De esta manera se contribuye a crear *la autoridad necesaria* para las mujeres, desde una dimensión simbólica de identidad individual y colectiva, a la que presta especial atención el enfoque feminista latinoamericano.

Un estudio realizado por Fundación Mujeres (2009: 8-10) concluye, acorde con las aportaciones anteriores, que nos empoderamos desde dos dimensiones interrelacionadas: individual y colectiva. La dimensión individual del empoderamiento engloba el trabajo personal de cada mujer, con el fin de concienciarse y reconocerse en sus capacidades y habilidades, y en cómo usar ese poder para alcanzar su autonomía. Esta dimensión individual se refiere al propio proceso interno de toma de conciencia de las desigualdades, siendo para ello fundamental poner en marcha actuaciones de formación que garanticen el desarrollo de capacidades para actuar como mujeres ciudadanas, con pleno reconocimiento e implicando ambas dimensiones. En cuanto a la dimensión colectiva, se basa en la unión o creación de redes por parte de un grupo de mujeres en torno a objetivos comunes. Estos objetivos han de tener características claras y asumidas por la colectividad, ya que son los que refuerzan su proceso de empoderamiento económico, político y social.

Por ser un término complejo y en continua revisión encontramos autoras, como Roxana Volio, que prefieren hablar de *auto-empoderamiento*, entendiéndolo como el poder para alcanzar un cambio radical en las construcciones mentales propias. En estos términos las feministas africanas y del desarrollo, en su mayoría siguiendo

tesis occidentales, otorgan importancia al fenómeno de la autoestima o de la autoconciencia feminista de la individualidad de las mujeres.

Sumar el concepto de autoestima a la idea de empoderamiento, desde un nivel grupal e individual, ayuda a la toma conciencia sobre la realidad para transformarla (visibilización de los propios recursos, habilidades, capacidades y prácticas de cada mujer). *La conciencia de la autoestima conduce a que cada mujer visualice y aprecie sus cualidades y habilidades y las comparta en procesos pedagógicos con otras mujeres* (Lagarde, Marcela, 2000:26).

La autoestima es el resultado de procesos sociales, históricos, culturales y políticos de las personas, influenciada por las relaciones entre poder e identidad. La opresión de género va a afectar a construcción de esa autonomía, autoridad y autoestima, marcando negativamente la biografía de la mujer. De este modo la autoestima se relaciona con una dimensión de la auto-identidad marcada por los mandatos de género que configuran a cada mujer: construcción de la autoestima en función de ser para otros (cuidado, maternidad…) y del poder de los otros (estereotipos, cultura…) sin preocuparse por formar su propia conciencia de si mismas. Ante este nuevo concepto de la psicología feminista, el feminismo moderno reclama promover un desarrollo personal e interdimensional de las mujeres que garantice una óptima calidad de vida.

Diferentes autoras feministas definen la autoestima como parte de la identidad personal, por lo que determina la vida individual y colectiva de las mujeres: además de estar socializadas en inferioridad, las mujeres asumen ésta como algo propio de su identidad y por lo tanto inamovible. La pedagogía feminista centra sus objetivos en generar, primero, conciencia de sí mismas para, después, crear las propias claves

de empoderamiento colectivo. Marcela Lagarde (2000) señala varios métodos para la reflexión y la intervención en este marco: a) pequeños grupos para compartir la propia experiencia, reflexionar sobre la propia vida… dando lugar a asociaciones o a acciones de transformación social; b) talleres de educación popular (de gran tradición en América Latina a partir de la segunda mitad del S.XX) con el fin de promover procesos educativos y participativos de toma de conciencia política, compromisos a nivel social, conocimiento crítico…; c) talleres feministas concebidos como espacios para la toma de conciencia y de reunión entre mujeres para difundir cultura feminista, teniendo como último objetivo la identificación positiva entre las mujeres.

Tal y como se ha planteado, el poder feminista sólo podrá ser auto-generado por las propias mujeres en cada contexto y realidad. En el conjunto de definiciones, estrategias, conceptos… analizados, encontramos algunos objetivos comunes en el significado de empoderarse: implica, además de tener iguales capacidades (educación, salud), igual derecho de acceso y uso de recursos; el poder utilizar esos derechos, capacidades, recursos… libres de toda violencia y coerción, mejorando así nuestra capacidad democratizadora del mundo.

Para lograr dichos objetivos, las autoras citadas, reivindican reformas políticas, acciones de cooperación y desarrollo, iniciativas educativas o sociales, etc., cuyos fines sean: mejorar las condiciones de vida personales y colectivas tanto de hombres como de mujeres en equidad; acabar con las relaciones desiguales de poder que oprimen a las mujeres; incluir la perspectiva de género en el desarrollo para facilitar a la mujer condiciones de igualdad en la satisfacción de necesidades y en la defensa de sus intereses, libertades, placeres... Así pues, siguiendo estas declaraciones de intenciones feministas, el empoderamiento es entendido como una estrategia

fundamental para las acciones de cooperación al desarrollo con enfoque de género.

3.1.1 Autoridad y poder como estrategia feminista en cooperación al desarrollo

Como hemos visto, la teoría feminista actual considera el empoderamiento como un objetivo y estrategia clara dentro de sus reivindicaciones en favor de la igualdad, por ello en los proyectos de acción política, económica, educativa y de cooperación con enfoque de género será habitual encontrar este concepto como objetivo principal. Alcanzar plenamente lo que este concepto implica en los proyectos de cooperación se convierte en una tarea compleja y no siempre realizable, sobre todo si tenemos en cuenta en el análisis una perspectiva de género. Empoderarse no puede ser una acción impuesta por agentes externos, al contrario, será la propia persona o grupo de personas quienes, de acuerdo con las condiciones de su propio contexto, cultura, comunidad, y generalmente por una situación propia límite… provoquen la reacción que desemboque en transformaciones de las estructuras mentales y sociales.

De esta manera, el empoderamiento como objetivo de los proyectos de cooperación para el desarrollo debe estar encaminado a la generación de espacios para la transformación social, superando las meras acciones asistenciales o técnicas. Es habitual encontrar proyectos sin perspectiva de género, en los que ante la observación de un problema concreto, como la cantidad de tiempo diario gastado por las mujeres en la actividad de abastecimiento de agua, se proponen soluciones técnicas (construcción de un pozo de agua más cercano). En este ejemplo, con el nuevo pozo se solucionará aparentemente el problema determinado de la comunidad -que las mujeres dejen de cargar y recorrer grandes distancias para recoger agua- pero si nos quedamos en exclusiva con esta acción técnica no se atenderá a la

realidad social de desigualdad (roles diferenciados, ocupaciones por género…). Incluso puede llegar a darse el caso contrario, sin un cambio cultural, la pérdida del espacio común de las mujeres en torno a la fuente puede provocar un retorno al espacio privado de éstas, destruyendo las redes espontáneas que aquella actividad podía generar.

Muchas de las críticas que desde el feminismo postcolonial se hacen a las prácticas de cooperación al desarrollo obedecen a que no incluyen el enfoque de género en la idea de empoderamiento y a que intentan superar con soluciones externas problemas puntuales; por el contrario, reivindican que sean las propias sociedades, poblaciones, ciudadanías… quienes, desde procesos propios de toma de conciencia y de poder, generen los procesos de cambio. Retomando el ejemplo anterior, un enfoque de género procurará de una manera participativa y colectiva seleccionar qué problema relacionado con el agua considera la comunidad que debe ser solucionado y cómo debe ser solucionado. Siempre contando con un punto de vista feminista y transversal, es decir, buscando la participación activa y en igualdad de todas las partes (la construcción de un pozo puede ser beneficiosa siempre que se trabaje de manera conjunta con mujeres y hombres los usos del tiempo, el reparto de tareas, etc.).

Volviendo a las estrategias feministas para el desarrollo, incluir el empoderamiento como objetivo de los proyectos de cooperación requerirá, además de reelaborar un nuevo enfoque para la acción, de acciones variadas, multidimensionales, coherentes, simultáneas y sobre todo participativas a la hora de tener en cuenta las decisiones propias de las mujeres. Esto implicará no limitarse a decir qué se debe hacer, sino escuchar las demandas, facilitar espacios de reflexión, de respeto y diálogo, llegar a

acuerdos y respetarlos, etc.

Irene Rodríguez (2010) completa la idea de la participación activa de la mujer en el desarrollo con la recomendación del PNUD (1995) de invertir en las capacidades de las mujeres y empoderarlas para que ejerzan sus opciones, no sólo como un fin valioso en sí mismo, sino también como la manera más segura de contribuir al crecimiento económico y al desarrollo general.

> *La mejora de la posición de las mujeres, la toma de poder y conciencia, el ejercicio de sus derechos humanos, dignifica y mejora la sociedad, implica un crecimiento para todas y todos y forma parte de los principios de la democracia, la participación, los derechos y la cohesión social. (Rodríguez, Irene , 2010:25).*

Desde el inicio de este capítulo he venido reflejando la desigualdad de género como un problema actual en todas las partes del mundo, tanto a nivel social y educativo (por una socialización desigual de niños y niñas, por una falta de perspectiva de género en la formación de formadores, en los proyectos de desarrollo…), como en el empleo remunerado o en otras áreas que afectan al desarrollo de las personas. El enfoque de género en el desarrollo determina como una de las causas de esta desigualdad, sobre todo en sociedades occidentales, la recolonización del patriarcado y la *refamiliarización* del Estado del Bienestar (la disminución de servicios sociales básicos provoca el retorno de la mujer al ámbito privado). Las estrategias feministas para el desarrollo, además de plantear un enfoque crítico de análisis sobre las causas de la desigualdad, incluyen la perspectiva de género en la acción para abordar las mismas.

Interrelacionado con la perspectiva de género en el desarrollo se incluye un enfoque de derechos con el fin común de la superación de las desigualdades. Aunar ambos enfoques en el desarrollo supondrá el avance hacia un paradigma crítico, feminista y social. Este nuevo paradigma dará una visión renovada sobre: qué son los derechos, qué significado tienen en el desarrollo, qué se entiende por atención de necesidades básicas de las mujeres o por calidad de vida, qué papel tienen los derechos en la actualidad (es necesario aumentarlos, garantizar su cumplimiento, actualizarlos…) o cómo orientar las acciones de cooperación en los procesos de empoderamiento… entre otras cuestiones.

3.2 Estrategias de empoderamiento locales, poder desde dentro en África

Anteriormente hemos visto que también los feminismos africanos consideran la idea de *empoderamiento* como un concepto clave. La especial relevancia que dicho término tiene en el desarrollo, desde un enfoque de género y de derechos, nos lleva al estudio de las relaciones o implicaciones que tienen los movimientos sociales de mujeres en África en los procesos antes descritos. Muchos de los movimientos de mujeres han sido y son claves para la transformación política de sus sociedades. El feminismo árabe de Nawal El Saadawi (1994[42]) se refiere a lo significativo de estas acciones del siguiente modo:

> *La mujer creativa es disidente. Ser creativa significa: Luchar por la justicia, por la paz, la belleza, la libertad y la igualdad. Significa alzarse contra la guerra, la agresión colonial y neo-colonial.*

42 Citada por Laila Shawa (1994). Creatividad, disidencia y mujeres, España: Cuadernos de la Mediterrania.

Esta perspectiva abre una nueva línea de análisis que incluye cuestiones significativas para este trabajo y en la que los términos poder, mujer, movimientos sociales y colectividad aparecen vinculados entre ellas: ¿Qué significados tiene el poder en relación con el género?; ¿Cómo y por qué acceden las mujeres a determinados ámbitos de poder y a otros no?; ¿Qué estrategias de poder desarrollan las mujeres desde lo local?; ¿Qué relación guardan estas prácticas con la educación?... Analizar los vínculos que permitan comprender y ubicar las prácticas locales de las mujeres en sus comunidades, como prácticas que empoderan de manera individual y colectiva ante situaciones de conflicto o de necesidad, ya sea social, económica o política, es esencial para responder a las preguntas anteriores en clave de desarrollo y con perspectiva de género. Por lo que se convierte en tarea para avanzar en los objetivos de mi investigación.

En primer lugar, aclararé qué se entiende por "toma de poder" siguiendo a Naila Kabeer (1998), quien distingue tres interpretaciones sobre el concepto, resumidos en la tabla siguiente.

Tabla 14: Tipología de Poder[43]

Poder de	El poder sería la capacidad que tiene un actor de influir en los resultados, es decir, la capacidad interpersonal de toma de decisiones donde hay un conflicto observable. Esta concepción ha sido usada por el enfoque MED (Mujeres en el Desarrollo) para reforzar el acceso de las mujeres al desarrollo.
Poder sobre	Una idea más amplia de poder se centra no sólo en la toma de decisiones individuales, sino también en *la exclusión de ciertas cuestiones de la agenda de toma de decisiones, a fin de eliminar la posibilidad de que sean susceptibles de decisión*. (Giddens, 1970:90 en Kabeer Naila, 1998:237). Beneficia a ciertos individuos sobre otros y se fundamenta en el comportamiento socialmente estructurado y aceptado.

43 Tomado de Lukes (1974) en Naila Kabeer (1998).

Poder desde dentro	Responde al enfoque de empoderamiento feminista. Se entiende como las normas sociales, reglas, valores y prácticas que desempeñan un papel básico en la ocultación de la realidad y en el dominio masculino. Este poder no se puede conceder, se ha de autogenerar, proceso complejo. Más allá de la capacidad para movilizar recursos materiales, promover intereses individuales y de género (acceso a privilegios sociales, autoridad, estima…). El *poder adentro* conlleva una transformación de la conciencia y la reinterpretación de las propias necesidades y prioridades de las mujeres.

Fuente: Kabeer, Naila (1998)

Según esta autora, las estrategias de *empoderamiento desde dentro* facilitarán a las mujeres otras perspectivas para la reflexión, el análisis y la evaluación de las bases socialmente construidas. A partir del acceso de las mujeres a recursos como: educación, capacitación, comunicación, información, redes sociales, fuerzas organizativas, sensación de no estar solas… surgen nuevas formas de conciencia, que facilitan avances hacia un desarrollo transformador. Las acciones para alcanzar un *poder desde dentro* en relación a los intereses estratégicos de género, son más complejas que para otras concepciones que se centran sólo en un aspecto determinado de la persona, y deberán contemplar e incluir todas las dimensiones que intervienen en el desarrollo de los sujetos y sociedades.

El poder desde dentro contempla esta interdimensionalidad como fundamental a la hora de incentivar, valorar, visibilizar o facilitar procesos de empoderamiento social:

Tabla 15: Dimensiones del desarrollo en relación al empoderamiento

Individual	Autoestima, Autocuidados Toma de conciencia de las propias discriminaciones.
Familiar	Corresponsabilidad, Conciliación Negociación Toma de decisiones conjuntas.
Político	Organización y participación Solidaridad, Redes de apoyo, Visibilización Toma de decisiones, capacidad legal.
Económico	Acceso y control de recursos Beneficios equitativos.
Socio-cultural	Educación, formación y empleo en condiciones de equidad Cambio de roles y estereotipos Toma de conciencia, autonomía y fomento de las capacidades, tanto individuales como colectivas, a favor del cambio social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Naila Kabeer (1998)

Vincular la perspectiva de género con un enfoque que entienda el *poder adentro* permitirá conocer, visibilizar y dar valor a las estrategias de empoderamiento locales de las mujeres, así como estimar qué lugar ocupan estas mujeres en las dinámicas de sus comunidades y sociedades. *¿Quién conoce lo que las mujeres saben, piensan o hacen?; ¿Quién define lo que ellas necesitan?; ¿Quién lo que quieren?; ¿Cómo se transforma una práctica cotidiana local en un proceso de empoderamiento?...* (Abdelkrim-Chikh, Rabia, 2009:.78) Son algunas de las cuestiones que este enfoque pretende poner en el centro del debate y visibilizar. La autora añade que responder a estas preguntas relegando a las mujeres a posiciones de víctimas pasivas de la pobreza y del desarrollo conlleva que el proceso de empoderamiento pierda su significado, al no producir un entendimiento de las dinámicas sociales que convierta a las mujeres en generadoras y protagonistas de soluciones alternativas.

Desde posiciones próximas a la concepción de *poder adentro*, que tratan de tener en cuenta la interdimensionalidad, han tenido y tienen lugar una serie de

prácticas de empoderamiento locales en distintos contextos africanos. A continuación describo algunas que me permiten ejemplificar y dar significado a la inclusión del empoderamiento como estrategia feminista para el desarrollo.

- **Economía informal o popular**

En África la mayor parte de las mujeres y hombres trabaja en el sector conocido como informal o economía popular. Dentro de éste encontramos una mayoría de mujeres, debido a que las condiciones socio-laborales favorecen su inclusión: no es necesario partir de grandes inversiones o créditos, es compatible con otras actividades, como el cuidado, y suele centrarse en actividades de pequeño comercio localizadas en mercados locales, en trabajos textiles, alimenticios, agrícolas… En los últimos años este tipo de economía ha experimentado un gran crecimiento debido a las necesidades derivadas de las altas tasas de paro.

Vinculando el análisis de este sector a nuestro enfoque de empoderamiento, y siguiendo las líneas de pensamiento de reconocidas autoras y autores, las tendencias actuales presentan la economía popular como una economía real y una "palanca" más del desarrollo. Las actividades definidas como economía popular, conforman un espectro de acciones de empoderamiento de las mujeres por ser generadoras de dignidad, poder, toma de decisiones… y dar valor ético y social a los saberes de las mujeres. Diferentes agrupaciones y asociaciones de mujeres africanas (*tontin* en Senegal, *Kibaty* en Tanzania, *txiquite* en Mozambique...) destinadas a la generación de una red de ayuda colectiva (prestamos económicos, ayuda social, apoyo…) y basadas en las teorías del bien común para el desarrollo de actividades de economía popular, forman *una alternativa de desarrollo desde la cohesión social y el empoderamiento, al ser fórmulas propias de las mujeres para adueñarse de su*

derecho al desarrollo (Manzanera, Roser, 2009: 135).

Enlazando con las diferentes concepciones sobre el poder, Manzanera (2009) señala que las diferentes políticas de desarrollo basadas en el género han tenido efectos contradictorios sobre las mujeres. En la Década de la Mujer de Naciones Unidas (1976-1985) con la adopción de las políticas de enfoque MED (Mujeres en el Desarrollo), se dio valor a la maternidad como una aportación social de gran importancia, pero sin valorar de igual manera otro tipo de papeles de las mujeres en el desarrollo, ni su derecho a la participación activa en el mismo. Más adelante, las políticas GED (Género en el Desarrollo), tras la Conferencia de Beijing (1995) pusieron el acento en la igualdad, la transversalidad del género en la política y la participación en todas las áreas, como un aspecto fundamental para el desarrollo.

Desde estos planteamientos es preciso poner en valor las formas de organización y de acción flexibles, informales, creativas, culturalmente compatibles con los roles tradicionales de las mujeres, a fin de introducir las diferentes dimensiones del poder en actuaciones que contemplen las necesidades prácticas y la realidad local de las mujeres, impidiendo que éstas y sus intereses específicos queden alejados de los proyectos de cooperación y desarrollo. Como se verá en el capítulo siguiente, un enfoque GED en el desarrollo valorará e incluirá las formas locales de empoderamiento para generar procesos de cambio cultural.

- **Movimientos de mujeres de la sociedad civil**

Además de los movimientos de mujeres en torno a la economía popular, la sociedad civil africana ha tenido un papel fundamental en la lucha por la equidad y la integración de los intereses estratégicos de las mujeres en las políticas de desarrollo

nacional e internacional. Signe Arnfred (2004) señala que los movimientos civiles relacionados con las mujeres han tenido una evolución diferenciada a lo largo de los años, en función del rol que las mujeres han tenido en ellos y según su vinculación con las prácticas de desarrollo. La Association of African Women for Research and Development (AAWORD/AFARD), en el consejo de Dakar de 1997, marcó una agenda feminista de desarrollo africano e intentó vincular el trabajo entre las activistas y las investigadoras en materia de género.

En África, como en otros lugares más próximos a la cultura occidental, existen marcadas diferencias entre las activistas centradas en lo local y concreto y las investigadoras de lo global y general, estas últimas con planteamientos más semejantes a las perspectivas del Norte y más dependientes de los donantes. Gran parte del movimiento feminista africano encuentra sus bases en las redes e instituciones de la sociedad civil sosteniendo vínculos estrechos con la acción local. En estos movimientos sociales de mujeres, tanto locales como globales, conviven varios conceptos: empoderamiento, derechos de las mujeres, responsabilidad, justicia social, redistribución, gobernanza, reducción de la pobreza… y encuentran un mayor éxito en sus reivindicaciones apoyándose en la creación de redes y asociaciones interregionales feministas. Además de la ya citada Association of African Women for Research and Development (AAWORD/AFARD) otros ejemplos característicos y actuales de los movimientos sociales en red de mujeres en África y que representan este tipo de prácticas son:

- Forum of African Women Educationalist (FAWE): organización no gubernamental que trabaja en 32 países africanos. Su objetivo principal es lograr el empoderamiento de las niñas y mujeres a través de la educación.

- Network for Women´s Studies in Nigeria (NWSN)

- Women and Law in Southern Africa (WLSA) se inicia en 1990 como parte de las iniciativas de Nairobi (1985), teniendo sedes en varios países africanos, entre ellos Mozambique. Dos responsables de este país explican el beneficio aportado por el trabajo en red del siguiente modo: We in the Mozambican WLSA team learnt a lot through the regional collaboration, and meetings with feminist researches in neighboring countries were of great importance… it was as part of the research conduced under this project that we adquired our information, our knowledge and our experience of feminist theory. It was in this project that we became feminist, learning that knowledge and the feminist position is recreated and developed day by day (Andrade, Ximena y Casimiro, Isabel, 1992)[44]

Los grupos sociales feministas reaccionan ante la pérdida de derechos sociales, contra el patriarcado y frente a las situaciones de violencia estructural y simbólica de las instituciones, y en favor de una acción política y social por la igualdad. En sus estudios sobre movimientos sociales de mujeres Soledad Vieitez (2013) señala una serie de hitos claves en la movilización de las mujeres a escala mundial: recortes en educación y salud, aumento de trabajo no remunerado, feminización de la pobreza, procesos de liberalización de la economía, disminución del Estado de Bienestar, entre otros. Teniendo como referencia este análisis, la autora relaciona el auge y la

44 “Nosotras en el equipo mozambiqueño WLSA hemos aprendido mucho a través de la colaboración regional, así como de las reuniones con las investigaciones feministas de otros países vecinos que fueron de gran importancia ... esto fue parte de la investigación, la cual nos condujo a la adquisición de nuestra información, nuestros conocimientos y nuestra experiencia de la teoría feminista. Este proyecto nos afirmó como feministas, aprendiendo que el conocimiento y la posición feminista se crea y se desarrolla día a día “(Andrade y Casimiro, 2009). Traducción propia.

importancia de los movimientos sociales de mujeres africanas con las circunstancias particulares de cada contexto (guerras de independencia, partidos marxistas en plena Guerra Fría, proceso de democratización al estilo occidental, corrupción, explotación industrial…) y concluye que los movimientos sociales y feministas han ocupado un lugar central en las transformaciones sociales de sus países y comunidades en cada momento histórico. Por ejemplo, en la construcción de la identidad de mujer tras las independencias, en el impulso de la participación y la gobernanza o en los cambios de legislaciones favorable al género, entre otros.

En esta línea de análisis, Ali M. Tripp (2012) indica que el cambio en las políticas de igualdad y su difusión, junto con las nuevas estrategias de los donantes, la democratización y el declive de los conflictos armados, facilitó la movilización femenina independiente en África. Estos movimientos particulares en cada contexto, más allá de superar la discriminación de género, pretenden profundizar en los sistemas de género africanos y trasformar las influencias de las construcciones socioculturales occidentales. Como movimientos sociales apoyan la acción política en favor de la igualdad, pero además reivindican un feminismo propio en la construcción de sus identidades de género.

Soledad Vieitez (2008, 2008, 2013, 2014), en sus estudios sobre la igualdad de género en Angola, Cabo Verde y Mozambique, vincula la proliferación de las políticas de igualdad en el sur de África de los años ´80 con el impacto de las reformas marxistas, junto con la influencia de la cooperación y el desarrollo y con los movimientos de mujeres en el África subsahariana, anticoloniales primero y postcoloniales después. La autora estudia este proceso en Mozambique, por ejemplo, al referirse a la evolución que estas políticas tuvieron en las diferentes

zonas del país: en el sur, en un contexto de guerra fría, lucha por la independencia, conflictividad social…se produjo una fuerte migración de los hombres hacia las minas de Sudáfrica, como consecuencia la producción agrícola y el comercio local quedó en manos de las mujeres, estableciéndose una posición femenina activa y significativa. Este cambio en los modelos de producción y de sustento de las familias favoreció la organización de movimientos de base en las zonas urbanas del sur, al margen de la idea de victimismo derivado de la colonización y la guerra. Otro ejemplo característico, en este país, fue el apoyo de las mujeres a la revolución y la independencia en el norte, ocupando un lugar central en la construcción de la nueva sociedad libre. A partir del siglo XXI las organizaciones de mujeres se reparten por todo el país –rural y urbano-, en forma de cooperativas, ONGDs, asociaciones…con vinculación política, social y económica diversa y en favor de un desarrollo equitativo y justo.

De acuerdo con lo que vengo exponiendo, y siguiendo a autoras como Aili Tripp, Isabel Casimiro, Joy Kwesiga y Alice Mungwa (2009) los movimientos de mujeres en África han ido creciendo de manera exponencial desde la década de los ´80-´90, contando con dos referentes cruciales en este proceso: la Conferencia de Nairobi (1985) y la de Beijing (1995). Hoy las mujeres activistas africanas se organizan de manera local, nacional e internacional, formando redes a lo largo de todo el continente. Estos movimientos tienen en su base la lucha por los derechos humanos básicos, el cambio de legislaciones y constituciones a favor de las mujeres o la participación de la mujer en áreas en las que tradicionalmente estaban marginadas.

La evolución reciente de los movimientos sociales de mujeres en África tiene una larga tradición de actividad asociada a la resistencia y a la acción colectiva

(luchas anticoloniales, movimientos de liberación, política post-colonial…), las citadas autoras distinguen varias formas de organización social femenina características de cuatro épocas históricas diferentes:

- *Pre-coloniales e indígenas:* centradas en la noción de maternidad y los valores asociados a ella, como elemento de poder de las mujeres y como argumento para la participación como lideresas cuidadoras de la comunidad. En esta época se gestaron movimientos colectivos de mujeres que en la época colonial y postcolonial cobrarían gran importancia.

- *Colonial*: los movimientos de esta época se manifestaron en diferentes ámbitos:

    - *Política colonial y sociedad civil:* las colonias tenían muy limitado el permiso para la asociación de la población, estas restricciones tuvieron efectos negativos en los movimientos de mujeres. Sólo se permitían pequeñas asociaciones por gremios (carpinteros, pescadores, guías espirituales presos…) siempre controlados por la colonia. En el caso de Mozambique, como reacción a esta situación, se formaron pequeñas redes con países vecinos, como Tanzania, lo que posteriormente sería clave para los movimientos clandestinos.

    - *Educación colonial:* el acceso a la educación ha tenido un impacto fundamental en el desarrollo de los movimientos sociales. La educación colonial relegaba el papel de las niñas a “ser buenas esposas” reduciendo sus oportunidades a aspectos “privados” de la vida y, en general, tuvo mucha influencia en la transmisión de

valores occidentales determinantes de las formas de ser hombre y ser mujer. No obstante, esta educación tendrá algunas consecuencias positivas, por ejemplo: en 1954 Sarah Ntiro, de Uganda, se convertirá en la primera mujer de África Subsahariana en obtener una titulación universitaria en Oxford University y, además, será una de las primeras mujeres miembros del Gobierno Ugandés. Otro caso destacable es la expansión de la educación de las niñas en los años ´40 y ´50 en Nigeria, que dio a las mujeres posibilidad de ser profesoras, ocupar cargos en las instituciones u otros servicios sociales, tener pequeños comercios... Las hijas y los hijos de estas primeras mujeres, más independientes, tendrán una mayor influencia en los movimientos sociales posteriores. En general, cabe afirmar que el impacto de la extensión de la educación de las niñas será de gran importancia para el desarrollo de los movimientos siguientes.

- *Independencia y movimientos de liberación:* Como afirmábamos en páginas anteriores, las mujeres fueron participantes activas en los movimientos de liberación de sus países. Un caso destacable es el de la *Organizaçao da Mulher Moçambicana* (OMM) creada en el exilio en 1973 en Tanzania. El trabajo de esta organización es apoyado por el partido mozambicano FRELIMO, en el Primer Congreso de Organizaciones de Mujeres Mozambicanas celebrado en Tanzania en 1975. Sin embargo, el FRELIMO en esta época no incorporó a sus discursos un enfoque feminista lo que restaba valor a sus apoyos. Para los partidos socialistas africanos, por influencia occidental, el tema de la liberación de la mujer no era prioritario en esos momentos, ya que en primer lugar se encontraba la Revolución.

A pesar de ello las mujeres siguieron defendiendo sus propias demandas, intereses y derechos. LA OMM a lo largo de su historia ha pasado por diferentes momentos: apoyo al partido y a la Revolución, separación de la FRELIMO para transformarse en un movimiento nacionalista y, tras 6 años, retorno a la rama política de igualdad en el partido.

- *Post-Colonial*: a partir de la década de los ´90, tras las independencias y con la llegada de las democracias, los movimientos de mujeres en África comenzaron a tener una mayor presencia: participación en partidos políticos y en las nuevas legislaciones, realización de labores de sensibilización y educación, etc. En Mozambique los nuevos movimientos de mujeres coexistirán con los viejos y algunas de las nuevas asociaciones civiles se crearán al margen de los partidos políticos, WLSA, Forum Mulher, entre otras. Estos nuevos movimientos de mujeres destacan, especialmente, por su movilización política y social en cuestiones como los derechos básicos y la protección de la mujer.

Atendiendo a esta evolución, los movimientos sociales de mujeres en África atienden a diversos desafíos y están influenciados por diferentes acontecimientos, entre los que destacan:

- *Influencias transnacionales*: CEDAW 1979, conferencia Nairobi 1985, y de Beijing 1995 (+5,+10 y +15)… abren la puerta al trabajo en red, la cooperación, el contraste de realidades y diferentes formas de acción, el incremento de la sensibilidad por las temáticas de género, la difusión de las estrategias feministas para el desarrollo, etc.

- *Influencias regionales y formación de redes*: entre los ejemplos a destacar citaré la asociación WLSA o la African Women for Research an Development (AAWORD). Esta última, formada en 1977, funciona como una red entre países (Uganda, Liberia, Sierra Leona…). La influencia de las redes regionales se aprecia en ámbitos como la educación, el desarrollo, la comunicación, las nuevas tecnologías, la participación política, los derechos reproductivos y sexuales y la salud de las mujeres.

- *Influencias de los donantes de ayuda y ONGDs,* los cuales han marcado unos objetivos, valores, acciones…determinadas en función de sus enfoques de desarrollo. Esta influencia ha marcado la actividad de ciertas asociaciones de mujeres dependientes de la ayuda externa, lo que se ha considerado en ocasiones como una neo-colonización.

Los desafíos a los que se enfrentan en la actualidad los movimientos de mujeres africanas contrastan con los objetivos de los movimientos postcoloniales, asociados a partidos y a Estados. Los nuevos movimientos se consideran a si mismos independientes, con sus propias agendas, sus propias lideresas y características identitarias. Algunos de sus objetivos principales son: educación como clave para la promoción del activismo de las mujeres y su liderazgo; asociación autónoma, establecimiento de redes y alianzas; heterogeneidad, lazos entre la etnia, el clan, el linaje y la religión; nuevas estrategias políticas; y nuevas masculinidades.

Los estudios de mujeres ocupan gran parte de la actividad de las organizaciones feministas centradas en África. Suelen desarrollarse en las universidades y los consideran su “arma académica”. Por ejemplo, el Centro de Estudios Africanos (CEA), de la Universidad Eduardo Mondlane en Mozambique, tiene un Departamento

Específico de Estudios de la Mujer y entre sus principales actividades destacan: becas para el estudio de las Mujeres en Mozambique, formación de especialistas de género, bibliografía de género, creación de asociaciones, colaboración con el Estado, investigaciones con otras universidades sobre temas como altas ratios de mortalidad materna, política, economía y asuntos sociales, epidemia del VIH/SIDA, problemas de educación, etc.. Para la mujer africana es prioritario centrar sus estudios y actividades en los problemas de desarrollo urgentes, dejando de lado por el momento análisis o discursos más teóricos sobre la identidad de la mujer, en torno al género, etc. que se vienen realizando en círculos académicos europeos o norteamericanos.

De lo analizado hasta el momento cabe deducir el papel fundamental que los movimientos sociales de mujeres tienen, tanto en el desarrollo de los feminismos africanos, como en los procesos de empoderamiento locales que se producen en esta área geográfica. En los siguientes capítulos se retomarán estos planteamientos, para establecer vínculos con el desarrollo, el empoderamiento, la educación…y, en definitiva, para establecer su papel clave en la transformación social de los mecanismos de normalización del patriarcado.

4. Algunas deducciones para comprender las aportaciones de la perspectiva de género al desarrollo y la educación

Como cierre de este capítulo retomaré reflexiones e ideas desarrolladas en los diferentes apartados, con el fin de concretar lo elaborado respecto a los objetivos principales de este capítulo: analizar la perspectiva de género a partir de los estudios feministas, y entender las actuaciones de los movimientos de las mujeres como acciones políticas para la transformación de las relaciones desiguales de género,

relacionando todo ello con el desarrollo en equidad.

Los análisis presentados responden a un enfoque feminista para el desarrollo y la educación. Wassyla Tamzali[45], representante de un feminismo árabe, se refiere a este enfoque como la *ideología de la liberación y pensamiento político, que empieza por una y uno mismo*. Y más concretamente, en palabras de Soledad Vieitez (2008), los estudios feministas *arrojan luz sobre las conexiones entre género y desarrollo* Feminismo, por lo tanto, es saber y hacer para la transformación pro-equidad de las desigualdades de poder y género. Decantarme por este determinado enfoque justifica y da significado a la inclusión de la perspectiva de género, de manera transversal, en todo el proceso de investigación, ya sea en un plano analítico o de acción.

A lo largo del capítulo se ha distinguido diferentes aportaciones de los feminismos africanos y los occidentales, para lograr entender cómo se ha construido la perspectiva de género como enfoque en el desarrollo. A continuación se retomarán algunas de las principales ideas que el contenido del presente capítulo aporta a esta Tesis en relación a dicho enfoque. Entre ellas, destacaré la transversalidad y coordinación de la perspectiva de género en todo el proceso y para todos los planos presentes en esta investigación (análisis documental, estudio del contexto, propuesta de investigación y acción, intervención socio-educativa, etc.); así como la construcción de nuevos feminismos y su influencia en el desarrollo, junto con la propuesta de nuevas estrategias feministas de acción (empoderamiento, movimientos sociales, educación).

El desarrollo de los contenidos de este capítulo parte del estudio de los feminismos

45 Palabras tomadas de la conferencia "¿Qué futuro para las Mujeres?", realizada en el marco de las Jornadas "Las Mujeres en las Primaveras árabes". Organizadas por la Escuela Feminista Rosario Acuña, en Gijón, a fecha de 20 de Julio de 2012.

en África, en relación con las aportaciones de los feminismos occidentales teóricos y clásicos, de los que beben los primeros, para desembocar en nuevas corrientes teórico-prácticas y en la revisión de ideas y conceptos diferentes ante la hegemonía patriarcal, capitalista y eurocéntrica impuesta en todo el planeta. Los feminismos africanos se desarrollan en un entorno de descolonización y políticas marxistas y acusan al feminismo occidental tradicional y teórico de haber estado al margen de sus realidades, de ser etnocéntrico, estar apoyado en generalidades y, por ello, en ocasiones ser demasiado teórico. Autoras destacadas, como Ifi Amadiume (1997), Oyèrónké Oyèwumi (2010), entre otras, incorporan formas propias de análisis sobre los sistemas de género, roles, relaciones de género en África, etc. En la evolución de estos estudios encontramos un momento en el que se hace una clara distinción entre el feminismo teórico, ilustrado, más tradicional y los feminismos más prácticos, orientados a la acción política, y basados en la comprensión y el diálogo intercultural del mundo.

Los nuevos Estados africanos, surgidos durante la Guerra Fría, junto con las políticas modernizadoras occidentales van incorporando estrategias feministas a partir de la movilización activa de la sociedad civil. Estos movimientos han tenido y tienen una gran relevancia en los contextos africanos, como respuesta a la visión de las mujeres como víctimas pasivas de la colonización, de los partidos marxistas (FRELIMO en Mozambique), de los procesos de democratización… A partir de los estudios sobre el papel de la mujer en el desarrollo, es interesante analizar cómo se han transformado las sociedades africanas ante el proceso de globalización mundial y de qué manera han cambiado los sistemas de género y por qué. Es en este punto donde la formulación del concepto de género ha tenido una contestación más relevante por parte de las investigaciones africanas.

Oyèrónké Oyèwumi (2010), por ejemplo, critica el uso de la mujer que, como categoría social, se convierte en un ser sin poder y es definida en función del hombre; cuestiona el uso del género como organización social, que lleva a confundir diversos roles femeninos en un único prisma; reclama el rol femenino como algo complejo, no limitado a ser esposa y madre… Por el contrario, defiende la maternidad como fuente de poder y como un hecho que sobrepasa la cuestión de género en muchas partes de África, entre otras cuestiones, pone en tela de juicio la idea universalista de género.

La conclusión de estas autoras, ante la recolonización del patriarcado actual, es el cuestionamiento de las construcciones socioculturales estáticas y universalistas del género, abogando por la necesidad de *descolonizar el feminismo*. Liliana Suárez y Rosalva Aída Hernández (2008) afirman que, para que esto suceda, es necesario situar el conocimiento en un lugar y un tiempo concreto, superando la reflexión teórica aislada y sumando la acción política, social, educativa… Para ello propone:

- Reelaborar la práctica feminista para que sea más incluyente, dentro y fuera de la academia.

- Historizar y contextualizar las formas de las relaciones de género para evitar el universalismo feminista, en este plano encontramos una gran diversidad de feministas, como la escritora árabe Fátima Mernissi, o como antropólogas del estilo de Chandra Mohanty o Ifi Amaduime, que critican los esencialismos feministas tradicionales.

- Considerar la cultura un proceso histórico para evitar esencialismos culturales que en muchas ocasiones siguen sirviendo a intereses patriarcales.

Historizar prácticas culturales que afectan a las mujeres (por ejemplo, la infibulación o cisura genital) lo que permite demostrar que muchas prácticas tradicionales afectan a las mujeres directamente y que su modificación no atentaría contra la continuidad identitaria del grupo. La perspectiva histórica sobre la selección de unos rasgos determinados como esenciales de una cultura y, por lo tanto, como representativos de identidad, permite revelar las redes de poder que se ocultan tras esa representación.

- Incluir los movimientos locales en procesos globales a partir de la construcción de alianzas transfronterizas.

Chandra Mohanty (2008) en su famoso escrito "Bajo los ojos de Occidente" afirma que cualquier construcción intelectual y política de los feminismos del "sur" o "no occidentales" debe tratar dos proyectos simultáneos: *la crítica interna de los feminismos hegemónicos de "Occidente" y la formulación de los intereses y estrategias feministas basados en la autonomía, la geografía, la historia y la cultura* (2008:117). Es decir, propone partir primero de un proceso de deconstrucción para luego pasar a otro de nueva creación.

Una crítica de los feminismos -africanos, transculturales…- hacia los clásicos occidentales es la categorización "mujeres del Primer Mundo" como norma y modelo a seguir. Si reconocemos a las mujeres sólo como *dependientes universales*, siempre seremos vistas como un grupo apolítico y sin estatus como sujetos. Frente a ello, el feminismo africano sostiene que la unión bajo los principios de acción política ante las jerarquías de clase, raza, sexo, género e imperialismo es lo que puede constituir a las mujeres como un grupo estratégico en cada momento de la historia.

El problema reaparece cuando “mujeres de África” se convierte en un grupo sociológico homogéneo, caracterizado por sus dependencias comunes o su falta de poder, enfrentado al grupo “hombres de África”. El uso de “mujeres de África” como un grupo ya constituido de personas oprimidas o como categoría de análisis, estaría negando la especificidad histórica y supondría asumir que los hombres y las mujeres están previamente constituidos como sujetos político-sexuales, aún antes de su entrada en las relaciones sociales. Como un argumento más de sus análisis, la autora que vengo citando señala la diferencia entre el hecho de ser madre y el estatus que lleva asociada dicha función para cada sociedad.

Volviendo a la crítica y debate de la universalización en los círculos del feminismo postcolonial, se ha escrito mucho sobre los efectos que ha tenido el enfoque de “Mujeres en el Desarrollo” (que será analizado con atención en el siguiente capítulo). En general, las feministas y el feminismo clásico utilizan conceptos como la división sexual del trabajo, la familia, el matrimonio, el hogar o el patriarcado para explicar la subordinación de la mujer; olvidando hacer referencia al contexto histórico, local o cultural. Estas referencias se reivindican y ponen en valor desde el feminismo postcolonial y en relación al enfoque de “Género en el Desarrollo”:

> *Solo al entender las contradicciones inherentes a la ubicación de las mujeres dentro de varias estructuras se pueden diseñar acciones políticas efectivas.*
>
> *Solo a partir del análisis diferenciado de los contextos es posible generar estrategias políticas efectivas. (Mohanty, Chandra, 2008:144)*

Característico de los feminismos africanos y postcoloniales es buscar la superación de esta concepción universalista del género. Esto las lleva a replantear la acción feminista más allá de términos binarios: posesión de poder vs carencia de poder. No superar esta dicotomía implica asumir la existencia de un grupo dominado y otro dominador y presuponer que la toma de poder de las mujeres como grupo será suficiente para desmontar las estructuras desiguales existentes. Hoy sabemos que esto no es cierto, basta una mirada al mundo que nos rodea: son cada vez más las mujeres que acceden a puestos de poder, y no sólo poder político, encabezan movilizaciones sociales, mejoran sus posiciones sociales, obtienen derechos equiparables a los de sus compañeros hombres… pero, a la vez que esto sucede, las mujeres siguen teniendo menos posibilidades de progreso, sufren las mayores tasas de analfabetismo, de pobreza, de inseguridad, de violencia… la pregunta obligada, además del por qué esta realidad, es dónde está la clave para el cambio pro-equidad.

Las claves para responder a estas preguntas, desde los ámbitos de conocimiento que nos implican y según los análisis de este capítulo, se sustentan en la *inclusión de una perspectiva de género en el desarrollo y la educación.* Esta perspectiva de género, además de guiar la reflexión hecha hasta el momento, está en la base de las propuestas de *empoderamiento*, como elemento de transformación cultural y de las estructuras de género y de la *acción educativa desde la comunidad*, como el camino para lograr un *desarrollo basado en la justicia social y la equidad.*

Junto con las reflexiones sobre las teorías y aportaciones de los feminismos, el estudio de las agrupaciones y los movimientos sociales de mujeres ocupan un lugar central en el desarrollo de las comunidades y son clave para la acción educativa, sobre

todo en el contexto africano. En este sentido Latifa Lakhdar (2012), aunque tiene en cuenta las acciones de las mujeres, recuerda que no se pueden considerar todos los movimientos sociales de mujeres como feministas, ni que todas las iniciativas encabezadas por mujeres estén destinadas a transformar el rol de las mismas. La autora[46] señala que no basta con preguntarnos *cuántas mujeres hay, sino cuántas de esas mujeres son feministas* o lo que es lo mismo, *qué tipo de mujeres están participando*, se suma así al pensamiento de otras autoras que afirman que no se puede ser feminista sin abordar un análisis autocrítico de las relaciones sociales.

Un aspecto fundamental que emerge del estudio sobre los feminismos africanos es la importancia otorgada a la identidad cultural de los pueblos como responsabilidad de las mujeres. Esto ha ocupado y ocupa grandes debates en los entornos postcoloniales. Wassyla Tamzali (2010, 2011) advierte acerca del relativismo cultural que se construye sobre las mujeres al definirlas como *los elementos determinantes en los procedimientos identitarios.*

Durante la colonización, los periodos de independencia, las revoluciones y los posteriores procesos de democratización, las mujeres se conciben *como un bastión de identidad* de las poblaciones contra lo extraño. Las mujeres, ya sea por motivos religiosos, étnicos o nacionalistas son usadas para definir, distinguir, conservar la identidad cultural. Varios estudios consultados en torno al relativismo cultural[47] señalan que las mujeres, habitualmente, participan en las revoluciones como “madres”, “esposas”, “hermanas”… lo que supone una reproducción constante de los roles

46 Palabras tomadas de la conferencia “La Primavera Árabe y las Mujeres, ¿Esperanzas y Riesgos?”, realizada en el marco de las Jornadas “Las Mujeres en las Primaveras árabes”. Organizadas por la Escuela Feminista Rosario Acuña, en Gijón, a fecha de 19 de Julio de 2012.

47 El relativismo cultural se opone al etnocentrismo y al universalismo cultural, al valorar los parámetros propios de cada cultura en el análisis del mundo.

tradicionales asignados por la sociedad, sin llegar a provocar una transformación cultural en clave de género.

Estas cuestiones obligan a preguntarnos, asumiendo un enfoque feminista postcolonial: *¿Qué es una mujer?* Esta pregunta ha llevado a las feministas a replantearse y enfrentarse al poder patriarcal durante siglos. Ya hablemos de mujeres en Europa, en el Islam, o en el sur de África, el debate se sitúa en el cuestionamiento de la identidad como ciudadanos y ciudadanas, sobre todo en países en los que se ha vivido un periodo de colonización fuerte. Este cuestionamiento abarca desde los supuestos de la familia tradicional hasta temas de derechos, formación, trabajo… Para Wassyla Tamzali, representante de un feminismo árabe del norte de África, como para Oyèrónké Oyèwumi, situada en un feminismo del sur de África, la familia es el ámbito de protección mayor en la mayoría de sociedades africanas, incluso mayor que el de las legislaciones oficiales (aunque éstas estén comenzando a modificarse todavía guardan graves contradicciones con las leyes consuetudinarias). Para muchas sociedades africanas lo que protege no es una ley igualitaria, sino el ámbito de la familia: un hermano, una casa…En este sentido es necesario que, al tiempo que se impulsan legislaciones igualitarias, se realicen análisis críticos en torno a la identidad, la cultura, la organización social, la educación…, a fin de no despreciar los aspectos positivos que cada cultura social haya podido desarrollar.

Las pensadoras consultadas, se refieren a la necesidad de que exista una *libertad de conciencia,* como condición necesaria para que una parte de la ciudadanía entienda que la otra parte tiene el mismo derecho a disfrutar de lo que les pertenece, de esta manera se vuelve hacer hincapié en la necesidad de una *revolución de las mentes* que acompañe a la promulgación de nuevas legislaciones.

Para responder a la pregunta, *¿qué es una mujer?* las autoras que vengo refiriendo, señalan la importancia de definir nuestra identidad a partir de nuestras vivencias y de la reconstrucción de lo que el orden patriarcal ha dispuesto para nosotras, las mujeres. Esta pregunta es al mismo tiempo política y estratégica, en la medida en que conduce a las mujeres a la toma de conciencia de su *desposesión identitaria*. Aunque se haya repetido a lo largo de la historia en los contextos de los diversos feminismos, con frecuencia se ha pasado por alto, en nombre del nacionalismo en algunas ocasiones y, en otras, en nombre del comunitarismo. Actualmente se considera un fracaso de los feminismos, en especial de los feminismos del "Sur", no haber llegado a plantearla en el ámbito público, lo que conlleva negar a las mujeres la toma de conciencia sobre su papel como protagonistas y agentes de cambio dentro de un sistema que las niega en nombre de la raza, la etnia, la edad, etc.

En el sur de África los problemas son similares a los planteados hasta el momento. Tras los periodos de descolonización, los movimientos feministas marxistas quisieron dar por hecho que la democratización traería consigo el reconocimiento de los derechos de igualdad y libertad de las mujeres. Se sabe que esto no fue así, no ocurrió en Europa, donde a pesar del avance de los derechos democráticos las cuestiones de género no han alcanzado una liberación completa, tampoco ocurrió en los países descolonizados:

> *Mientras no se plantee en la esfera política la cuestión identitaria y mientras ésta no sea objeto de un reconocimiento de las mujeres como sujetos libres e iguales en el seno de las sociedades, subsistirá la dominación patriarcal y las mujeres seguirán siendo una moneda de cambio entre los regímenes, sus pueblos, los movimientos religiosos…*
>
> *(Tamzali, Wassyla, 2009: 46-47)*

Desde diferentes perspectivas hemos visto que se plantea como necesaria *una transformación de las mentes, del imaginario patriarcal,* para la cual la educación adquiere un papel fundamental. Educación como enseñanza y aprendizaje de habilidades, capacidades…, que hagan de las personas ciudadanos y ciudadanas críticas, reflexivas, dedicadas a la acción para la transformación. Si una conclusión de los estudios analizados es que para lograr un cambio efectivo éste debe partir y ser compartido por la mayoría de una sociedad, también podemos afirmar que la sociedad es una construcción, fruto de las acciones de los individuos que la componen según sus propias capacidades y formación.

Asumimos, según las conclusiones anteriores, la inclusión de manera transversal del enfoque de género en el desarrollo, como respuesta a la desigualdad. Dicho enfoque se traduce en la elaboración de estrategias feministas para un desarrollo en equidad, entre las que destaca el empoderamiento de las mujeres y la intervención socio-educativa feminista.

Por otra parte, lo tratado en este capítulo y en especial el reconocimiento que las teorías feministas y críticas hacen de la socialización, nos lleva a plantear el papel de la educación en el desarrollo. La educación es entendida en esta tesis, no solo como un derecho negado a las mujeres y, por lo tanto, fuente de inequidad; sino como la puerta, la llave o la ventana, desde la cual se generan nuevas conciencias, autoestimas, herramientas… para hacer y construir la idea de justicia social en equidad. Por ello, mi investigación abordará la relación entre educación y desarrollo no sólo incluyendo un enfoque transversal de género, sino sustentada en las teorías y prácticas que apoyan la construcción de una educación feminista, transformadora, crítica, de calidad y, por lo tanto, facilitadora de procesos de empoderamiento claves

en el desarrollo.

Parto de algunas cuestiones al respecto, que adquirirán mayor significado en capítulos siguientes:

- ¿Qué implicaciones, beneficios y nuevas formas de hacer educativo conlleva la inclusión de una perspectiva de género en el desarrollo?
- Si la educación es un factor de poder, ¿Quién decide la educación de las niñas y mujeres? ¿Qué tipo de educación se da a niñas y mujeres? ¿Cómo puede la educación empoderar a mujeres y niñas?
- ¿Producen los procesos de empoderamiento cambios en las estructuras desiguales de género y deben, por ello, ser atendidos desde la educación?
- ¿Cómo se define una intervención social y educativa con enfoque de género? ¿Qué estrategias feministas de acción para el desarrollo y la educación son necesarias para un cambio cultural por-equidad?

En los dos capítulos siguientes el enfoque de género aparecerá como un elemento transversal, que dará significado a contenidos y propuestas sobre desarrollo y educación, tratando de hallar respuestas para las cuestiones aquí planteadas y otras que puedan surgir en el transcurso del estudio.

- CAPÍTULO 3 -
PENSANDO LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO DESDE UNA PERSPECTIVA AFRICANA Y DE GÉNERO

"No hay barrera, cerradura, ni cerrojo
que puedas imponer a la libertad de mi mente"
(Virginia Woolf[1])

En el presente capítulo, dedicado al análisis feminista del desarrollo y la cooperación en África Subsahariana, retomo algunas de las preguntas planteadas en los capítulos anteriores en relación a la construcción del género en el desarrollo, desde un posicionamiento no solo político, sino también reflexivo e ideológico basado en la acción. Teniendo en cuenta las preguntas de investigación que guían esta Tesis, reflexiono sobre los retos que nos encontramos en un enfoque educativo y de género para la construcción de un modelo alternativo de desarrollo, basado en la justicia social y la equidad.

Dentro de la temática general de la Tesis, este capítulo conforma un pilar esencial en el estudio del estado de la cuestión, ya que por un lado mi investigación es iniciada en el marco de proyectos de cooperación al desarrollo y por otro, las propuestas educativas finales estarán insertadas dentro de este mismo plano de acción, ante las evidencias que identifican las grandes desigualdades de género en relación a los estudios relativos a economía, educación, salud, pobreza o empoderamiento. En este contexto el nexo entre estudios de género y cooperación al desarrollo es claro, estando interrelacionados bajo el fin común de superación de dichas desigualdades.

Doy continuidad al método cualitativo de investigación social -teoría

1 Escritora y ensayista británica (1882-1941). Figura destacada por el movimiento feminista en la década de los ´70.

fundamentada- iniciado en los primeros capítulos, usando un procedimiento circular de análisis y síntesis para el debate teórico y el procesamiento de la información. La justificación del uso de dichas técnicas responde a un enfoque de descolonización de los conocimientos, cuya finalidad consiste en deconstruir las teorías, saberes y enfoques dominantes para la reinterpretación y reconstrucción de otros renovados.

Los criterios seguidos para la selección y estudio de las fuentes revisadas, citadas y estudiadas en este capítulo se han basado: a) en los años de publicación haciendo un recorrido histórico hasta el 2013-2014; b) en la temática apropiada a la finalidad del tema a discutir (género, desarrollo y cooperación); c) en el área geográfica en la que se contextualiza la investigación (África); y d) en enfoques coherentes a mi propuesta (descolonización de saberes, africanistas del desarrollo y teoría feminista postcolonial).

Este capítulo, por lo tanto, tratará de avanzar hacia un modelo de desarrollo que integre las cuestiones de género africanas y postcoloniales, ya propuestas en el capítulo anterior. Para lograr este fin abordo las particularidades que implica el enfoque feminista en los estudios de desarrollo, así como las reflexiones surgidas a partir del enfoque descolonizador de la cooperación.

En primer lugar analizo y reflexiono acerca de los significados del término desarrollo, planteado como una construcción occidental que ha ido marcando las agendas internacionales a lo largo de la historia. En nombre del desarrollo y con el fin de lograr los objetivos referidos al mismo se han llevado a cabo diversas políticas, acciones, programas…dentro del juego de las relaciones internacionales, donde ha ido cobrando especial importancia el papel de la cooperación al desarrollo. Dicha cooperación no siempre ha gozado de las mejores referencias, ya que en su nombre

se han "recolonizado" pueblos, se han aumentado las desigualdades o se han perpetuado regímenes injustos y violentos.

Para analizar la compleja definición de desarrollo y cooperación, he tomado como principal referencia el reconocido estudio del profesor Gilbert Rist[2], junto con las aportaciones de diferentes africanistas que abordan los principales debates sostenidos durante años de políticas desarrollistas. Veremos, por lo tanto, que el concepto de desarrollo no tiene una definición única, sino que evoluciona con el tiempo, en función de los acontecimientos históricos, las relaciones internacionales o la economía que ha ido configurando el orden mundial actual.

Dedicaré también un espacio a analizar la evolución del concepto en función del énfasis puesto, primeramente en el crecimiento económico, para seguidamente pasar al desarrollo humano, sostenible y local. Veremos cómo la evolución de las diferentes formas de entender el desarrollo conforman una serie de: políticas de desarrollo, variedad de modelos, diversos actores intervinientes (estado, ciudadanía, universidad…), plurales mecanismos para generar cultura política y participación ciudadana, diferentes dimensiones para definir y consensuar cánones sobre calidad de vida, etc. que se analizaran a lo largo del apartado primero.

La segunda parte del capítulo se dedica al análisis feminista del desarrollo y la cooperación, partiendo en primera instancia del estudio crítico de la tendencia a la feminización de la pobreza, para terminar presentando las aportaciones que los diferentes enfoques de género han tenido sobre estos conceptos. Concluyo esta segunda parte retomando los razonamientos acerca del género planteados

2 Docente en el Instituto Universitario de Estudios del Desarrollo de Ginebra y Túnez. Colaborador de la Universidad de Naciones Unidas. Antropólogo de la modernidad, entre sus teorías presenta la sociedad occidental tan tradicional, exótica y cargada de mitos como cualquier otra sociedad.

en el capítulo anterior, lo que facilitará el análisis sobre el papel de la mujer en el desarrollo, atendiendo a su evolución, avances y logros, tratando de construir las claves y estrategias de una cooperación feminista postcolonial. Estudiar el significado del desarrollo en clave de género es trascendente para concluir este capítulo con aportaciones que ayuden a definir un modelo de desarrollo concreto y acorde a una particular forma feminista de hacer y comprender.

La argumentación seguida en el capítulo me permite ubicar la concepción descolonizadora de los saberes en el centro del debate, con el fin de construir alternativas que contemplen la diversidad como forma de empoderamiento de los pueblos. Entre ellas se destaca la propuesta de repensar otro modelo de cooperación y de desarrollo, que actúe no tan dependiente de la ayuda externa, sino *explorando el potencial educador de la sociedad civil,* donde las mujeres y la educación ocupan un lugar central.

Este capítulo pretende sustentar de manera teórica la esperanza colectiva de un desarrollo que mejore las condiciones vitales de la humanidad. Hago mías las preguntas y reflexiones planteadas por Gilbert Rist (2002:30) ante las constricciones que presenta el estudio del desarrollo moderno, en concreto: *¿El desarrollo no es diferente del simple crecimiento económico? ¿No propone "objetivos humanos"? ¿No busca poner fin a la miseria del mundo?... Ante las contradicciones que surgen de los propios interrogantes el autor vuelve a preguntarse, ¿cómo explicar la diferencia entre tan noble objetivo y las prácticas que estorban su realización?* (pp.31).

1. Cooperación al desarrollo en clave africana

No será hasta 1990, con la publicación del primer Informe sobre Desarrollo

Humano del PNUD, cuando se comience a debatir y pensar nuevas formas de desarrollo más allá del paradigma basado en el crecimiento económico, hasta entonces predominante. En efecto, desde los años ´50 y hasta este momento, el desarrollo era definido únicamente en contraposición al subdesarrollo, es decir, entendido como un asunto económico y, por definición, problema exclusivo de los países catalogados como pobres.

En este contexto, la cooperación estaba limitada al ámbito de lo macroeconómico, donde el papel de los Estados y la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) eran el centro de dicha actividad. A partir de los años ´70 se comienza a hablar de las necesidades básicas de la población –educación, salud, vivienda, seguridad…- siendo entonces cuando se amplían los conceptos de cooperación y desarrollo, al entenderse que dichos factores podían tener un impacto clave sobre el crecimiento económico.

Sin embargo, esta nueva tendencia es frenada debido a la crisis de los ´80, cuando la agenda de desarrollo y cooperación sufre una gran transformación, volviéndose a imponer las relaciones entre capital y trabajo. Dentro del mundo de la cooperación, el Consenso de Washington[3] marcará un antes y un después en la manera de entender estas acciones, con una reavivada lógica neoliberal, ocupando los mercados y las empresas transnacionales un lugar privilegiado en la nueva arquitectura del desarrollo. La cooperación vuelve a ponerse al servicio de los intereses económicos globales,

3 El denominado Consenso de Washington se refiere al conjunto de medidas de política económica de corte neoliberal: propuesta de liberalización, desregulación, privatización y reducción de la intervención pública en la economía. Estas medidas son aplicadas a partir de los años ochenta para, por un lado, hacer frente a la reducción de la tasa de beneficio en los países del Norte tras la crisis económica de los setenta, y por otro, como salida impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) a los países del Sur ante el estallido de la crisis de la deuda externa. (Diccionario Crítico de empresas Transnacionales: http://omal.info/spip.php?article4820)

cobrando un protagonismo desalentador la imposición de los Planes de Ajuste Estructural (PAE). Las consecuencias de este periodo serán mayores desigualdades sociales en las décadas posteriores, convirtiendo a la cooperación en sinónimo de dependencia.

A continuación analizaré de una manera somera, en términos descriptivo-comparativos, primero la evolución del desarrollo y después la tendencia de la cooperación en las últimas décadas.

1.1 Evolución del concepto de desarrollo como construcción occidental

En los estudios sobre cooperación al desarrollo y relaciones internacionales es habitual asociar la idea de desarrollo con la de crecimiento económico y democracias liberales, así ha sido desde los procesos de descolonización, las guerras de independencia o contra el "terrorismo". Pero, retomando los interrogantes planteados por Rist *¿cómo explicar las diferencias entre tan necesarios fines* (crecimiento y democracia) *y las prácticas contradictorias de su realización?*

Al analizar las definiciones de desarrollo no encontramos un consenso mundial, al contrario, aparecen continuas contradicciones entre el poder hegemónico, que intenta imponer una determinada forma de democracia neoliberal; y las fuerzas sociales que reivindican un desarrollo más "humano", basado en la participación, la igualdad, la ecología, la sostenibilidad y la defensa del bien común.

Las diversas definiciones de desarrollo pueden hacer referencia a un estado, a un proceso, a ideas de bienestar, de progreso, de justicia social, de crecimiento económico, de expansión personal o de equilibrio ecológico. Gilbert Rist (2002) al estudiar las muy variadas definiciones del término distingue una serie de ideas

implícitas que aparecen en función del enfoque responsable: evolucionismo social (alcanzar a los países industrializados), individualismo, economicismo (crecimiento), normativismo (lo que debe llegar) e instrumentalismo (a quién beneficia). Ante la diversidad de definiciones y significados, el autor señala como conveniente *definir el desarrollo de tal manera que se pueda entender de qué se habla, además de poder identificar los lugares en los que se da o no el "desarrollo"* (pp.20). Rist denomina a esto *pseudodefiniciones* del desarrollo, las cuales representan las condiciones ideales de la existencia social, es decir, a lo que debería aspirar una sociedad en función de su tiempo.

Los debates en torno a la idea de desarrollo basados en el crecimiento económico, desde los ´50 hasta los ´80, se centraron primero en el *vehículo del desarrollo* –agentes-después en el *camino hacia el desarrollo* –estrategias- pero con una escasa discusión acerca de *los objetivos del desarrollo*, su pertinencia y viabilidad, hasta la llegada del concepto Desarrollo Humano en los años ´90 (Fernández, Gonzalo; Piris, Silvia y Ramiro, Pedro, 2013:69).

Para entender la evolución del término desarrollo es necesario comprender la conceptualización realizada en ciencias sociales en los últimos 50 años del siglo XX, distinguiéndose tres momentos correspondientes a tres orientaciones teóricas distintas: a) teoría de la modernización de los ´50-´60, donde se apoya el crecimiento como sinónimo de desarrollo desde las teorías neoliberales; b) teoría de la dependencia de los años ´70, la cual planteaba los orígenes del subdesarrollo centrando el problema en el capitalismo; c) teoría post-estructuralista y post-modernidad a partir de los años ´80-´90 que hace una aproximación crítica al mecanismo del poder dentro del desarrollo.

A lo largo de esta evolución, donde sí encontramos cierto consenso es en la importancia concedida al término, ya sea porque en su nombre se han establecido divisiones como países -en vías de desarrollo-desarrollados, Norte-Sur, ricos-pobres, Primer mundo-Tercer mundo…-; se han promulgado leyes, ejecutado proyectos o se han creado ministerios e institutos de estudios e investigaciones. *En nombre de esta palabra fetiche, término comodín o palabra plástica… se han construido escuelas, hospitales, se alientan exportaciones, se cavan pozos, se construyen carreteras, se vacuna niños, se recogen fondos, se trazan planes…. Todas las actividades humanas pueden llevarse a cabo en nombre del "desarrollo"* (Rist, Gilber, 2002:22).

1.1.1 Desarrollo como crecimiento económico e industrial

El concepto económico de desarrollo y progreso ha sido abordado por diferentes pensadores, entre ellos algunos economistas clásicos del S. XVIII y XIX[4], mientras su definición conceptual se trabajó más sistemáticamente después de la II GM. Expertos de todo el mundo suelen considerar la conferencia del presidente Harry Truman[5] en 1948, como el principio de la nueva Era en las relaciones internacionales: la "Era del

4 Adam Smith (1723-1790) con su obra "La riqueza de las naciones" se considera como una introducción a las teorías del desarrollo económico, donde expone diferentes términos de riqueza, establece la importancia del comercio internacional y la división internacional de la producción para el aumento del bienestar, la defensa de la libertad económica, el interés individual como la base del progreso económico, el no intervencionismo estatal y el trabajo como la principal fuente de riqueza; Malthus (1776-1836) elabora una teoría sobre la relación entre población y disponibilidad de recursos, concluyendo que los recursos son finitos; Stuart Mill (1806-1873) considerado uno de los padres del liberalismo -por defender el principio absoluto de la no intervención de la autoridad del Estado, ya que las personas son soberanas en sus acciones- estudió de manera matemática los problemas con los recursos y la tecnología relacionándolos con la disminución de la tasa de lucro.

5 En este periodo, dentro de los objetivos de la política exterior de EEUU (Plan Marshall, OTAN…), surge el conocido "punto IV" que inaugurará la "Era del Desarrollo" y establecerá una nueva visión del mundo: desarrollado y subdesarrollado.

Desarrollo":

> *"Punto Cuarto: debemos lanzarnos a un nuevo y audaz programa que permita poner nuestros avances científicos y nuestros progresos industriales a disposición de las regiones insuficientemente desarrolladas para su mejoramiento y crecimiento económico… "*

De los principios de la Era del Desarrollo se desprenden una serie de ideas que irán construyendo el entendimiento dicotómico del mundo, donde los países ricos son desarrollados y los pobres subdesarrollados; y donde las sociedades más avanzadas tienen el deber de "ayudar" a las menos, a través de la intervención extranjera en nombre de la "civilización" europea.

Junto con las transformaciones políticas europeas tras la IIGM, se produce un cambio en la evolución del pensamiento económico clásico que transformará la idea de desarrollo, asociando la productividad con las innovaciones tecnológicas y los grandes logros geo-estratégicos (colonias africanas) y generalizando el ideal de crecimiento económico europeo, sobre todo a partir de los años ´70. Este periodo, seguido por las tensiones entre los bloques de la Guerra Fría, asentará el entendimiento del concepto de desarrollo en contraposición al de subdesarrollo.

A) Construcción de un mundo dicotómico: desarrollo vs subdesarrollo y primeras décadas del desarrollo

Con la extensión del uso del concepto de "subdesarrollo" (años ´70) se establece una nueva visión de la organización del mundo y de las relaciones Norte/Sur -hasta entonces habían sido relaciones colonizador/colonizado-. Rist reflexiona

sobre las implicaciones que supone el entendimiento de una parte del mundo como "subdesarrollo":

> *…un estado de carencia, en lugar de como un cúmulo de circunstancias históricas El entendimiento de los "subdesarrollados" como pobres, sin preguntarse por las razones de esa pobreza, hace del crecimiento y de la ayuda –en términos tecnocráticos y cuantitativos- la única respuesta posible. Las personas, países… ya no serán africanos, latinoamericanos, asiáticos (por no decir bambaras, shonas, bereberes, quechuas, aimaras…) serán simplemente "subdesarrollados" (Rist, Gilbert, 2002:94).*

La principal característica definitoria de una visión dicotómica del mundo -desarrollo/subdesarrollo- es que se sugiere que es posible el camino hasta un estado final de desarrollo, siendo el subdesarrollo una forma inacabada del mismo. Esta tendencia ignora las circunstancias históricas que favorecen un tipo u otro de evolución para cada Estado, generalizando un proceso de crecimiento común para todos que implica:

- Entendimiento del *crecimiento sin límites* y centrado únicamente en el bienestar económico: se extiende la creencia de que el capitalismo no tiene fin. Esta idea tiene su origen en el *evolucionismo social*, que además, anclará en el imaginario colectivo la idea de superioridad occidental, tomando lo industrial como sinónimo de progreso; y dará legitimidad a la expansión colonial en África bajo la creencia de ayudar a los países no desarrollados a seguir el camino de la "occidentalización" (Mbuyi Kabunda, 2012).

- Crecimiento como "*modernización*", donde destacan pensadores como Walt Rostow o Arthur Lewis. Para Lewis (1954) lo moderno es considerado como portador de tecnologías avanzadas, procesos productivos organizados, productividad alta…estas ideas penetran en la economía a través de la inversión extranjera y la acción del Estado. Entre otras consecuencias, se produce el abandono de las economías tradicionales por los sectores modernos de producción, originando un nuevo grupo social asalariado y la intervención estatal para mediar entre países desarrollados y subdesarrollados.

  En este mismo periodo Rostow (1961) propone una teoría evolucionista y jerarquizada, con diferentes "*etapas del desarrollo*", que cada país debía de superar para alcanzar la modernidad: *Sociedad tradicional - Condiciones previas al despegue - Despegue - Progreso hacia la madurez - Era del consumo de masas.* Esta teoría motivará la concepción de la modernización como sinónimo de occidentalización, y la *occidentalización como enriquecimiento.*

- *Supremacía de la cuantificación de producción* de un país, tomando como referencia la renta per cápita y el PIB para realizar comparaciones entre países o zonas geográficas diferenciadas y poder así definir el desarrollo de un país de manera unidimensional, al establecer las fronteras entre pobreza y riqueza.

- *Universalismo*, al trasladar los valores -como los ideales de "buena vida"- creados históricamente por las sociedades occidentales a otras culturas distintas. En este sentido, según afirma Gilber Rist, el *desarrollo*

se universaliza pero no es transcultural (2002:56). Tras la II GM y con el recrudecimiento de la Guerra Fría la colonización de África marcará claramente los límites del desarrollo en el continente *generalizándose la idea de Tercer Mundo*[6] como colectivo, asociada a la de subdesarrollo.

Paralelamente a la construcción de este ideal de desarrollo/subdesarrollo, a partir de la *Primera Década de Naciones Unidas para el Desarrollo*[7] *(1962),* se van creando nuevas instituciones internacionales (Banco Mundial, Bancos Regionales de Desarrollo…) y se da continuidad a diversos programas novedosos, como el *Programa ampliado de asistencia técnica (1949),* la *Sociedad Financiera Internacional del Banco Mundial (1956)* que más tarde sería *la Asociación Internacional para el Desarrollo (AID)* o el *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)* en

6 Conferencia de Bandung (1955): asiática (africanos y latinoamericanos quedan excluidos) marcará el movimiento de los "no alineados" y conformará una primera unión en relación a las reivindicaciones del "Tercer Mundo" definidas en: derecho internacional, derechos humanos, soberanía e integridad territorial, igualdad de razas y naciones, principio de no intervención en los asuntos internos, derecho a la defensa nacional y colectiva, abstención de actos de amenaza o violencia, arreglo pacífico de las diferencias, cooperación internacional basada en intereses mutuos, negativa a recurrir a pactos de defensa…También se sentarán las bases de una política común para el petróleo (lo que más tarde sería la OPEP), los inicios de lo que hoy se conoce como cooperación sur-sur (autonomía colectiva) y la ayuda exterior.

7 Década de Naciones Unidas para el Desarrollo: se proclama en 1962 ante la incapacidad de la ONU de impedir los numerosos conflictos que se estaban generando por el derecho de veto. Debido a esta problemática su actividad quedó relegada al "desarrollo, la descolonización y los derechos humanos". Cuando todos los países del África Occidental y Ecuatorial francesa, junto con Nigeria, Togo, Madagascar y Somalia obtuvieron su independencia en 1960, seguidos por Mauritania, Mongolia y Tanzania en 1961, se pidió la proclamación de Década del Desarrollo. No se tiene como objetivo el final del "subdesarrollo", pero sí aparecen ciertas ideas y líneas de acción que serán repetidas a lo largo de los años, formando los discursos del "desarrollo" actuales, como por ejemplo: el crecimiento económico debe ir acompañado de transformaciones a nivel humano, llamamiento a la esperanza a pesar de la desigualdades, armonización de los principios de solidaridad e interés (formará uno de los elementos básicos de los discursos de desarrollo), comercio como motor de crecimiento…

1965.

Ante la teoría dicotómica del desarrollo surgieron voces críticas, sobre todo desde el neo-marxismo y por parte de intelectuales latinoamericanos pertenecientes a la CEPAL [8], los cuales llamaban la atención sobre la forma en que el sistema internacional estaba imponiendo su dominación y generando situaciones de dependencia. Surge entonces un paradigma nuevo, llamado "*la escuela de la dependencia*" compartido por opositores de EEUU y por movimientos de liberación (Cuba, Chile…). Esta teoría se opone al evolucionismo de Rostow, al entender a los Estados como dependientes dentro de una estructura global.

Es entonces cuando Naciones Unidas proclama la "Segunda Década del Desarrollo" (años ´70), dando protagonismo al concepto de necesidades básicas e incluyendo una nueva estrategia que conciba el desarrollo de manera global e integrada. Esta idea fue introducida por primera vez por Robert McNamara[9] en 1972, al identificar una nueva variable en la promoción del desarrollo y la cooperación, que incluye la incapacidad de los países del Sur para satisfacer sus necesidades más básicas (alimentación, educación, vivienda, vestido…), y la obligación de otorgar ayuda exterior para tales fines.

Los años ´70 marcaron un giro en el desarrollo, entre otras cuestiones, por el

8 CEPAL, Comisión Económica para América Latina. Organismo oficial de Naciones Unidas establecido en Santiago de Chile y encargado de promover el desarrollo de Latinoamérica. En 1964, creado ya este organismo, se define el desarrollo basado en tres pilares: transferencias masivas de capitales privados, exportación de materias primas y libre juego de mercado. Los estudios de la CEPAL dejaron ver las contradicciones de este modelo, ante las crecientes desigualdades. Propone una mayor intervención del Estado.

9 Presidente del Banco Mundial en 1972, que dio un giro a las operaciones del mismo, introduciendo los términos de injerencia o intervención de los donantes en los Estados receptores de ayuda.

protagonismo cada vez mayor de los países del Sur. Algunos autores denominarán a este fenómeno *triunfo del tercermundismo*, viéndose favorecido por la devaluación del dólar, la Guerra de Octubre de 1973 en Oriente Próximo, el conflicto de Guinea-Bissáu[10] y, en otro contexto, la victoria de las tropas norvietnamitas (1975) en Saigón. A este contexto de movilización social del Sur se une la primera gran Conferencia Mundial de NNUU sobre "medio ambiente humano" de 1972, en Estocolmo, donde por primera vez se habla de los problemas de medio ambiente, la contaminación, el agotamiento de recursos…Esta Conferencia da inicio al movimiento ecologista y extiende la idea de que el crecimiento económico de occidente no podía ser infinito.

Nos encontramos, por lo tanto, en un momento histórico en que la hegemonía de occidente deja de ser tan abrumadora como décadas atrás, dándose cada vez mayor legitimidad a las voces que claman por modelos alternativos de desarrollo. Sin embargo, a finales de los ´70 y debido a la crisis mundial de los ´80, el desarrollo y la cooperación pasarán por una época de desencanto, a la que se denomina: "*década perdida del desarrollo*".

B) Década perdida del desarrollo: planes de ajuste estructural

El desarrollo -pensado en términos económicos- se empieza a considerar un concepto marcadamente eurocéntrico, industrialista, uniforme, urbanista, economicista y patriarcal; basado en una visión racionalista y cuantitativita del mundo, y todo ello como resultado de un enfoque etnocéntrico. Como consecuencia, se entiende que el desarrollo basado en la ortodoxia económica dominante está generando más

10 Amilcar Cabral (Guinea) hizo que el general portugués Spínola entendiera la imposibilidad de ganar la guerra colonial, volviéndose a Portugal para encabezar la revolución de los claveles de 1974 -que pondría fin a la dictadura de este país- y abrir la puerta a la independencia de Angola, Mozambique y la propia Guinea-Bissáu.

y nuevas desigualdades sociales, económicas y políticas. La evidencia de estas desigualdades en la década de los ´80 hará que ésta sea bautizada como la "década perdida del desarrollo".

Durante los años ´80 los *desequilibrios* relacionados con el peso creciente de la deuda externa, la crisis de los petrodólares, la sobre-liquidez de las instituciones financieras y las política de crédito irresponsable, generarán una ralentización de las prácticas de desarrollo. Las respuestas dadas por las políticas del Norte con respecto al Sur se definirán a partir de los Programas de Ajuste Estructural (PAE)[11] promulgados por el FMI y el BM para atender tal desorden monetario. Acorde con los impulsores del Consenso de Washington[12], en lugar de cuestionarse el origen de tales

11 Según el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (HEGOA): Un Programa de Ajuste Estructural (PAE) es la condición impuesta por el FMI y/o el BM a un país para otorgarle respaldo financiero destinado a afrontar un grave problema de pagos internacionales. Se trata de una receta única y de pretendida validez universal que se aplica con independencia de la situación particular de cada país. A ella se han sometido más de 90 países del Sur y del Este durante las dos últimas décadas del siglo XX, lo que da una idea de su importancia. Los PAE surgieron a comienzos de los años 80, como respuesta de las instituciones de Bretton Woods a la crisis de la deuda externa del Tercer Mundo y luego se extendieron a los países del Este tras la debacle de las economías del bloque soviético. Los PAE obedecen a una concepción extremadamente ortodoxa de la política económica, que años más tarde sería bautizada por sus propios impulsores como el consenso de Washington, pretendiendo dar a entender su universal aceptación por parte de los expertos en desarrollo económico. Sin embargo, desde el principio surgieron voces críticas que denunciaron los terribles efectos económicos y sociales que acompañaban la puesta en marcha de los PAE, si bien pasaron muchos años antes de que se les hiciera algún caso, dada la hegemonía del "pensamiento único" neoliberal en esta época. (http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/178)

12 Aplicación de diez instrumentos de política económica neoliberal para llevar adelante el objetivo de un sistema capitalista mundial, durante los años ´90. Fueron impulsadas por los organismos financieros internacionales y centros económicos con sede en Washington D.C. Sus principales instrumentos fueron: disciplina fiscal (no más déficit), inflación como parámetro central de la economía, reducción del gasto público, reforma tributaria, tasa de interés, tipos de cambio, política comercial tendente a la liberalización, liberalización de flujos financieros externos para favorecer la inversión extranjera directa, privatizaciones y desregulación de la competencia.

desequilibrios, se primará: la austeridad económica; la imposición de medidas del Norte al Sur en relación a “buena gobernanza” y “rendición de cuentas”; la limitación del poder del Estado reduciendo la inversión social; la privatización de empresas, la potenciación del comercio transnacional y la integración regional desigual; la pérdida de capacidad de auto-gobernanza en favor del orden económico mundial y la extensión de la globalización económica; la desvalorización de lo local, en favor de un único saber hegemónico y descontextualizado, etc.

Las consecuencias de los PAEs en África, según sostiene Mbuyi Kabunda (2002, 2009, 2011, 2012, 2013) en sus escritos, fueron desastrosas en las décadas posteriores, viéndose los problemas cada vez más agravados debido a la creciente pobreza y desigualdad, con consecuencias visibles en: el retroceso de las capacidades de autoabastecimiento y producción propia, el desmantelamiento de servicios públicos como educación y salud, el aumento de la corrupción y las privatizaciones, el escaso reparto de los beneficios económicos para la inversión en bienestar social, el paro, las migraciones, los conflictos bélicos (en África la década de los ´90 fue un periodo de grandes conflictos), la fuga de cerebros y la pérdida de capital social.

En el escenario internacional, paralelamente a la imposición de los PAEs, se producen una serie de hechos políticos que ayudarán a definir la década posterior de desarrollo de los años ´90: caída del muro de Berlín; implosión de la URSS; fin de las dictaduras latinoamericanas; liberación de Mandela; masacres de la plaza de Tiananmen; Guerra de Clanes de Somalia; matanzas de Ruanda, Burundi o ex Yugoslavia... En definitiva, la actualidad del Sur y su desarrollo volverán a ocupar posiciones centrales, en términos de pobreza y violencia.

Hasta este momento los debates sobre el desarrollo habían estado dominados o bien por personas influyentes del Norte (Truman) o por cumbres en el marco de organizaciones internacionales (BM, FMI, ONU…) por lo que la presencia del Sur en ellos era muy reducida. En este contexto, surge la Comisión Sur (presidida por Julius Nyerere[13]) donde se plantean varios interrogantes acerca de si la participación del Sur -libre de las imposiciones del Norte y basada en sus propias políticas, culturas y gentes- hubiera tenido como resultado propuestas de desarrollo distintas y más creativas. En general, el trabajo de la Comisión fue un catálogo, creado a finales de los ´80, de buenas intenciones hacia un "desarrollo auténtico" al que todos aspiraban, además de servir como catalizador de la heterogeneidad del Sur ante los peligros de un "desarrollo imitativo" generador de pobreza, enfermedad y hambre.

En el marco de la Comisión Sur (1987) es cuando la idea de autonomía (*self-reliance*) y de reparto de responsabilidades se incorporó a los discursos de desarrollo del Sur. Julius Nyerere afirmará que:

…la responsabilidad del desarrollo del Sur incumbe al

13 Presidente que logra la independencia de Tanzania en 1964 afrontando diversos problemas. A pesar de querer mantener su independencia de Alemania y Gran Bretaña dependía en un gran porcentaje de la ayuda externa de estos países que controlaban sus administraciones, materias primas, etc. Tanzania para mantener su idea de independencia acogió en su país a diferentes movimientos de liberación, como el FRELIMO de Mozambique, y rompió lazos diplomáticos con Inglaterra al mostrarse Tanzania contraria a la independencia de Rodesia del Sur. Por otro lado, Tanzania cuenta con cierta homogeneidad social, siendo en su mayoría agrícola, sin etnias que intenten imponerse, o compartiendo el swahili como lengua vehicular común.

A pesar de las nuevas instituciones, de los objetivos de la Era del Desarrollo y de las nuevas teorías no se había mejorado apenas en las cuestiones esenciales de igualdad y desarrollo. Es en esta coyuntura cuando el presidente tanzano hizo un llamamiento a sus conciudadanos para basarse en sus propias fuerzas como manera de afrontar la pobreza (estrategia adoptada por la Tanganyika African National Union, TANU en 1967, llamada Declaración de Arusha (Gilbert, Rist, 2002:152-153).

> *Sur mismo y a sus habitantes, pero sin desvincular la responsabilidad del Norte: no podemos valorar la miseria del Sur sin interrogarnos al mismo tiempo sobre la riqueza del Norte (Rist, Gilbert, 2002:234-235).*

Es ante las nuevas voces del Sur cuando en la década de los ´90, y como respuesta a los efectos negativos de los PAEs, vuelven a discutirse los objetivos del desarrollo planteándose ideas más "humanas".

1.1.2 Desarrollo como adquisición equilibrada y progresiva de derechos humanos

Ya a finales de los ´80 se empezó a percibir cierta recuperación de los debates en torno a la idea de desarrollo con la celebración de diferentes cumbres internacionales sobre el medioambiente: Comisión Brundtland (1987) o Conferencia de Rio (1992). Mahbub ul Haq[14], (PNUD, 2009) definirán el objetivo principal del desarrollo como aquello que:

> *…amplía las opciones de las personas. En principio, estas opciones pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. A menudo las personas valoran los logros que no se reflejan, o al menos no en forma inmediata, en las cifras de crecimiento o ingresos: mayor acceso al conocimiento, mejores servicios de nutrición y salud, medios de vida más seguros, protección contra el crimen y la violencia física, una adecuada cantidad*

14 Mahbub ul Haq (1934-1998) Influyente economista pakistaní. Fue uno de los fundadores de las teorías de desarrollo humano, y amigo personal de Amartya Sen, con quien idea el Índice de Desarrollo Humano.

de tiempo libre, libertades políticas y culturales y un sentido de participación en las actividades comunitarias. El objetivo del desarrollo es crear un ambiente propicio para que la gente disfrute de una vida larga, saludable y creativa.

La llamada "*década pérdida del desarrollo*", marcada por los ajustes económicos, generó reacciones que irán gestando ideas más humanistas al introducir conceptos relacionados con el bienestar, las necesidades básicas o las capacidades de las personas. Entre los antecedentes de la evolución del desarrollo hacia uno más humano, destacan:

- *François Perroux*, en los ´50 propone una reflexión crítica sobre el crecimiento económico y el progreso global de la sociedad y los costos humanos del crecimiento. Para Perroux el desarrollo debería ser un proceso global, integrado y endógeno. Las jóvenes naciones deberían adoptar una estrategia que integrase tres aspectos fundamentales: inserción cuidadosa en la economía mundial, satisfacción de necesidades fundamentales y estructura económica nacional coherente. Su visión humana del desarrollo no se verá reconocida hasta los ´80.

- *Dudley Seers*, en los años ´60 analizó los indicadores de desarrollo de carácter cuantitativo. Consideraba que no debía confundirse desarrollo con crecimiento económico, por ello el rendimiento no sería el mejor indicador para medirlo, sino que había que tener en cuenta la distribución de la riqueza y la educación o la salud, que estarían en la base de otras desigualdades. Más adelante estas ideas servirían para la construcción del Índice de Desarrollo Humano del PNUD, publicado por primera vez en 1990.

- El concepto de "*desarrollo comunitario*", que fue introducido por los técnicos de la ONU en los años ´60 y ´70 (en un contexto de movilización ante el imperialismo y la desigualdad, como fue el Mayo del ´68, revolución cultural China de 1967, críticas a la guerra de Vietnam, denuncia a los regímenes militares Latinoamericanos, Sudafricano y de Rhodesia del Sur…), y que reclama la importancia de potenciar la participación de la población local para crear una actitud favorable hacia el compromiso con el desarrollo.

- La idea del "*eco-desarrollo*", se abrió camino tras la Conferencia de Estocolmo (1972) y a partir del estudio sobre los recursos estratégicos realizado en 1970 por Donella y Denis Meadows.

  La Conferencia de Cocoyo organizada por la OMS en 1974, donde se desarrolla el concepto de "Village Concept" basado en la idea de "*desarrollo comunitario*". Para la OMS la salud, junto con un proyecto educativo, debería ser la base del desarrollo y propone incluir equipos multidisciplinares en las comunidades. Se comienza a hablar de la idea de "*desarrollo participativo*", elaborado más adelante por John Friedmann en su obra "Empowerment" (1992).

- En esta misma línea, en los ´80, Manfred Max-Neef[15] en torno a la puesta en práctica de un "*desarrollo a escala humana*" construye una matriz básica con nueve necesidades fundamentales: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. El autor sostiene que para lograr un desarrollo humano es necesario identificar las necesidades reales a nivel local, pero sin olvidar los temores y amenazas, animando a los miembros de la comunidad a reflexionar críticamente. Max-Neef verificó sus propuestas con la creación del *Índice del Bienestar Económico Sustentable* de la ONU, introduciendo la idea de que el desarrollo debe ser sostenible pero también sustentable.

- El "*desarrollo alternativo*", propuesto por Friedman ante las consecuencias negativas de los PAEs, denuncia la pobreza como resultado de la falta de capacidades de la sociedad civil para que las personas puedan ser protagonistas activas de sus propios proyectos de vida. Por ello, aboga por reforzar las competencias a través de la educación y la formación en las diferentes áreas de la vida social. Friedman consideraba que se debía comenzar por las comunidades locales pero sin dejar de contar con el papel fundamental de un Estado fuerte, democrático y con obligación de atender las necesidades de los ciudadanos.

15 El chileno Manfred Max-Neef estudió economía e hizo carrera como empleado de la empresa Shell. En 1957 dio la espalda a la industria y se dedicó a estudiar los problemas de los países en desarrollo. Trabajó para organizaciones de la ONU y en diversas universidades de EE.UU. y América Latina. Inspirado por el imperativo de E.F. Schumacher small is beautiful, desarrolló la tesis que denominó "economía descalza" y "economía a escala humana", cuyos criterios definió ya en los años ´80 en una matriz que abarca nueve necesidades humanas básicas. En los años ´90 formuló la hipótesis del "umbral": a partir de determinado punto del desarrollo económico, la calidad de vida comienza a disminuir. Entre sus obras, se encuentra "Desarrollo a escala humana" (1993). Consultado: Diciembre 2013 en http://www.max-neef.cl/

- En 1991 surge el concepto de "*post-desarrollo*", apoyado en la teoría post-estructuralista de Michael Foucault de los años ´80 y ´90, cuyas aproximaciones críticas analizan cómo funciona el poderoso mecanismo occidental de producción cultural, social y económica en los países del Tercer Mundo.

Con origen en la Conferencia de Estocolmo de 1972 de NNUU, se va gestando un nuevo concepto de "*desarrollo sostenible*" donde se ponen en común ideas como: eco-desarrollo, crecimiento cero, de-crecimiento, comercio justo, seguridad alimentaria…. Entre los creadores de esta teoría destaca Herman Daly[16] ("For the Common Good", 1989) quien tras concluir que un crecimiento no puede ser infinito, establece la existencia de límites para el mismo. Estas ideas seguirán desarrollándose en la Conferencia de Rio 1992 –donde surge la elaboración de la Agenda 21-, la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (2002) y la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2012 (rio+20), entre otras.

Relacionado con la sostenibilidad y como reacción a los crecientes modelos de producción transnacionales y los hábitos culturales globalizados aparece la noción de "*desarrollo local o endógeno*[17]". Teoría que irá reconfigurando la idea de territorio y de cultura local y poniendo en relieve la idea de diversidad, identidades propias,

16 Herman Daly, 1938. Economista ecológico estadounidense. Desarrolla directrices políticas relacionadas con el desarrollo sostenible desde su puesto como economista senior en el Departamento de Medio Ambiente del Banco Mundial. Centra su interés en la economía del desarrollo, la población, la economía ecológica y el medio ambiente. Su obra más aclamada y por la que recibió el Premio Grawemeyer fue "Fort he Common Good" (1989), más actual es su obra "The Economics of Happiness: building genuine wealht" (2007)

17 La teoría del desarrollo local se remonta a los orígenes del desarrollo comunitario de los ´60, haciendo famoso el eslogan: "pensar globalmente, actuar localmente"; con el que transmite los principios de integración de lo global en el territorio.

necesidades locales y potencialidades endógenas. En este contexto, el desarrollo es definido como descentralizado, interdisciplinar, interdependiente y comunitario; dejando de lado la supremacía de lo económico.

Tomando como referencia las aportaciones anteriores, en 1991 el PNUD dirigido por Mahbub ul-Haq y su pequeño equipo en el que se encontraba Amartya K.Sen, desarrolló un primer informe en torno a la idea de "*desarrollo humano (DH)*". En él se trataba de plantear una alternativa a la dominación de la economía para determinar la "buena vida", presentando la combinación de tres variables: renta, esperanza de vida y nivel de educación. La combinación de estas variables generó una nueva forma de medir la riqueza de los países, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) el cual terminaría convirtiéndose en referente mundial, con vigencia en la actualidad.

Según esta perspectiva, el desarrollo debe preocuparse por el bienestar general de las poblaciones, creando igualdad de oportunidades y ampliando sus capacidades de acceso a los sistemas de educación, salud, libertad de movimiento, expresión y seguridad. Incluye la idea de equidad como posibilidad de acceso y creación de capacidades y oportunidades de manera igualitaria y sostenible, teniendo en cuenta las necesidades de las generaciones presentes y futuras.

El DH, por lo tanto, tendrá como principal objetivo promover acciones destinadas a aumentar la autonomía, las capacidades de las personas y los procesos de transformación profunda, dirigidos a la reducción de la vulnerabilidad:

> *"El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas (…) Representa un proceso a la*

vez que un fin. En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito del desarrollo humano va más allá: otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente" (PNUD 2000:17)[18]

Para llegar al consenso que supuso esta definición del PNUD, previamente se celebró la Cumbre de Desarrollo Social de Copenhague (1995), donde se establece la necesidad de un nuevo contrato social basado en el principio de solidaridad. Este nuevo contrato surge ante la desigualdad generada por la globalización y la mundialización, reconociendo que la pobreza tiene causas estructurales que es necesario abordar.

En la formulación de la idea de bienestar y desarrollo humano, ha tenido gran influencia las aportaciones de Amartya Sen (1999) al criticar la economía del bienestar convencional centrada en la renta. Afirmaba Sen que la calidad de vida debía ser evaluada teniendo en cuenta las capacidades de las personas para optar libremente al ejercicio de sus vidas. Martha Nussbaum (2012) avanza en la teoría de Sen en

18 PNUD (2000), citado en PÉREZ, Karlos (2000)

su preocupación por encontrar una formulación del bienestar que fuera operativa, estableciendo en qué condiciones las personas se pueden desarrollar como tales, es decir, definiendo las capacidades humanas mínimas para que cada persona ponga en marcha una forma de vida que le satisfaga.

Nussbaum hacía hincapié en la necesidad de determinar la pobreza desde un referente universal, estableciendo un listado de capacidades y funciones para la calidad de vida: a) necesidad de empoderar a las personas incrementando las capacidades de las mismas, pero también de las colectividades (acción social); b) Ampliación de las opciones de las personas (vida larga, conocimiento y acceso a recursos); c) Fomento de la participación, la seguridad, la sustentabilidad y los derechos humanos de, para y por las personas.

Con las aportaciones de Sen y Nussbaum, se comienza a configurar el derecho al desarrollo como un derecho individual y colectivo, al mismo tiempo que como responsabilidad personal y grupal. Como consecuencia, se implementa de manera progresiva el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH) para las estrategias y actividades de cooperación.

A) Enfoque basado en derechos humanos (EBDH)

Los términos Desarrollo, Paz y Derechos Humanos aparecen, por primera vez, como objetivos interrelacionados, en la Carta fundacional de las Naciones Unidas (1945):

> *…resolución de los pueblos a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres*

> *y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derechos internacional y a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad.*

En la misma Carta se establece como uno de sus principales propósitos:

> *…la realización de la cooperación internacional como la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión.*

La unión de EBDH y el Desarrollo Humano supondrá un cambio radical de paradigma en la cooperación, al pasar de un entendimiento dicotómico del mundo -desarrollo vs subdesarrollo-, a otro centrado en la concepción de un mundo en progreso y crecimiento, dando lugar a la idea de países “en vías de desarrollo”.

Más adelante, en 1969, la Asamblea General de NNUU adoptaba la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo Social, donde se establecen los principios, objetivos y fundamentos del desarrollo: dignidad y valor de la persona, respeto a sus derechos, justicia social… En 1986, la Declaración del Derecho al Desarrollo establece una relación y vínculo directo entre el desarrollo económico y el progreso de los derechos humanos.

A partir de este momento el desarrollo pasa a ser reconocido como un derecho inalienable de las personas; y el ser humano a ser el sujeto central del desarrollo, así como participante activo y beneficiario de dicho derecho. A su vez se establece que los Estados tienen el deber de formular políticas adecuadas con el fin de mejorar el bienestar de la población.

No será hasta finales de los ´90, con el enfoque de capacidades defendido por Amartya Sen, cuando se vinculen oficialmente -en las acciones de cooperación- los derechos humanos con el desarrollo. Kofi Annan[19], como abanderado del EBDH afirmaba que *no tendremos ni seguridad ni desarrollo si no se respetan los derechos humanos.* El desarrollo definido como humano, correlaciona directamente con los derechos humanos y está ligado a aspectos de bienestar económico y social:

> *"el derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él. También señala a la persona como sujeto del desarrollo"*
>
> *(Art, 1 de la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de Naciones Unidas, 1986).*

El EBDH generará un cambio radical en las prácticas de cooperación poniendo el acento en nuevas variables de acción. A su vez dicho enfoque será complementado por nuevas estrategias de desarrollo que irán configurando la nueva agenda del

19 Informe del Secretario General Kofi Annan, 2005, Un concepto más amplio de la libertad, párrafo 17.

desarrollo del S. XXI, entre los que se destaca la nueva agenda de desarrollo y cooperación basada en los ODM[20] (Objetivos de Desarrollo del Milenio), tras la Cumbre del Milenio del 2000. La cual, a pesar de estar acompañada por problemas de financiación y compromiso, planteó la necesidad de coordinar esfuerzos ante la pobreza y nombrar valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad común, la paz, la igualdad… como aspectos fundamentales para un desarrollo humano y sostenible.

A pesar de sus logros y críticas el EBDH ha generado, por un lado, el aumento de los debates en torno al desarrollo a partir de los ´90 dando lugar a corrientes críticas y visiones alternativas basadas en lo humano, y por el otro, la evidencia de que no hay modelo económico-social perfecto. Por ello surge la necesidad de reelaborar el discurso de la cooperación para el desarrollo desde las bases sociales. Esta nueva tendencia es avalada en 2010 por el correspondiente Informe del PNUD donde se afirma que *el Desarrollo Humano no es un conjunto de preceptos fijos y estrictos sino que se encuentran en constante evolución* (pp.1).

B) Inclusión de lo "local" en el desarrollo humano sostenible

La inclusión de lo humano en el desarrollo respondía a la necesidad de crear un nuevo imaginario y hacerlo de nuevo deseable y eficaz. A pesar de ello, algunas

20 Los ODM con sus criterios, metas e indicadores supusieron un gran avance en cooperación, aunque su puesta en práctica ha sido muy limitada con respecto a los problemas planteados en la Declaración del Milenio, así: a) se generalizan las mismas metas para todos los Estados; b) se centra en exclusiva en los problemas de los países pobres sin analizar las desigualdades estructurales globales (de los 8 objetivos, 7 han de ser conseguidos por los países pobres y sólo 1 afecta a las relaciones entre países); c) se olvida la inclusión de una perspectiva de género transversal (ausencia de metas de empoderamiento, sobre violencia o de derechos sexuales y reproductivos); d) se olvida del carácter transversal de las relaciones de poder entre hombres y mujeres (en el ODM1 sobre la lucha contra la pobreza, no hay ningún indicador o dato sobre el género).

de las críticas que se hacen a dicha visión coinciden en señalar que vuelve a ser un concepto normativo, tecnocrático y basado en ideales neoliberales impuestas por los países de la OCDE[21] al resto.

Ante la incapacidad para responder a las desigualdades del mundo con las vigentes estrategias de cooperación y desarrollo, los movimientos sociales y teorías postcoloniales suman a la propuesta de pensar el desarrollo desde lo humano, el valor de lo local y su diversidad. Se gesta así un nuevo término conocido como *Desarrollo Humano Local*, el cual vendrá marcado por la capacidad –imprescindible- de definir un futuro deseable y posible desde lo local para transformar lo global. Mertxe Larrañaga y Yolanda Jubeto (2011) señalan que el núcleo del DH local será que cada sociedad tenga la capacidad de definir su futuro como proceso colectivo, pero con objetivos comunes.

Los debates en torno al espacio que se concede a las sociedades y los estados en la definición de sus prioridades tienen su base en los conceptos de "apropiación[22] " y de "eficacia de la ayuda", surgidos en el marco de Paris (2005) y Accra (2008). Conseguir dicha apropiación y eficacia supondrá avances en el plano

21 Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico. Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza, Turquía. EN proceso de adhesión: Rusia, Colombia y Letonia; en 2015 Costa Rica y Lituania; y Colaboración con países clave: Brasil, China, India, Indonesia, Sudáfrica

22 Concepto surgido a partir de la Declaración de Paris de 2005 y reforzado en el Foro de Accra de 2008. El término de apropiación se considera contrario a la tradición heredada de los PAEs y de la condicionalidad de la ayuda, además de ser una reivindicación básica de la expansión de la democracia. Los movimientos sociales pretenden ir más allá de los enfoques tecnocráticos de Paris y Accra señalando que la eficacia de la ayuda debe relacionarse con la eficacia del desarrollo.

de los DDHH, la igualdad, la corresponsabilidad y la rendición de cuentas; pero también exigirá cambios estructurales en asuntos como la gobernanza, el comercio, los mercados financieros, la inversión extranjera y la deuda. Para hacer frente a estas exigencias el DH local se referirá a la idea de "apropiación colectiva", entendida como enfatizar la capacidad de las sociedades para definirse a sí mismas en una comunidad determinada.

Estos debates están dominados por la resignificación de una dimensión local que nos lleve a lo global. Lo que supondrá un cambio radical de enfoque, ya que se requerirán procesos que permitan la convivencia armónica de la variedad de "futuros emergentes" en pro del bienestar común. Para ello, se introducen variables basadas en la necesidad de generar procesos participativos, tanto individuales como colectivos. Lo que implicará, un *nuevo multilateralismo activo que elimine las imposiciones imperialistas* (Larrañaga, Mertxe y Jubeto, Yolanda, 2011:11) y que dé lugar a transformaciones en los planos estructurales y relacionales del desarrollo en la lucha por la justicia social en equidad.

La dimensión colectiva y local del DH supone, por lo tanto, una visión alternativa del desarrollo, no solo delimitado por lo territorial, sino donde sea posible tener un proyecto estratégico común, basado en la idea de apropiación humana. Para ello es básico el requerimiento de impulsar procesos participativos a nivel comunitario y educativo, asegurando la presencia de todos los núcleos sociales, prestando una especial atención a las mujeres, por no ser habitual su presencia pública. Por lo tanto, el enfoque de DH local tendrá en cuenta, en su propuesta de bienestar colectivo, una perspectiva feminista inclusiva frente a las desigualdades.

En definitiva, se considera que el desarrollo humano local es un concepto

abierto, en construcción dinámica, que requiere de categorías teóricas, indicadores y políticas propias y flexibles. Entre ellas destacan los análisis y propuestas feministas, cuya finalidad será que tanto mujeres como hombres se apropien del mejor futuro posible.

1.1.3 Del occidentalismo al post-desarrollo feminista

Los diferentes debates en torno a los enfoques del desarrollo se clasifican según su propio entendimiento del mundo: expansión del sistema mercantil, aumento de la producción, la rentabilidad, la racionalidad, la plenitud humana... Los enfoques analizados tienen en común la variable de ser "creencias y construcciones" aplicadas a un determinado ideal de vida y se basan prioritariamente en: a) la obligación moral de aportar recursos a los más pobres, b) en trabajar por la felicidad de los demás, c) en prácticas económicas que reflejan diferentes intereses.

Siguiendo este razonamiento, Gilbert Rist considera que el desarrollo es una *creencia indiscutible y necesaria* (2002:247) del imaginario occidental, al afirmar que la buena vida de todos se puede garantizar mediante los progresos de la tecnología y el crecimiento ilimitado de la producción de bienes y servicios. Esta creencia, mundialmente compartida, es un producto de la historia y se ha llegado a convertir en un actor de ésta. Como reacción a esta lógica dominante, han ido surgiendo diversas respuestas alternativas por parte de los movimientos sociales de todo el mundo. Entre los más destacados cabe citar:

- *Movimiento de Decrecimiento:* término que nace en los años ´70 como consecuencia del productivismo sin límites de las sociedades industriales. Su fundamento teórico se encuentra entre los pensadores del Club de Roma

y el escritor Georgescu-Roege, que lo define no solo como un movimiento anticapitalista sino más bien como una ideología anti-productivista. Sus seguidores son defensores del desarrollo sostenible y creadores del término "huella ecológica". Entienden el bienestar como sinónimo de vivir con menos, consumir, producir, ganar, contaminar…menos, y a cambio proponen un modelo colectivo de producción controlada. Más adelante, esta teoría, es reelaborada por pensadores anti-globalización como Vandana Shiva, Serge Latouche (presidente en 2003 del Instituto de Estudios Económicos por el Decrecimiento-Sustentable), Vincent Cheynet o François Schneide, los cuales extenderán dicha teoría por América Latina. Las principales críticas a este modelo surgen por seguir basándose en el PIB como medida comparativa.

- *Movimiento del Bien Común:* promovido por el austriaco Christian Felber como alternativa al capitalismo de mercado y a la economía planificada. Sus principales aportaciones son: una mejor redistribución de la riqueza/pobreza a partir de la creación y generación de redes de apoyo dedicadas a la colectivización de servicios, reducción de gastos, apoyo social, entendimiento del consumo como una política (tener en cuenta a quién se compra, a quién se vende…), nuevas tecnologías… Una de las novedades de este modelo es que tiene en cuenta la inclusión de una perspectiva de género, al tratar de acabar con los mecanismos de descapitalización de las mujeres analizando qué pasa dentro de los hogares o de la sociedad, qué empobrece a las mujeres (como por ejemplo la continua transferencia de tiempo y dinero a otros miembros de la familia), o cómo la mujer puede generar su propia riqueza. Este modelo está relacionado con conceptos

como economía social, redistribución o justicia social.

- Jacinto Rodrigues (2007) recoge algunas de las críticas realizadas a la concepción occidental del desarrollo basada en un modelo capitalista, reduccionista y mecanicista, entre éstas destaca las de Ivan Illich ("Una ciudad sin escuela[23]", 1971) al plantear una crítica sobre los conceptos de desarrollo/subdesarrollo, defendiendo la gestión colectiva, la solidaridad y la formación ciudadana en el bien común. En este mismo plano Julius Nyerere plantea en África el "socialismo de aldea".

23 Según Illich la educación en la época de las décadas 60 y 70 se caracterizaba por dos motivos, uno de ellos es que la educación era excesivamente cara y, el otro era que estaba dirigida hacia el fracaso. Para argumentar este pensamiento, Illich hace referencia al coste de la educación y sus escasos resultados. Sin embargo, a él le parecía aún más grave que la educación estuviese dirigida solo a un pequeño grupo. La alternativa que Illich planteaba era crear un nuevo estilo de aprendizaje dentro de las relaciones educadoras interhumanas. Cuando él habla de la posibilidad de aprender sin escuela, es porque cree que lo que una persona aprende a lo largo de su vida depende del ámbito en el que esté y de sus relaciones. (http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/Ivan+Illich+y+la+sociedad+desescolarizada)

- Otros pensadores[24] como Jacques Ellul, Samir Amin, Majid Rahnema, Aminatra Traoré, Pierra Rabhi, Mandana Shiva o Wangari Mutua desde diferentes perspectivas han analizado los conceptos alternativos de desarrollo poniendo de manifiesto sus contradicciones. Entre los pensadores y pensadoras africanos que analizaron de manera crítica el concepto occidental de crecimiento, cabe destacar por su profunda incidencia local: Amadou Hampate Ba y Thomas Snkara.

24 Jacques Ellul: pensador francés contra-corriente ante el fundamentalismo ideológico del positivismo y la tecnocracia.

Samir Amin, pensador egipcio creativo, con formación marxista y crítico con el euro-centrismo. Señala que la cultura del capitalismo se consolida durante el Renacimiento con una dimensión universalizante anulando la diversidad de los pueblos. Revela cómo la superioridad de occidente es el resultado de un desarrollo desigual de la periferia, del sur.

Majid Rahnema, pensador iraní que analiza las nociones de pobreza y riqueza como construcciones sociales propias de la ideología dominante. Se pregunta, ¿pobreza de qué? Pobreza puede significar ausencia de dinero, privación de relaciones humanas, falta de inteligencia, ausencia de vacas, de tiempo, de hijos, de salud, de amor… Considera que hay una alteración del concepto de pobreza limitado a lo económico y a la contraposición a la riqueza. Propone un análisis más complejo del significado de pobreza/riqueza que contemple las relaciones sociales, las necesidades básicas, la diversidad cultural…

Aminata Traoré: activista maliniense. Crítica con la globalización y las políticas económicas occidentales. Reclama un desarrollo de África desde los propios africanos y africanas.

Pierre Rabhi, natural de Argelia. Abandona la fábrica francesa para la que trabajaba y retorna a la vida agraria. Su pensamiento se orienta hacia la autonomía y seguridad alimentaria, procurando reconciliar la actividad humana con la naturaleza. Se define como pacifista, transcultural y a favor del decrecimiento.

Wangari Mutua: Ecofeminista de Kenia, promotora del movimiento Green Belt, inició campañas de plantación de árboles como forma de sustento de la población local y como empoderamiento de las mujeres. Premio Nobel en 2004.

Amadou Hampate Ba: nacido en Mali, divulgó a través de sus escritos y cuentos iniciáticos una fuerte cosmovisión espiritual donde el ser humano debía vivir en equilibrio con la naturaleza.

Thomas Snkara de Burkina Faso, imaginó otro tipo de sociedad -esto le costaría la vida- defendiendo los modelos tradicionales como oposición a los modelos importados de dominación, uniendo el saber tradicional con la agroecología frente a la agro-industria.

Desde los años ´90 y comienzos de los 2000 los debates en torno a nuevas formas de pensar el desarrollo son acompañados de nuevas teorías económicas, sociales y políticas que tratarán de analizar los efectos de la globalización y la crisis junto con los significados actuales del desarrollo.

Este pensar el desarrollo desde planos alternativos se engloba dentro de la corriente de pensamiento teórico conocida como "post-desarrollo[25]". En este sentido Arturo Escobar afirma:

> *"… la necesidad de pensar radicalmente el desarrollo y la modernidad, aceptando que estos conceptos pertenecen al pasado y que es necesario superarlos. No se puede pensar ya en trayectorias únicas y universales que desembocan en un modelo único, sino en una multiplicidad de caminos que producen múltiples y diversos estados. Los movimientos sociales de la última década son una señal de que esta lucha ya está en camino" (Escobar, Arturo, 2009:81)*
>
> *…por lo tanto, la pregunta que se trata de responder desde este enfoque no es "¿cómo podemos mejorar el proceso de desarrollo? Sino ¿por qué, por medio de qué procesos históricos y con qué consecuencias Asia, África y América Latina fueron "ideadas" como tercer Mundo?" (Escolar, Arturo, 2009:83).*

25 El término post-desarrollo se utiliza por primera vez en 1991 en un coloquio internacional celebrado en Ginebra, donde genera diversas reacciones. Las nociones del postdesarrollo provienen directamente de las críticas postestructuralistas que no trataban tanto de proponer otra versión del desarrollo como de cuestionar los modos en que Asia, África y América Latina habían llegado a ser definidas como "subdesarrolladas" y necesitadas de desarrollo.

En los orígenes del postdesarrollo (1991) surge la propuesta de "*deconstruir el desarrollo*", apoyada por autores como el mismo Arturo Escobar (1991,1996), Chandra Mohanty (1991) o Mandana Shiva (1993) quienes frente a las visiones que defendían el desarrollo como principio organizador central de la vida social y desde una única mirada occidental, proponen la revalorización de las culturas propias, una menor dependencia del exterior y mejorar la ecología sostenible.

Las teorías del postdesarrollo se van convirtiendo en un imaginario socialmente aceptable y eficaz para responder de manera alternativa a los fracasos de la historia de la modernidad y de la globalización. Arturo Escobar (2009:93) se pregunta al respecto:

> *¿qué le está sucediendo al desarrollo y a la modernidad en los tiempos de globalización?, ¿se está universalizando la modernidad o se está quedando atrás?,¿constituye la globalización la última etapa de la modernidad capitalista o es el comienzo de algo nuevo?*

El autor, al referirse a la crisis de la modernidad, cita a Boaventura de Sousa Santos (2002) que desde una nueva aproximación -el "*postmodernismo oposicional*" –reconoce la falta de soluciones modernas para los problemas generados por el modernismo. Para Santos la globalización no es la última etapa de la modernidad capitalista sino el comienzo de algo nuevo, coincidiendo, en esto, con los postdesarrollistas. El autor analiza como principal fracaso de la modernidad el predominio estructural de la exclusión sobre la inclusión, denunciando que el tamaño de la clase excluida aumenta día a día. Ambos autores coincidirán al señalar que la globalización impuesta desde arriba, o la globalización hegemónica, han ido creando

un mundo cada vez más desigual.

El pensamiento postdesarrollista se relaciona con las aportaciones de los feminismos africanos y postcoloniales del capítulo anterior, en concreto, respecto a las propuestas dirigidas a repensar el desarrollo y la modernidad. Las autoras estudiadas pretenden ir más allá de la incapacidad del pensamiento eurocéntrico para imaginar el mundo desde su diversidad y proponer hacer hincapié en las "*exterioridades*" del desarrollo, valorando la multiplicidad y la diversidad. En el apartado dos de este capítulo ahondaré en las propuestas feministas postcoloniales para el desarrollo humano.

Cabe destacar el papel de los movimientos sociales de la primera década del S.XXI en la construcción de nuevos imaginarios -después del "Tercer Mundo"- y especialmente por su interés en generar capacidad para *pensar algo más allá de la modernidad y los regímenes de economía, guerra, colonización, explotación de la naturaleza y de las personas que la modernidad ha ocasionado* (Escobar, Arturo, 2009:97).

En el proceso de *deconstrucción y reconstrucción* de un desarrollo más inclusivo, justo e igualitario se define el desarrollo como humano, sostenible y local. Además, desde la perspectiva de género, pensadoras de la talla de Marcela Lagarde o Aminata Traoré incluyen que debe ser, también, feminista. Lagarde (1996) afirma que el modo de vida derivado de la industrialización ha invisibilizado la capacidad de las mujeres de ser protagonistas de su futuro. Por ello, reivindica un desarrollo humano sustentable que:

…se ha centrado en construir los caminos de acceso a las personas a condiciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y culturales que les permitan participar y contar con educación, salud, techo y alimentación de calidad, así como acceder al trabajo y poseer bienes. El desarrollo humano debe estar acorde con los modos de vida específicos -rurales, urbanos, industriales, agrarios…- y permitir el acceso a las personas a bienes, recursos y servicios sociales. (Lagarde, Marcela, 1996:99).

La misma autora destaca una serie de principios definitorios básicos e interactivos asociados a un desarrollo en clave feminista:

Principio de equidad, remite a la diversidad y reconoce las desigualdades.

Principio de sustentabilidad, contiene una visión filosófica de transcendencia, de futuro y de solidaridad con las generaciones siguientes y con el medio ambiente.

Principio de productividad y competitividad, fundamental en la concepción de desarrollo humano pero asociado a los demás principios.

Principio de empoderamiento y equiparación humana, para la reestructuración de las relaciones de poder.

Ya en 1995 el PNUD se refería por primera vez al género en el desarrollo, al señalar la indivisibilidad del objetivo de la igualdad en el DH y abrir paso a las teorías feministas del desarrollo, las cuales señalarán la necesidad de conectar la perspectiva de género con el DH en un plano estructural, con el fin de elaborar estrategias de cooperación al desarrollo inclusivas y justas.

En esta línea de pensamiento, Amina Mama, Aminata Traoré y Molara Ogundipe[26] , entre otras feministas africanas que trabajaban en favor de la descolonización de los saberes, definen el desarrollo impuesto hasta el momento como patriarcal, blanco, heterosexual y dicotómico (rico/pobre, negro/blanco…). El cual ha generado procesos importantes de aculturación y simplificación de los debates de género.

Dichas autoras, desde el feminismo africano, aportan a las corrientes que pretenden repensar el desarrollo la inclusión de los debates de clase, raza y cultura, como básicos para establecer adecuadas relaciones de género y entender la diversidad y el feminismo en plural; la descolonización de los saberes pensando desde un centro de interés propio y generando conocimiento propio; la consideración de la identidad y la cultura desde los estudios de género africanos; la reivindicación del lugar de la mujer en la lucha contra la globalización, rompiendo los estereotipos que conciben a la mujer africana como subdesarrollada y víctima; la liberación del etnocentrismo occidental; y, por último, la reivindicación de las fortalezas de África –la cultura propia- como factor de desarrollo y de eliminación de la sumisión a las instituciones globales.

Chandra Mohanty (2008) desde el feminismo postcolonial, haciendo referencia

26 Referencias a estas autoras pueden encontrarse en la publicación: VVAA (2013) “Africana”, donde se recoge una selección de entrevistas a diferentes representantes del feminismo postcolonial africano.

al lugar del feminismo en los estudios de desarrollo y cooperación, expresa que:

> *"En el contexto del equilibro de poder Primer/Tercer Mundo, los análisis feministas que ejercen y sostienen la hegemonía de la idea de la superioridad de Occidente, producen un conjunto correspondiente de imágenes universales de la mujer con velo, la madre fuerte, la virgen casta, la esposa obediente, etc. Estas imágenes tienen un esplendor universal, a-histórico, que pone en marcha un discurso colonialista que ejerce un poder muy específico, en tanto que define, codifica y mantiene las relaciones existentes entre el Primer y el Tercer Mundo"* [27]

Es desde el propio contexto donde se pretende generar nuevas estrategias de desarrollo justas y equitativas y donde la cooperación al desarrollo aparece como una herramienta fundamental, la cual también debe preguntarse por sus objetivos, modelos y procesos, generando lugares de encuentro y equilibrio (Larrañaga, Mertxe y Jubeto, Yolanda, 2011). En el caso de una propuesta basada en el desarrollo humano local, sustentable y feminista, considero que el diseño de la cooperación debe asumir las consecuencias de estas nuevas concepciones y ser al mismo tiempo novedoso y operativo; crítico y creativo; transformador y diverso, para actuar en lo local con la perspectiva de lo global.

Analizaré a continuación la evolución de la cooperación según las concepciones de desarrollo, desde la búsqueda de la eficacia económica hasta la búsqueda de la

27 Tomado de: Irene Redondo, Entrevista feministas ácidas (2013) consultado Enero 2014 en: http://perderelnorte.com/al-islam/islamofobia-al-islam/el-espectaculo-femen-entrevista-completa/

apropiación, la diversidad y la igualdad.

1.2 Cooperación al desarrollo: de lo cuestionable a lo necesario

La historia de la humanidad puede resumirse haciendo uso de grandes palabras como poder, dinero, guerra, migraciones…y también "*cooperación*[28]". Este concepto, a lo largo del S.XX y XXI, está estrechamente ligado con las relaciones internacionales y la globalización, esto último entendido como un *papel clave en el desarrollo de exigencias básicas en los mercados globales, mejorando las aptitudes de los países pobres para que puedan competir de un modo más eficaz en una economía mundial integrada, alterando los patrones de consumo y producción sobre todo en el Norte global* (Edwards, Michael, 2002: 53).

Como respuesta a los costes y beneficios de la globalización capitalista y debido a la desigual distribución de riquezas, la creciente desigualdad social y de género, los costes medioambientales del crecimiento descontrolado y los valores asociados como la competitividad o el individualismo; cobra cada vez más importancia la cooperación para el desarrollo.

Dentro del entramado de relaciones internacionales y antes del fin de la II Guerra Mundial, hubo quienes señalaron la necesidad de organizar la economía mundial más eficazmente para evitar que se repitiera la Gran Depresión. La Carta del Atlántico, firmada por Churchill y Roosevelt en 1941, establecía que "*todos los hombres*[29] *de todas las tierras deben poder vivir sus vidas libres de temor y necesidades*". Como

28 La cooperación es entendida, según definiciones generalistas, como el deseo de las personas de ayudarse unas a otras y de trabajar de manera conjunta por el bien común; responde al vínculo o asociación entre países en pro de unos intereses comunes.

29 Nótese la exclusión de las mujeres debido a la marcada cultura patriarcal de la época, reflejada en un lenguaje sexista.

vengo exponiendo, estos primeros años parecen abanderar un nuevo espíritu en las relaciones internacionales, creándose instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y las Naciones Unidas (NNUU).

A dichas instituciones se les asignó la tarea de regular los movimientos mundiales de capitales y proveer de fondos y asistencia técnica para la reconstrucción y el desarrollo, primero en Europa y luego en el resto del mundo. Sin embargo, a las Naciones Unidas, como tercer pilar, se le negó la autoridad para supervisar al FMI y al BM. Un cuarto pilar sería la Organización Internacional del Comercio (OMC) que, en lugar de favorecer transformaciones para el crecimiento de la productividad de los países en vías de desarrollo, allanó el camino para la libre competencia de los mercados globales.

Alfonso Dubois (2000, 2004, 2012) propone tres dimensiones predominantes en los escenarios internacionales: ética, política y económica. El mismo autor se refiere a la dimensión económica-liberal como la predominante en el modelo de desarrollo actual, la cual es globalizada en función de los intereses exteriores de los países. Esta visión de la globalización en clave económica marcará las acciones, la forma en que se determinarán las prioridades y las políticas de acción de cooperación al desarrollo.

Desde la primera década del desarrollo (1960-1970) se tiene como objetivo acelerar el crecimiento económico de los países subdesarrollados. Desarrollo y crecimiento se convertirán en claves de la modernización capitalista, primando un enfoque basado en el bienestar puramente asistencialista, como forma de combatir el hambre. Estos paradigmas del Primer Mundo exportaron a los países en desarrollo un modelo de producción determinado basado en las lógicas liberales, incluyendo un

determinado entendimiento de las relaciones económicas de género: mujer como la principal responsable del bienestar de su familia, receptora pasiva, encargada de la maternidad, el cuidado y la crianza.

El final de la Guerra Fría y los cambios experimentados en el orden mundial, provocaron que la cooperación al desarrollo revisara sus propuestas, estableciendo una nueva forma de hacer cooperación: frente a la globalización en términos de mercado se plantea la necesidad de construir valores económicos basados en la sostenibilidad y el bien común; frente al entendimiento de la pobreza como unos mínimos para la supervivencia, se desarrolla un concepto de bienestar multidimensional; frente a un concepto de globalización uniforme y desigual, se pone el énfasis en la participación de personas, sociedad civil… en la determinación de sus prioridades.

Estas transformaciones también trajeron consigo un nuevo lenguaje de cooperación, donde la ayuda externa reemplaza a la cooperación en terrenos como el comercio y la inversión; y la asistencia humanitaria sustituye a la acción internacional en relación a la dimensión política de los conflictos.

A pesar de las transformaciones en materia de cooperación, cualquier dato comparativo que tomemos como referencia mostrará una globalización desigual y sociedades cada vez más ricas junto a otras más empobrecidas y dependientes. Esto no quiere decir que se niegue el crecimiento económico como factor clave en la reducción de la pobreza y que no haya habido avances en términos de alfabetización, erradicación de enfermedades, cuidado del medio ambiente o resolución de conflictos; a pesar de que las estructuras distributivas predominantes permanezcan inalterables.

Por ello, los debates actuales sobre el papel y el futuro de la cooperación están centrados en la generación de nuevas alianzas que respondan a esa necesidad de cambio estratégico: en un extremo encontramos las alianzas público-privadas en las que se asume el papel de las empresas como benefactoras de derechos sociales; en otro extremo, diversos investigadores sociales plantean la necesidad de avanzar hacia nuevas alianzas "glocales" para un nuevo paradigma de desarrollo (codesarrollo, cooperación sur-sur, descentralizada, local…) en manos de la sociedad civil.

Acorde con las nuevas tendencias del desarrollo humano, sostenible, local y feminista, el enfoque orientado hacia las estrategias "glocales" se enfrenta a la necesidad de dar respuesta a *¿cómo pensar el desarrollo desde lo local y lo global?*[30], poniendo en el centro del debate las propuestas de Rio+20[31] en torno a unos objetivos de desarrollo sostenible. Junto con los debates sobre la democratización de la ayuda y la participación de la sociedad civil, Alfonso Dubois (2012) incluye la perspectiva de lo local en el entendimiento multidimensional de la pobreza y la desigualdad.

Investigadores y seguidores de este último enfoque señalan que en los últimos años estamos viviendo un proceso de desmantelamiento de las políticas públicas de solidaridad internacional, como consecuencia de las contrarreformas estructurales que están favoreciendo la privatización y la mercantilización de lo público. Hoy, la

30 Conferencia de Edgardo Bilsky (CGLU- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos) en el marco de las Jornadas: "La cooperación madrileña a debate", celebradas el 13 de Diciembre de 2012, organizadas por FONGDCAM y Plataforma 2015 y más.

31 "En la Conferencia Río +20, los líderes mundiales, junto con miles de participantes del sector privado, las ONG y otros grupos, se unieron para dar forma a la manera en que puede reducir la pobreza, fomentar la equidad social y garantizar la protección del medio ambiente en un planeta cada vez más poblado. Las conversaciones oficiales se centraron en dos temas principales: cómo construir una economía ecológica para lograr el desarrollo sostenible y sacar a la gente de la pobreza, y cómo mejorar la coordinación internacional para el desarrollo sostenible. http://rio20.net/propuestas/

cooperación ha dejado de ser un instrumento de primer orden en las relaciones exteriores de los países para pasar a tener una función esencialmente económica. Frente a esta nueva tendencia de la cooperación al servicio de los mercados Katherina Tomasevski (2004) recuerda que debemos fundamentar dicha práctica en base a los derechos humanos y para ello señala que deben producirse tres cambios básicos:

> *1. Aceptar los riesgos que supone no estar tan tranquilos ante la pobreza.*
>
> *2. Adoptar formas de gobierno basadas en los derechos humanos, donde sea la gente la que esté en el centro del proceso y puedan participar.*
>
> *3. Las estrategias para el desarrollo no deben ser secreto. Deben ser públicas para organizar la ayuda oficial al desarrollo basada en los derechos humanos" (Tomasevski, 2004: 145).*

Como hemos visto, los analistas del desarrollo ponen de manifiesto y sostienen que el debate de la cooperación vendrá marcado por el espacio que se les conceda a los y las ciudadanas, a las sociedades y a los estados para decidir sobre su futuro, sus prioridades, sus políticas y sus recursos para conseguirlo. En un plano internacional, se recoge este sentir transformador en la Declaración de Paris (2005), en torno a la idea de *apropiación* como elemento necesario para lograr la eficacia de la ayuda. A pesar del avance que supuso la aplicación práctica de este término, se mantuvo un claro enfoque tecnocrático que limitaba a los países beneficiarios a ser meros receptores, no teniendo en cuenta, por ejemplo, las relaciones de poder desiguales.

Más adelante, el ya citado Foro de Accra (2008) supuso un aumento en la toma de conciencia acerca de la compleja realidad de los países. Sin llegar a criticar las posiciones anteriores, sitúa los procesos de cooperación en un contexto donde deben conectarse y respetarse las prioridades de cada sociedad. Se considera este Foro como el punto de partida de la llamada "nueva arquitectura de la ayuda" al invitarse a los actores de la sociedad civil a hacer cooperación.

1.2.1 Nueva Arquitectura de la Ayuda: cooperación al desarrollo humana, local y feminista

Como reacción al inmovilismo hegemónico en torno a la cooperación, al comenzar el S. XXI los movimientos sociales empiezan a exigir un cambio de modelo de desarrollo ante la desigualdad. Superando las aportaciones de Accra y París, los Foros Sociales mundiales posteriores (2008,2009…) señalan que la eficacia de la ayuda debe relacionarse directamente con la eficacia del desarrollo y la cooperación, construyendo una nueva arquitectura de la ayuda. Ésta tendrá que plantear caminos alternativos basados en el ideal de cooperación de "trabajar juntos sin imponer prácticas cerradas", para evitar desempoderar a la población o que la cooperación siga siendo un negocio muy rentable y exclusivo para grupos y élites poderosas.

Voces críticas de autores y autoras, entre los que destaca Alfonso Dubois (2000), en línea con un pensamiento postcolonial y crítico, abogan por favorecer prácticas que generen procesos de auto-empoderamiento, donde sean las propias sociedades las impulsoras de sus procesos de cambio, una vez tomen conciencia de la necesidad y el sentido de los mismos. Esta nueva forma de entender la cooperación es definida por el citado autor desde un enfoque humano y local protagonizado por la diversidad de actores, tanto del Norte como del Sur.

El nuevo sistema de ayuda del S. XXI tiene como objetivo incrementar los recursos y mejorar la calidad de la cooperación, para ello se hace necesario coordinar y armonizar esfuerzos en pro de la erradicación de las desigualdades. Lograr esta finalidad requerirá de nuevas relaciones entre donantes y receptores, y de reformas estructurales para desarrollarlas. Dubois (2012) critica consensos anteriores en torno a la cooperación –ODM, Monterrey 2002, Roma 2003, Paris 2005 y Accra 2008- y sostiene que supusieron conceptualmente una simplificación de los retos del desarrollo (la lucha contra la pobreza podía ganarse únicamente con el aumento de recursos) y la priorización de los Estados como beneficiarios del mismo, en lugar de las personas. Además de evidenciar una falta de análisis y de reflexión sobre la pertinencia de las agendas dominantes, centradas en términos como eficacia y ayuda; siendo necesario construir alternativas en torno a la idea de DH.

Mercedes Ruiz (2012)[32] señala la necesidad de una *repolitización* en defensa de los derechos humanos y la descolonización de la cooperación, para ello propone: una reactivación y unión con los movimientos sociales (indígenas, feministas…); una formación no sólo centrada en la teoría del marco lógico, sino en política y en crítica social; trabajo en red entre los diferentes actores de cooperación; empoderamiento a través de la sociedad civil; construcción de un poder colectivo para crear alternativas y hacer comunidad; educación para el desarrollo desde una ciudadanía global; plantear un diálogo político en torno a la responsabilidad social global; y defensa del derecho al desarrollo desde el derecho a la participación.

Entre las iniciativas que pretenden descolonizar la cooperación, yendo más allá de los ODM y de la eficacia de la ayuda, haciendo de lo local un elemento

32 Conferencia en el marco de las Jornadas: “La cooperación madrileña a debate”, celebradas el 13 de Diciembre de 2012, organizadas por FONGDCAM y Plataforma 2015 y más.

activo de participación y desarrollo, encontramos las conocidas como cooperación descentralizada y local, codesarrollo y cooperación sur-sur.

La mirada de la cooperación desde el Sur (conocida como cooperación Sur-Sur[33] (CSS)), siguiendo a Javier Surasky (2011), es un imperativo para pensar y exigir un desarrollo diferente, frente a la condicionalidad de la ayuda. El autor señala la importancia de

> *ser capaces de construir un discurso propio, ligado directamente a las experiencias, culturas, sueños y gentes del "sur", también reflexiona acerca de la necesidad de asumir nuevas responsabilidades en manos de los países del Sur, afirmando que la CSS solo tendrá capacidad de influir en el diseño del mundo del futuro si logra un discurso y una práctica propia. Para ello sostiene la necesidad de redescubrir alianzas, señalando que: ni el Sur es un bloque homogéneo ni el Norte lo es… sea lo que fuere que significa el término Sur hoy en día no está claro, como tampoco puede saberse con certeza qué es el norte en tanto parte de una díada (Surasky, Javier, 2011:55-56).*

33 Una primera identificación de los principios que caracterizan la Cooperación Sur-Sur se produjo en 1978, coincidiendo con la celebración de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo (CTPD). En el documento resultante, el denominado Plan de Acción de Buenos Aires, se expresaba que la Cooperación Sur-Sur era un "proceso consciente, sistemático y políticamente motivado" en el que destacaban: la no interferencia de los países cooperantes en los asuntos de otros estados; la igualdad entre los asociados; y el respeto por los contenidos locales del desarrollo. La CSS toma impulso debido al contexto de crisis internacional (2008), unido al crecimiento económico de algunos países del "Sur" como Brasil, India o Sudáfrica. Dichos países asumen el papel de líderes regionales para promover el desarrollo entre los países vecinos más empobrecidos. http://www.cooperacionsursur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=118

Para Dubois (2012) la CSS está en relación con el desarrollo humano y local, que según el autor es

> *el proceso integral, o conjunto de procesos, por el que cada sociedad determina autónomamente su futuro deseable y posible, es decir, el bienestar que considera valioso (…) que tenga en cuenta la equidad de género, en términos económicos, sociales y políticos evaluados desde el desarrollo humano (pp.13).*

Los programas de desarrollo humano local conforman una iniciativa novedosa de cooperación, que, al menos parcialmente fue ya promovida desde el PNUD para materializar los objetivos suscritos en el Encuentro Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague (1995). En desarrollos posteriores estos programas tienen en común los objetivos del DH, pero incluyendo métodos participativos para adaptarse a las especificidades de las realidades locales.

La cooperación al desarrollo basada en lo humano, lo sostenible y lo local[34] toma fuerza a partir de principios del S.XXI, y está orientada

> *al fortalecimiento y la capacitación de lo comunitario; a la identificación de recursos y potencialidades productivas partiendo de las necesidades micro; al fortalecimiento del conjunto de redes y servicios territoriales; al apoyo*

34 El PNUD ha estimulado a los países donantes y a los países en vías de desarrollo a realizar Programas de Desarrollo Humano Local, al cual se han adherido ya programas multilaterales de Desarrollo Humano a nivel local en Centro América, Mozambique, Angola, Sudáfrica, Túnez, Bosnia - Herzegovina, Cuba, República Dominicana, Albania y Serbia (http://hdrnet.org/). (Dubois, 2004:2)

> *de la cobertura, calidad y sostenibilidad de los servicios sanitarios y sociales; a la integración de los grupos excluidos, concediendo una especial importancia a la inclusión del género; a la consolidación de los sistemas educativos locales, la formación y los intercambios culturales; entre otros aspectos (Dubois, Alfonso, 2004:2)*[35].

El análisis de los diferentes paradigmas de desarrollo -que se han ido sucediendo a lo largo de la modernidad y postmodernidad- nos permite comprobar cómo se han incorporado diversas visiones y estrategias que han ayudado a conformar formas alternativas de hacer y pensar el desarrollo, pasando del gobierno de lo puramente económico, al ideal de las necesidades y capacidades humanas. Y a su vez, en este proceso se van sumando diferentes puntos de vista que desembocan en diversas propuestas de acción: sostenibilidad, sustentabilidad, justicia social, equidad, corresponsabilidad, buena gobernanza, eficacia, rendición de cuentas o eco-desarrollo, entre otras.

El principal peligro de la construcción de modelos alternativos como superación de las lógicas neoliberales dominantes, denunciado por los movimientos de la sociedad civil, es que se está tendiendo hacia una institucionalización de dichas prácticas, perdiendo su potencial crítico y en detrimento de su naturaleza transformadora y de contacto con la diversidad social. La excesiva burocratización de los sectores de la sociedad civil y el control de los espacios de participación corrompe la naturaleza del desarrollo local *de las personas y para las personas*. Desde movimientos sociales,

35 Consultar ejemplo de desarrollo local en Mozambique: Urbina, Walter, ILO, (2002) MOZAMBIQUE: Una Vista Estratégica del Programa de Desarrollo Humano a Nivel Local (PDHL) en Mozambique. (http://hdrnet.org/345/1/Urbina_LED.pdf)

minorías, ONGDs, intelectuales…defensores de la diversidad y el cambio social, se reclama construir agendas propias de desarrollo que: no estén condicionadas por las exigencias dominantes, asuman un papel activo en los asuntos políticos y estén encaminadas hacia el empoderamiento de los ciudadanos.

Construir un modelo alternativo de cooperación al desarrollo acorde al análisis planteado a lo largo de este primer apartado requiere, además de las propuestas citadas por Dubois, incorporar un planteamiento basado en el empoderamiento, la justicia social y la equidad (Marta Nussbaum, 2002). En el proceso de construcción de agendas propias del desarrollo, ocupa un lugar importante la inclusión de una conciencia feminista, con el fin de dar respuesta a una de las desigualdades más extendidas del planeta: la justificada en razones de género.

Las acciones de desarrollo de los años ´70 y ´80 no tenían en cuenta a las mujeres, las cuales quedaban invisibilizadas dentro del ámbito privado. Con la inclusión del enfoque humano en el desarrollo se toma conciencia del papel de las mujeres en sus comunidades, de su rol productivo y de sus necesidades propias. Aparecen así los estudios de género en el desarrollo, añadiendo, a partir de los `90 unas visiones más completas en las teorías y acciones de cooperación.

A continuación, analizaré el progresivo protagonismo que ha ido ocupando el género en la Agenda de Naciones Unidas para el desarrollo y sus aportes en las nuevas formas de pensar el mismo.

1.2.2 Inclusión de la perspectiva de género en la Agenda de Naciones Unidas para el desarrollo humano

Desde Naciones Unidas se ha tenido en cuenta la perspectiva de género en diferentes procesos clave, como la creación del Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra las Mujeres (CEDAW) el cual ha fomentado programas de apoyo al desarrollo de las mujeres en términos de igualdad y progreso social. Abordar el empobrecimiento de las mujeres ocupa el sexto lugar en las áreas prioritarias de acción del PNUD.

El referente fundamental del marco de actuación de NNUU son los derechos humanos, entendidos como atributos inherentes a todas las personas (Art.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948) cuyo disfrute resulta indispensable para vivir con dignidad. Teniendo en cuenta esta afirmación no sería necesario diferenciar entre los derechos de las mujeres y los de los hombres. Sin embargo, la especificidad de las violaciones de derechos humanos que sufren las mujeres sólo por ser mujeres, así como algunas necesidades que solamente las mujeres tienen, como las que rodean su función reproductiva y la experiencia de la maternidad, han llevado a conferir un carácter específico al reconocimiento y la protección de los derechos de esta mitad de la población mundial. Como afirma Soledad García Muñoz, se reconoce

> *el derecho universal de cada mujer del mundo a vivir una vida libre de discriminación y libre de violencia, con autonomía sexual y reproductiva, tanto en el ámbito público, como en el privado, tanto en tiempos de paz, como de guerra, para poder disfrutar efectivamente de la integralidad de los derechos humanos. (2009: 16).*

El apoyo internacional a la igualdad de género en Naciones Unidas comienza el 21 de junio de 1946, cuando se establece *la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer,* promovida por Bodil Begtrup[36]. Las primeras acciones realizadas por esta Comisión estuvieron dedicadas a garantizar la igualdad de derechos de hombres y mujeres. En 1952 se proclamó –sin discriminación alguna– el derecho al sufragio activo, a ser elegibles para todos los organismos y a ocupar cargos públicos. Se unieron posteriormente otras reivindicaciones: nacionalidad de la mujer casada, consentimiento para el matrimonio o edad mínima para casarse.

Aunque esta línea de actuación es discontinua, bajo el mismo paraguas de Naciones Unidas se han ido realizando diferentes conferencias, declaraciones, estudios y creación de organismos, todo ello con la finalidad común de ir dando un mayor protagonismo a la mujer en el desarrollo.

A) Creación de Organismos para la mujer en NNUU

La década de los ´60 será un período de cambio profundo en la labor de las Naciones Unidas en lo referido al desarrollo, aprobándose en 1961 la resolución 1710 (XVI) en la que se declara el *Primer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo,* en él la mujer ocupará una posición secundaria, como beneficiaria pasiva de las ayudas.

La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer se había centrado en la consecución de la igualdad jurídica de hombres y mujeres, pero desde principios de los años ´70 se produce un cambio y su trabajo se centra fundamentalmente en fomentar la integración de las mujeres en el desarrollo. Para ello, en la primera

36 Presidenta de la Subcomisión de la Condición jurídica y Social de la Mujer de la ONU

Conferencia de Derechos Humanos se adoptó un programa unificado para el adelanto de la mujer, aprobándose la Estrategia Internacional del Desarrollo para el *Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo.* Entre las principales metas para este periodo se destaca la integración plena de la mujer, generándose el Enfoque de Mujeres en el Desarrollo (MED).

Paralelamente, la Conferencia Mundial sobre la Alimentación y el Plan de Acción Mundial sobre la Población, celebrada en 1974, contribuyó a destacar el papel productor de la mujer, superando la tradicional reducción al rol de madre y esposa. Se señaló que *las mujeres tienen derecho a la integración total en el proceso de desarrollo,* a través de *un acceso igualitario a la educación* y de una participación equitativa *en la vida social, económica, cultural y política* (García, Belén, 2010:55[37]). Este proceso culminó por un lado, con la creación en 1976 del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) y por otro, del Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (UN-INSTRAW), ambos dependientes de la ONU.

UNIFEM e INSTRAW aportarán al estudio del desarrollo el nivel de participación de las mujeres, creando programas y estadísticas con segregación por género, proponiendo acciones específicas, como los microcréditos, o realizando campañas para concienciar acerca de la pobreza, la violencia, el VHI/SIDA y los derechos humanos de las mujeres.

37 Citado en: Report of the World Population Conference 1974. UN.Doc E/CONF.60/19, Chapter I, Section B, párrafos 14.h) y 15.e).

Más adelante aparecería, en el año 2010, ONU- Mujeres[38], que siguiendo la Carta de las Naciones Unidas, trabaja en pro de:

> *La eliminación de la discriminación en contra de las mujeres y las niñas; el empoderamiento de la mujer; el logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres, como socios y beneficiarios del desarrollo, los derechos humanos, las acciones humanitarias y la paz y la seguridad.*

ONU-Mujeres fusiona los dos organismos anteriores con el fin de dar asistencia en el rendimiento de cuentas en materia de género a las entidades intergubernamentales, los Estados miembros y otros organismos de NNUU ONU.

B) Conferencia de NNUU para la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer

Al finalizar la década de los ´70, en 1979, tuvo lugar otro importante hito: la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés)[39] que fue adoptada por la Asamblea General (entrando en vigor en 1981) y se convirtió en el primer tratado internacional

38 Definida como la entidad de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Aglutina cuatro componentes: INSTRAW, UNIFEM, la División para el Adelanto de la Mujer (DAW) y la Oficina del Asesor Especial en Cuestiones de Género (OSAGI). http://www.unwomen.org/es/

39 La CEDAW consta de un preámbulo y 30 artículos: los 16 primeros son medidas concretas de diferentes áreas (económica, política, social y cultural) para eliminar la discriminación. El resto de los artículos se refieren al funcionamiento del Comité compuesto por expertos de los países miembros siendo su función el examinar los progresos en la aplicación de la Convención. En el caso de España la ratificación de esta Convención se hizo el 5 de enero de 1984, siendo el Instituto de la Mujer el órgano encargado de coordinar los informes.

centrado en el principio de la no discriminación contra la mujer. Esta Convención se entiende como un logro fundamental en el ámbito de la igualdad de género, al recoger derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de las mujeres. La *discriminación contra la mujer es definida como:*

> *toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.*
>
> *(CEDAW, artículo 1)*

La adopción de la CEDAW se produjo pocos meses antes del inicio de la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, a la que siguió, cinco años después, la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer. Este proceso comenzó en México en 1975 con el lema “Igualdad, Desarrollo y Paz”, se evaluó en Copenhague en 1980, se arraigó en Nairobi[40] en 1985 y sobre todo, en Beijing en 1995 seguida de (Beijing + 5) y en el 2005 (Beijing + 10).

El valor de la CEDAW reside en su capacidad de aglutinar los derechos de las mujeres con carácter vinculante para los Estados firmantes y sin distinción por raza, género, religión... En 1996, habían ratificado la CEDAW 150 de los 185 países

40 Por la ubicación de esta Conferencia en un país africano, sirvió para visibilizar y dar impulso a los diferentes movimientos de mujeres africanas y al feminismo africano.

miembros de Naciones Unidas y en 2004, los estados llegaban a 179 de los 191 totales.

Basándose en la CEDAW se establecieron unos mínimos para la búsqueda de la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres, recogiendo e integrando los derechos que de forma dispersa se habían ido elaborando. Tales mínimos incluyen aspectos relacionados con la igualdad en: educación, empleo, salud, participación política, toma de decisiones, relaciones matrimoniales y familiares, igualdad en los medios rurales… Sin embargo, en este contexto de avances positivos para los derechos de las mujeres, un aspecto tan importante como la *violencia contra las mujeres* no fue atendido hasta años después, en la década de los ´90.

La CEDAW[41] servirá de marco en la elaboración de programas y acciones de cooperación al desarrollo con enfoque de género, como punto de partida para la reivindicación de políticas orientadas al respecto de los derechos humanos de las mujeres y como apoyo para la denuncia de la desigualdad y discriminación de la mujer en todas las partes del mundo.

C) Otras Conferencias mundiales de NNUU para la inclusión de las mujeres en el desarrollo

Ya en la Conferencia de México (1975) se creó el Fondo de Contribuciones Voluntarias para el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer y el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer,

41 Existen en diversos países los “informes Sombra de la CEDAW” donde se analiza la situación de los países en función de varias áreas: violencia de género, trata, cooperación, educación y cultura, participación política y políticas de igualdad, salud y derechos sexuales y reproductivos. Ver: https://cedawsombraesp.wordpress.com/2014/02/04/informes-cedaw-sombra-en-varios-paises/

con la finalidad de proporcionar a la Organización un marco institucional para la investigación, capacitación y actuación en el ámbito de las mujeres y el desarrollo. De esta conferencia deriva el Plan de Acción Mundial en el que se fijan las actuaciones a realizar en el decenio posterior (Carballo de la Riva, Marta, 2006: 34).

En la Conferencia de Nairobi de 1985 surge la red WIDE (mujeres en el desarrollo), en defensa de los derechos de las mujeres y como respuesta a una incipiente necesidad de tejer redes para actuar de manera conjunta y coordinada en el ejercicio del empoderamiento. En los años ´90 quedan consolidadas las acciones de esta red al participar en espacios de NNUU que antes quedaban fuera de las estrategias pensadas para las mujeres. La red inicia un proceso de profesionalización y empoderamiento mediante formación, seguimiento de las agendas oficiales, inclusión del género en temáticas como la macroeconomía, el comercio, las políticas de ajuste… Todo ello favoreció el contacto de las mujeres con las élites en los procesos de toma de decisiones.

Como consecuencia de la reivindicación feminista acerca del desarrollo, en estos años se comienza a visibilizar a las mujeres en espacios y posiciones antes vetados para ellas, incorporando políticas específicas para mujeres en la atención y protección de sus derechos y necesidades básicas y dando lugar a programas de cooperación específicos para la inclusión de las mujeres en el desarrollo.

La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995) consolida logros anteriores al tiempo que insiste en la persistencia de desigualdades entre hombres y mujeres, centrándose en los derechos sexuales y reproductivos y reconociendo el derecho de las mujeres a controlar su propia fecundidad como fundamental para su emancipación, considerando que este derecho constituye una base esencial para el

disfrute de otros:

> *Los derechos de las mujeres incluyen el derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y decidir libremente sobre esas cuestiones, sin verse sujetas a la coerción, la discriminación o la violencia. (Plataforma de Acción de Beijing)*

Por otro lado, en Beijing-1995 se apoya la inclusión de una perspectiva de género en el conjunto de las políticas públicas: pobreza, educación, salud, violencia, conflictos, economía, poder, derechos humanos, información, medio ambiente, infancia… La IV Conferencia de Beijing no tiene naturaleza jurídica, pero su Plataforma de Acción tiene una importancia política de primer orden, considerándose un hito histórico respecto a la política internacional de género y uno de los logros más importantes del movimiento de mujeres en la cooperación internacional desde sus orígenes. El objetivo principal de esta IV Conferencia será *eliminar todos los obstáculos que dificultan la participación activa de las mujeres en todas las esferas de la vida pública y privada* (López, Irene, 2005:18).

Además, Beijing aporta la creación de diferentes índices de género: a) IDM (índice de desarrollo de mujeres); b) IDG (índice de desarrollo de género, que analiza cómo están las mujeres en relación con los hombres); c) IPG (índice de potenciación del género, que expresa el lugar político y de participación de las mujeres en relación con los hombres). Gracias al valor transversal de género que introducen estos índices se visibiliza de manera clara el lugar ocupado por las mujeres en las diferentes áreas del desarrollo, pudiendo establecer comparativas por países, zonas planetarias, años, etc.

Cabe sumar a las conferencias específicas de género las grandes Conferencias de desarrollo de los años ´90 –Jomtien: 1990, Rio: 1992, Viena: 1993, El Cairo: 1994, Copenhague: 1995 y la Cumbre del Milenio: 2000- todas ellas, conscientes de la importancia de la igualdad en cada una de las temáticas y sectores fundamentales de desarrollo, aportaron diferentes miradas al enfoque de género y al progresivo empoderamiento de las mujeres.

Sin embargo, los avances en materia de género en el desarrollo se ven frenados a partir de la crisis económica del 2008 y con los atentados del 11S. La red WIDE se ve obligada a reconfigurarse, creándose la red WIDE+, donde se plantean nuevos objetivos y estrategias en torno al género y el desarrollo desde posiciones repolitizadas, que retomarán espacios de participación feministas en movimientos sociales variados, e irán *fortaleciendo una aproximación al desarrollo más participativo, centrado en las personas y más respetuoso con los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres* (García, Belén 2010:66).

En este contexto de transformación social, a pesar del marco internacional y de la legislación favorable hacia la protección de los derechos de las mujeres, diversos autores y autoras como Marcela Lagarde, Soledad Vieitez o Roxana Volio destacan la preocupación sobre la *tecnificación o conversión del género en una labor técnica*, que puede provocar la pérdida del potencial transformador de la perspectiva feminista. Dicha “tecnificación” dificultaría el enfrentamiento de los problemas generados por las relaciones capitalistas y patriarcales de explotación y subordinación, que todavía persisten en la agenda internacional, impidiendo garantizar el cumplimiento de los derechos de hombres y mujeres por igual.

Marcela Lagarde, a raíz de la Conferencia de Beijing, señala que *los derechos*

de las humanas deben ser universales y que su real existencia sólo se confirma en la vida personal de cada mujer (2000:18).

Según Irene López (2005) el reto a conseguir pasa por la aplicación de una perspectiva de género en las acciones de desarrollo, que aporte un sentido ético y político al *derecho a cambiar, a revertir las desigualdades y a promover un desarrollo humano equitativo*. La revisión feminista del desarrollo humano incorpora los cuestionamientos que desde los feminismos postcoloniales –africanos, indígenas, afro-americanos, árabes…- se aportan a las prácticas de cooperación local y descentralizada, y visibiliza cómo el discurso dominante del desarrollo sigue siendo patriarcal, etnocéntrico y, por lo tanto, desigual en sus prácticas y estructuras.

Recuerda Irene López que todo ello implica el cuestionamiento de las relaciones sociales e institucionales, de las tradiciones y sentimientos identitarios y, sobre todo, implica una *nueva comprensión del poder como empoderamiento, auto-confianza y capacidad para influir en el entorno* (López, Irene, 2005:6).

En el siguiente apartado paso a estudiar y analizar la proyección del proceso descrito en la progresiva inclusión de un enfoque de género postcolonial en el desarrollo.

2. Inclusión de un enfoque feminista en cooperación al desarrollo: de mujeres en el desarrollo (MED) al género en el desarrollo (GED)

Como vimos en el apartado anterior, Amartya Sen introdujo el componente humano en la definición del desarrollo, dando lugar a un cambio sustancial en el pensar y actuar de este ámbito. Toman cada vez más fuerza las voces que reclaman la presencia de grupos vulnerables, entre ellos las mujeres, en la construcción del

desarrollo. Marcela Lagarde, en diferentes escritos y estudios, defiende que no será posible el DH sin las mujeres, sin igualdad y sin justicia social.

El activismo feminista en el desarrollo aparece a partir de los años ´60, coincidiendo con los debates en torno al desarrollo y el mayor protagonismo del Sur a partir de las independencias africanas. Estos primeros movimientos -y los que se generarán con posterioridad- buscan analizar y dar respuesta a la situación de marginalidad de las mujeres en las teorías del desarrollo, así como, en el acceso y gestión de los recursos.

La inclusión del género en el desarrollo ha pasado por diferentes hitos, como en otros aspectos que vengo analizando, no puede considerarse que sus planteamientos y aportes constituyan un enfoque cerrado. En 1975, Año Internacional de la Mujer de las Naciones Unidas, menos de un 1% de los estudios de desarrollo se referían específicamente a las mujeres, ya que el desarrollo, en palabras de Kabeer (1998), *se había ocupado de los hombres y había sido hecho por hombres y para hombres, ahondando en la invisibilidad de la mujer.* Esto fue identificado como un problema básico del desarrollo para las mujeres: *quienes elaboraban las políticas de desarrollo simplemente no "veían" a las mujeres* (pp.11).

Los estudios de género en el desarrollo se inician teniendo como objetivo visibilizar a la mujer en los diferentes espacios del mismo. Acorde con esta finalidad, incluir el género en el desarrollo implica para Naila Kabeer prestar una especial atención a la idea de empoderamiento desde abajo y pone el foco en la capacidad organizativa de las mujeres del sur como uno de los recursos más valiosos para impulsar el desarrollo.

Junto con Sen, Kabeer se enmarca en la máxima ideológica de aumento del bienestar humano, aunque no será hasta los años ´80 cuando se relacione dicha dimensión con la acción de las mujeres y con un proceso más amplio de transformación social, política, económica y de la sociedad civil. A partir de esta década la relación entre género y desarrollo toma mayor protagonismo, pasando por diversos enfoques: antipobreza, bienestar y equidad.

Paralelamente, aparecen los primeros estudios de género de la ONU con la elaboración del *Índice de Género y Desarrollo*[42], donde se establece una relación interdisciplinar entre ambos conceptos atendiendo a tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral. A su vez los estudios y estadísticas elaboradas por el PNUD relacionarán este *Índice* con el Índice de Desarrollo Humano, señalando la desigual concordancia entre género y desarrollo.

Este índice de medida del PNUD, junto a otros elaborados con posterioridad, como los ya citados IDM, IDG e IPG[43], permitirán una comparación entre países atendiendo la tendencia de género, lo cual ha sido una reivindicación básica de los movimientos feministas del desarrollo, con la intención de visibilizar la repercusión desigual de las políticas de cooperación entre hombres/mujeres y haciendo una distinción entre Sur/Norte, en función de: la presencia de las mujeres en la educación, la sanidad en términos de mortalidad materna o prevalencia del VHI/SIDA, la participación pública y el empleo asalariado de las mujeres, etc. Un ejemplo del uso

42 Índice Género y Desarrollo: Este Índice varía del 1 al 0, donde 1 significa peor desarrollo de las mujeres y 0 mayor igualdad; los países del África Subsahariana en el año 2011 siguen estando entre los más bajos del mundo (0,61) en comparación con Europa (0,31). Datos 2011, consultar en: http://hdr.undp.org/es/estadisticas/idg/

43 IDM (índice de desarrollo de mujeres); b) IDG (índice de desarrollo de género); c) IPG (índice de potenciación del género).

combinado de dichos índices para establecer una comparativa Norte/Sur con sentido de género, lo encontramos en la siguiente tabla:

Tabla 16: Índice género y desarrollo (IDG)

	Índice de desigualdad	Tasa de mortalidad materna	Escaños en el parlamento	Población femenina con educación secundaria
África Subsahariana	0.57	475	20.9	23.7
Europa	0.28	28	16.7	81.4

Fuente: Elaboración propia a partir de Índice de Género y Desarrollo del PNUD (2012)

Establecer un índice de desigualdad en términos de género por países hace visible la desigualdad derivada de un mundo patriarcal en términos de salud, participación política, educación y empleo. Además, reafirma la lucha feminista en torno a la necesidad de transformar las estructuras del desarrollo dominantes, al evidenciar que no existe una correlación directa entre un alto desarrollo y la igualdad, por ejemplo: EEUU ocupaba el puesto 3 en el IDH en el año 2012, pero su índice de desigualdad de género lo situaba en el puesto 42 (0,256); Sudáfrica, siendo el país 121 de IDH, tenía un índice de Igualdad de 0.462 (ocupando el puesto 90); y Mozambique, ocupando una posición 185 de IDH, se sitúa en un 0,582 de índice de igualdad, estando en la posición 125.

Estudios paralelos de la OCDE recogerán la propuesta de incluir el género en el desarrollo bajo la idea de la transversalidad, es decir, teniendo en cuenta los aportes de las mujeres en cada ámbito del desarrollo, con el fin de asegurar un reparto equitativo de los beneficios de éste. Sin embargo, estudios feministas postcoloniales advertirán

que la imagen ofrecida por índices y estudios oficiales es sesgada y simplificada, que más allá de situarnos y darnos una imagen general de unos países con respecto a otros, desatiende la diversidad de relaciones estructurales intervinientes en el desarrollo (de género, clase, geografía…), dejando de lado, por ejemplo, aspectos culturales y educativos más complejos (acceso a los estudios, contenidos, calidad, continuidad…); las ocupaciones populares de la economía (un 70% de las mujeres en África trabaja en este tipo de trabajos "informales"); las cuestiones relacionadas con el derecho a la tierra; la prevalencia del VIH/SIDA (el 60% de las personas infectadas son mujeres y niñas); las diferentes violencias que afectan a las mujeres, la cultura patriarcal, entre otros aspectos fundamentales.

Por ello, para realizar un análisis más adecuado de las relaciones entre género y desarrollo, las autoras feministas reclamarán la inclusión de un enfoque de género que tenga presente, además de la transversalidad en las grandes estadísticas, otros factores relacionados con el empoderamiento, como la incorporación de los intereses estratégicos de género, el establecimiento de espacios de participación activa pública y privada, el respeto de los espacios de decisión y el fomento de la creación de redes de mujeres.

Caroline Moser (1995) haciendo referencia a lo específico del trabajo de la mujer y la división sexual del mismo[44] afirma que, la inclusión del enfoque de género resignificará las prácticas cotidianas de las mujeres ligadas al desarrollo para el cambio social y conectará las políticas con las acciones locales y las demandas sociales, más allá de los intereses dominantes. Pensadoras postcoloniales, junto

44 Caroline Moser se refiere "al triple rol de las mujeres": funciones reproductivas (maternidad, crianza, cuidados), funciones productivas (trabajo remunerado o no que genera valor de cambio) y funciones voluntarias de trabajo de gestión comunal o de desarrollo del vecindario.

con autoras reconocidas del género y el desarrollo como Caroline Moser (1995), Celia Amorós (1986) o Amelia Valcarcel (1994), cuestionan que sea posible la igualdad de género dentro del sistema capitalista-patriarcal, por ello, una de sus principales reivindicaciones será la construcción de modelos alternativos al desarrollo hegemónico, entre los que destaca el DH local y feminista, expuesto en el apartado 1.2.1.

En definitiva, los movimientos feministas del desarrollo proponen una toma de postura ante la realidad de las desigualdades de género desde un posicionamiento ético y político multilateral. Es decir, desde un canon feminista postcolonial y diverso que sea capaz de enfrentarse al etnocentrismo global. Dentro de estas lógicas toman protagonismo las voces desde el "Sur", dando lugar a nuevas miradas feministas, entre las que cabe citar el feminismo africano de Ifi Amadiume (1997) que con su pensamiento y activismo reclama las diferentes formulaciones africanas sobre el desarrollo -aunque no siempre coincidan con lo que la cooperación bilateral proponga- preguntándose *cómo ha sido posible la supervivencia de África a partir de los años ´80 cuando las tasas de pobreza se vieron multiplicadas;* y hace un llamamiento a la puesta en valor de la creatividad africana en la resolución de conflictos.

Según las autoras africanas, citadas en el capítulo anterior, la inclusión de un enfoque feminista desde el "Sur" supone dedicar un esfuerzo al entendimiento de la diversidad de las mujeres y hombres, atendiendo a varios planos de análisis:

a) *Cómo se adaptan en cada sociedad los patriarcados regionales:* analizando los sistemas de parentesco vigentes (matrilineales, patrilineales…) en relación a los patrones de herencia, la propiedad de la tierra, las prácticas matrimoniales, el control de las actividades de producción y reproducción,

las relaciones de género internas y su influencia en el acceso a los recursos y bienes, etc.

b) *Cómo convergen las relaciones de poder con las diversas condiciones de identidad que conforman a las personas:* incluyendo el concepto de empoderamiento, para garantizar el acceso equitativo al poder, individual y colectivo, y la responsabilidad en la toma de decisiones en todos los niveles y ámbitos.

c) *Qué papel ha ocupado la mujer en el desarrollo a lo largo de la historia:* favoreciendo el paso de un enfoque de Bienestar –que consideró a las mujeres como receptoras pasivas del desarrollo- a un enfoque que entienda el papel de las mujeres como productoras y agentes activos del proceso de desarrollo.

Tradicionalmente, en los programas de atención a la pobreza y de cooperación al desarrollo han primado los intereses generales, confundiéndose con los más visibles y pasando por alto las especificidades de género, clase o cultura. Cuando las mujeres comenzaron a ser protagonistas de dichos programas, las acciones se centraron en las necesidades prácticas enmarcadas en el ámbito privado -domésticas, de madres-esposas, cuidadoras…- sin tener en cuenta la necesidad de generar procesos de participación en la identificación de necesidades, más allá de los estereotipos convencionales. Como consecuencia de la inclusión del enfoque de género postcolonial se construirán parámetros más adecuados a esta realidad para establecer las necesidades de una población –superando el clásico modelo de vertical- y definiendo un lugar específico para las mujeres dentro de los programas de desarrollo, pasando de ser receptoras socialmente restringidas,

pasivas y dependientes, a ser protagonistas activas de su desarrollo, capaces de elegir, articular prioridades y asumir responsabilidades.

Señala Marcela Lagarde (1996, 2012) que la inclusión de una perspectiva de género en el paradigma de desarrollo humano debe partir de complejos procesos de toma de conciencia. Apoyarse en este enfoque es tener en cuenta los principios de equidad, empoderamiento, sustentabilidad y productividad, para incluir la voz de las mujeres en la construcción de un desarrollo que se sustente en tales principios.

2.1 Posición de las mujeres en el desarrollo según los enfoques económicos dominantes

Dentro de la compleja relación entre género y desarrollo, aparece con frecuencia la categorización "feminización de la pobreza" como un problema recurrente de las mujeres en el desarrollo, derivado de los enfoques económicos dominantes. Estudios consultados y realizados por las investigadoras citadas (Kabeer, 1998; Valcarcel, 1999; Lagarde, 1996, 2012; Vieitez, 2012, Echart, 2005; entre otras) señalan que esta categorización no es neutra, sino que por el contrario, viene acompañada de una serie de connotaciones y construcciones negativas para las mujeres, que analizo a continuación.

El discurso socio-económico hegemónico ha situado a las mujeres en posiciones de precarización, proletarización, feminización… de la pobreza, de la vulnerabilidad, de la enfermedad, del analfabetismo, entre otras. Así, en los discursos del desarrollo es habitual encontrar afirmaciones que estereotipan a las mujeres como "las más pobres", "las más analfabetas", "las menos dueñas de tierras"…con respecto a los hombres.

La razón de esta tendencia simplificadora de la realidad (mujeres-pobres vs hombres-ricos) podemos encontrarla en la tradicional medición de la pobreza con parámetros acordes al desarrollo dominante: un dólar al día o menos[45]. Esta visión de la pobreza es unidimensional y limita el significado de la misma, categorizando como pobres a las personas o países que no alcanzan el nivel de renta establecido como mínimo (línea de la pobreza).

Arturo Escobar (2007:47) cita a Majid Rahnema[46] para preguntarse "*por qué nadie parece tener una visión clara y compartida de la pobreza. Una de las razones es que todas las definiciones se tejen alrededor del concepto de "carencia" o "deficiencia". Esta noción refleja solamente la relatividad básica del concepto ¿qué es necesario y para quién? ¿y quién está capacitado para definirlo?*" Una de las respuestas que da Escobar se corresponde a lo que denomina "la economía occidental como cultura" (2007:107), cuyo objeto es convertir a los seres humanos en sujetos productivos.

Ante dicha disposición unidimensional, surgen análisis alternativos de la pobreza, como el presentado por Naila Kabeer (1998), centrados en las tesis de

45 Esta manera de medir la pobreza surge a partir de la medida del Producto Interior Bruto (PIB) cuyo origen tuvo lugar en EEUU poco después de la Gran Depresión, respondiendo a las necesidades de política económica del momento. El PIB era un indicador que justificaba las decisiones a tomar, siendo un medio para un fin (Torosa, José María, 2001). Tras la II Guerra Mundial el PIB cambia de sentido, pasando a ser un fin en sí mismo, usado para definir y comparar países. Los países irán bien según vaya su PIB, esto quiere decir que los análisis se centran únicamente en la producción. La economía crecerá según la producción de bienes o generación de riqueza de un país. A partir 1990, esta unidad de medida fue utilizada por el Banco Mundial para definir el umbral de la pobreza, llegando a convertirse en casi el único regulador que ha marcado las agendas de cooperación hasta la actualidad, siendo útil para establecer comparaciones entre regiones en unos mismos términos.

46 Majid Rahnema, (1991), Global Poverty: A Pauperizing Myth.

las necesidades y derechos básicos[47] para tener una vida digna, entendiendo como tal: poder vivir una vida sana, activa, participativa; con acceso a la cultura, la salud, la vivienda, la educación; con libertad, poder, autoestima y autonomía. La autora reitera que, al reducir la pobreza a términos exclusivamente cuantificables del PIB, estamos simplificando la realidad a un índice unidimensional -centrado únicamente en la capacidad adquisitiva- lo que excluye toda posibilidad no mercantil: auto-subsistencia, trueque, propiedades comunes, aprovisionamiento estatal….

Un único patrón de medida occidental y cuantitativo -el PIB-, deja fuera la diversa casuística de la pobreza como proceso social, económico y político de desigualdades, dependiente de cada contexto[48] y de cada cultura. Una consecuencia de esto es la tendencia a clasificar a la población por sus carencias, generando situaciones como la denominada "feminización de la pobreza", donde se diluyen aspectos más complejos: la precarización laboral de las mujeres, el analfabetismo femenino, la mortalidad materna, el uso de la violencia contra las mujeres o la escasa presencia de lo femenino y de las mujeres en las esferas públicas.

La posición propia del pensamiento económico dominante, la empresa privada, las transnacionales, el crecimiento infinito del capital y la mercantilización de lo público son los pilares donde se sustenta dicha categorización de la pobreza. Las autoras citadas, Amorós y Valcárcel, cuestionan la imposibilidad de la igualdad dentro de la

47 Basada en la idea de la concesión de derechos proveniente de Sen (A.K, Poverty and Famines. An Essay on Entitlement and Deprivation, Oxford, Oxford University Press. 1982b) llamando la atención sobre las diferentes bases para reclamar los recursos que predominan en una sociedad. Citado en Kabeer Naila, 1998:153.

48 En algunas zonas de África -según las dinámicas tradicionales- se considera más pobre a quien no tiene redes sociales de apoyo y no a quien tiene menos dinero; o se valoran muy positivamente las actividades económicas populares al margen de la economía formal, actividades gestionadas por mujeres con gran éxito en su comunidad, pero que no aparecen en las grandes estadísticas.

doctrina neoliberal, siendo la desigualdad inherente al sistema capitalista-patriarcal y la “feminización de la pobreza” un hecho relacionado.

Esta dependencia de lo económico como medida del desarrollo sustenta la idea de “feminización de lo precario”: las mujeres están subrepresentadas en las actividades consideradas como productivas y por ello, a pesar de ser activas en las actividades informales o no-productivas, las convierte en estadísticamente “pobres”, menos capaces, destinatarias de ayuda regulada, y se las sitúa en el lugar de “clientas pasivas” de los programas del desarrollo. Las autoras anteriores, frente a la hegemonía del patriarcado-capitalista, reivindican la construcción de modelos alternativos de desarrollo donde se visibilice la desigualdad desde un enfoque feminista.

La unión de las voces que reclaman una visión de la pobreza como proceso, con causas y elementos dinámicos que podrían ser transformados, junto con la aceptación del Índice del Desarrollo Humano (IDH) en su complejidad ayudarían al entendimiento de la pobreza desde su multidimensionalidad, teniendo en cuenta las capacidades y opciones de las personas para alcanzar un nivel de vida digno.

Naila Kabeer (1998,2003) y Arturo Escobar (2007), entre otros, ante las contradicciones que surgen del entendimiento de las mujeres como “pobres” reiteran que el conflicto aparece por cómo se enfrenta la riqueza vs pobreza en el sistema económico dominante. La autora Kabeer concluye que las mujeres desaparecen dentro de esta teoría económica y su concepción del desarrollo, en las cuales no se hace referencia a las actividades productivas de las mujeres –domésticas, pequeño comercio, de subsistencia…- ya que no cuentan en el mercado global. Dicho de otro modo, quedan fuera de los cálculos oficiales las actividades del sector informal o

economía popular, a través de las cuales las mujeres se aseguran un medio de vida lícito y establecen sistemas de apoyo estables a nivel local.

Las corrientes del feminismo en el desarrollo, sin negar la existencia de esta pobreza, reivindican otra forma de entender el statu quo, proponiendo pautas para el análisis de la desigualdad y construyendo un discurso que visibilice la riqueza y los procesos activos de las mujeres, por encima de las carencias, más allá de las estadísticas oficiales. Para ello primeramente, desde un análisis crítico de la economía hegemónica, debemos deconstruir los discursos dominantes que categorizan a las mujeres como pobres, buscando responder al por qué de dicha tendencia; para después reconstruir un discurso que incluya las potencialidades de las mujeres de una manera justa, equitativa y alternativa.

2.1.1 Entre el mito y la realidad de la "feminización de la pobreza"

Hemos visto como en cuestiones de pobreza las evidencias del discurso dominante giran en torno a realidades aplastantes donde las mujeres son más vulnerables y precarias; frente a discursos –feministas y africanistas- que pretenden deconstruir y desmontar tales categorizaciones para poder construir respuestas alternativas.

¿Son las mujeres más pobres que los hombres? Esta pregunta, simple en apariencia, puede desembocar en diferentes respuestas en función de dónde fijemos nuestro punto de análisis: si analizamos empíricamente el concepto de "feminización de la pobreza", apoyándonos en las estadísticas mundiales, la proporción de mujeres pobres sobre el total es mayor. Ya en 1989 el *World Survey on the Role of Women in Development* de la ONU sintetizaba la década de los ´80 señalando que:

> *"…aunque algunas mujeres han mejorado de condición, muchas más se han vuelto pobres. Es irónico, pero entre las mujeres la pobreza ha aumentado, incluso en los países más ricos, lo cual ha tenido por resultado una "feminización de la pobreza". La pobreza afligió en particular a familias en las que las mujeres son las únicas que tienen ingresos, un fenómeno que va en aumento (…) Se han observado por primera vez en décadas aumentos en la mortalidad materna e infantil en algunos países desarrollados a medida que se han ido reduciendo los servicios sociales como parte de los paquetes de ajustes estructurales…"*

Sin embargo, si atendemos a la línea de pensamiento feminista y crítica introducida en el apartado anterior, la respuesta a dicha pregunta es amplia y compleja, ya que dependerá de múltiples variables. Podemos, por ejemplo, contra-argumentar la "feminización de la pobreza": a) buscando las causas que la originan en función de la poca visibilidad e importancia que se concede a la economía popular gestionada por mujeres; b) desmontando la transmisión educativa de una cultura patriarcal, capitalista y desigual; y analizando el carácter social de la subordinación femenina derivada de la división sexual del trabajo; c) proponiendo alternativas al uso dominante de indicadores y enfoques puramente económicos basados en valores eurocéntricos; d) revalorizando las redes sociales de apoyo en muchas comunidades y grupos de mujeres; e) reconociendo cómo las políticas de ajustes estructurales han minado las economías del bienestar, recayendo sobre las mujeres los aspectos que el Estado no podía atender (cuidado, subsistencia, sanidad…).

Acorde con la línea feminista y crítica de argumentación, más allá de las cifras e indicadores, la pregunta debería ser *¿cómo visibilizamos a las mujeres en su riqueza?*

Tomando distancia del discurso dominante e intentando responder a esta última pregunta, diferentes estudios feministas del desarrollo proponen caminos distintos, pero complementarios, para construir un discurso que visibilice a las mujeres:

a) Atendiendo a los análisis de la *economía feminista* es necesario analizar las razones que han llevado a la generalización -como un tipo único de análisis- de la idea de "feminización de la pobreza", excluyendo muchas de las prácticas donde las mujeres son protagonistas (*economía popular,* doméstica y comunitaria) y que benefician por igual a las comunidades, e incluso siendo en muchas ocasiones estas actividades -informales o populares- las que conforman la subsistencia familiar para amplios sectores de la población.

   Celia Amorós (2007), construye su argumentación acerca de este fenómeno en relación a los valores imperantes en la sociedad globalizada, señalando que en ella patriarcado y capitalismo se configuran como las dos macro-realidades sociales que socavan los derechos humanos y de las mujeres, al propiciar una distribución de los recursos de manera asimétrica. Dentro de esta dinámica se destaca el papel de la mujer como empleada y trabajadora genérica y doméstica (flexible, con capacidad de adaptación a horarios y tareas, sustituible, sumisa ante las precarias condiciones laborales, dependiente…), ocupada de la subsistencia familiar, pero no valorada por igual en las políticas del desarrollo.

b) Completando la visión anterior, según una mirada *desarrollista y de sociología feminista*, hablar de "feminización de la pobreza" es hablar de una construcción patriarcal que viene de lejos, como afirma Rosa Cobo (2010) al hacer referencia al empobrecimiento material de las mujeres, al empeoramiento de sus condiciones de vida y a la vulneración de sus derechos fundamentales. La autora incluye además la feminización del VIH-SIDA, del analfabetismo y de las violencias como otras "feminizaciones" asociadas a la pobreza cuya causa siguen siendo las imposiciones patriarcales, tales como la competitividad, la autonomía o el individualismo.

   Imposiciones generadas en sociedades donde lo femenino (mujer/madre/esposa) es un lastre que perjudica a las mujeres, provocando escasa estabilidad laboral, bajos salarios y dificultades de acceso y permanencia en el mercado.

c) Incluyendo los aportes del *feminismo postcolonial y africano*, en los que se reivindica que no basta con afirmar que las mujeres son las más pobres, sino que para alcanzar una mayor conciencia sobre las desigualdades debemos cuestionarnos el porqué de este hecho en función de los contextos y recorridos históricos. Para ello proponen incluir una dimensión de género sobre el estudio de la pobreza, que vaya más allá de un interés práctico en el bienestar y consiga incluir un *análisis estratégico de la economía política de clase y de género*, para esclarecer *por qué son las mujeres las más pobres*. Estas estrategias buscarán *dar poder a las mujeres basándose en la auto-organización, administración y liderazgo de las propias mujeres, pobres o no* (Kabeer, Naila, 1998:173-174).

En conclusión, superar las visiones unidimensionales de la pobreza, que excluyen y categorizan a la mujer como "más pobre, más analfabeta o menos *empleable*" que el hombre, pasa por incluir a las mujeres en el desarrollo como protagonistas y parte del mismo. El índice de género -analizado en el inicio del apartado- es el primer paso para la inclusión de un enfoque de género integral que comience a visibilizar a *las mujeres en el desarrollo.*

Los diferentes feminismos, tratando de entender por qué aparecen las mujeres cómo las más pobres, dan un paso más allá buscando las causas en los pilares estructurales del desarrollo. Avanzar en la desmitificación de la "feminización de la pobreza" requiere de un enfoque que incluya el *género en el desarrollo,* con el fin de transformar el modelo dominante, apostando por uno sostenible, local y feminista que, ante el crecimiento de la pobreza, visibilice a las mujeres, sus necesidades y aportes más allá de las preocupaciones familiares y de subsistencia, es decir, un enfoque que empodere a las mujeres en sus espacios, tiempos y ocupaciones en equidad y en favor de la justicia social.

A continuación analizamos los diversos enfoques de género construidos bajo dichas premisas.

2.2 Progresiva inclusión del Enfoque de Género en cooperación al desarrollo

Podemos establecer un punto de inflexión en el papel del género en el desarrollo a partir de la ya citada Conferencia de Beijing (1995). Su efecto produce una transformación en el papel de la mujer, que básicamente consiste en que ésta pasa de ser considerada el centro del problema de los enfoques de desarrollo a ser considerada protagonista y parte activa de los mismos. Los términos referidos a

desigualdad estructural, empoderamiento e intereses estratégicos de género pasan a ser prioritarios en estos enfoques.

Para avanzar en torno a la idea de equidad de género ha sido de gran importancia y transcendencia la celebración de las cumbres internacionales mencionadas en el punto 1.2.2, así como los diferentes instrumentos generados a partir de las mismas (índice de Desarrollo Humano, índice de Igualdad de Género, Coeficiente de Gini, entre otros).

Como hemos visto el tratamiento del género en el desarrollo no es único, ni lineal, ni simple, sino diverso, complejo y desigual. Ha ido evolucionando, pasando por diversos enfoques, que cabe aglutinar en los denominados: enfoque MED (mujeres en el desarrollo) y GED (género en el desarrollo). Desde estos se han generado diferentes acciones, entendimientos, ideas, debates y estrategias; se han ido definiendo formas particulares de hacer y pensar el desarrollo en relación al género, y viceversa. En los siguientes epígrafes trataré de presentar estos dos grandes enfoques, sus implicaciones y aportes.

2.2.1 Enfoque Mujeres en el Desarrollo (MED)

El Comité de Mujeres de la Sociedad para el Desarrollo Internacional en EEUU –luego pasaría a llamarse *Women in Development* (WID)- propuso en los ´70 lo que se conocería como el enfoque de *Mujeres en el Desarrollo* (MED). Este grupo, ante la invisibilización que las mujeres, y sus asuntos, sufrían en las políticas de desarrollo reconoce y valora la participación de las mujeres como contribuyentes activas al mismo. Esta concepción toma fuerza de manera pública en la I Conferencia Mundial sobre la Mujer (México 1975).

Dicho enfoque entronca con la idea filosófica de la ilustración de que, a pesar de las diferencias de cultura y clase, hay un argumento universal y fundamental en favor de la igualdad entre los seres humanos: *todos y todas somos iguales porque poseemos la capacidad esencialmente humana de razonar.*

Ya a finales de los ´70, el BM había anunciado la integración de las mujeres en el desarrollo: *si se sigue dejando a las mujeres fuera de la corriente principal del desarrollo y se les sigue privando de oportunidades para realizar su potencial pleno, persistirán graves deficiencias en el uso de los recursos* (World Bank, 1979:1).

El enfoque MED parte de analizar la situación de las mujeres en función de sus papeles, funciones y responsabilidades, con el fin de hacer visible su participación económica, política y social. Esta perspectiva se bifurcó en diferentes enfoques a mediados de los años ´70 alcanzando su mayor auge en los ´80, como consecuencia del papel que la mujer comenzaba a tener en el mundo globalizado. Aparecen tres perspectivas diferentes, con sus respectivas formas de pensar a las mujeres en el desarrollo: *bienestar, equidad y antipobreza.* A finales de la década, Caroline Moser (1989) añade dos calificaciones más: *eficiencia y empoderamiento.*

- La *perspectiva de bienestar* dio cabida a un nuevo centrarse en las mujeres en las agencias oficiales de desarrollo y a una naciente preocupación por el alivio de la pobreza y las necesidades básicas, otorgando a las mujeres el papel de responsables del *bienestar de las familias.* Moser (1989) señaló los orígenes de la perspectiva del "*bienestar social*"

incluyéndolo en las Leyes para los Pobres[49] del S. XIX en Europa.

La principal crítica a la perspectiva del bienestar fue la definición de los problemas de las mujeres en términos de necesidades básicas de las familias y no en función de las propias mujeres. Paralelamente, Esther Boserup, (1970) abogaba por la necesidad de un cambio en el foco de atención: del *bienestar* a la *igualdad*, tratando de integrar a las mujeres "más productivamente" desde la igualdad de oportunidades, especialmente en el acceso a la educación y la capacitación.

- Como reacción a las críticas de la perspectiva del bienestar, el enfoque MED va integrando nuevas propuestas en función del protagonismo que van adquiriendo las mujeres: el *Enfoque de la Equidad* reconocerá la existencia de discriminación y la necesidad de un mejor conocimiento del papel productivo de las mujeres, por ello comienza a plantear la necesidad de reducir las desigualdades entre hombres y mujeres.

- Dando un paso más, el enfoque *Antipobreza* reconoce el papel de la mujer como reproductora, productora y comunitaria, no solo pretendiendo reducir las desigualdades entre hombres y mujeres, sino que además tendrá en cuenta el incremento de la productividad de las mujeres en la generación de ingresos.

La *estrategia Antipobreza* se abre camino para aprovechar la aportación

49 Según estas teorías sociales, a los pobres se les veía como fallos del sistema incapaces de mejorarse por sí mismos a través de sus propios esfuerzos, por lo que sus necesidades básicas fueron responsabilidad de las organizaciones de caridad y de los ministerios de bienes sociales. La idea de "dependencia" de los pobres se transfirió a la lógica del Tercer Mundo a través de la planificación del desarrollo desde un punto de vista asistencial.

de las mujeres al crecimiento en los diferentes países. Los feminismos africanos en este periodo asociarán los principios básicos de este enfoque con sus reivindicaciones asociadas al desarrollo. En esta misma época surge la estrategia llamada *Empoderamiento*, que no tendrá aceptación ni difusión hasta la década de los ´90, cuando las mujeres -ya conscientes de su necesidad de organizarse- forman asociaciones y ONGs específicas para concursar en las financiaciones de las agencias bilaterales, planificando actuaciones sectoriales concretas y solicitando ayudas para las mismas.

Los resultados de este tipo de actuaciones fueron más interesantes para las agencias de cooperación que para la pretendida igualdad de oportunidades de las mujeres.

- Con los cambios económicos de los ´80-´90 y debido a la búsqueda de resultados más tangibles emerge una nueva preocupación internacional: el *Enfoque de Eficiencia.* Entiende el desarrollo en términos de eficiencia económica y abordará el fortalecimiento del poder económico de las mujeres, además de ser un objetivo de los proyectos y las políticas de ayuda, se convierte en un medio con el que alcanzar sus fines. Una consecuencia de ello es que se reconoce el valor añadido que suponen las mujeres en la realización de trabajos no remunerados o informales, estos pasan a tener valor económico y dan por tanto poder a las mujeres.

  En relación a esta idea toma relevancia el concepto de *empoderamiento* asociado primeramente al ámbito económico y después aplicable a otros aspectos del desarrollo como la toma de poder en los asuntos privados,

públicos, políticos, sociales, etc. Empoderamiento y emancipación serán *leitmotiv* de muchos de los movimientos sociales y feministas de la década de los `90 y posteriores años.

Dentro de la perspectiva de la eficiencia habrá un "boom" de las microempresas a partir de los microcréditos[50] en áreas como la gestión del trabajo comunitario o las cooperativas, organizándose como redes de subsistencia. Estas nuevas acciones económicas, que servirán como amortiguadores de las consecuencias de la reducción de las ayudas y del gasto social público, tomarán fuerza a partir de la Tercera Década de Desarrollo de Naciones Unidas (1981-1990) y de la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi 1985) en un marco de tendencia económica neoliberal y dentro de los planes de ajuste estructural en la que se subraya el retroceso en la calidad de vida de las mujeres.

Este enfoque es explicado por Barbara Rogers[51] (1980), quien, toma como referencia el mensaje de Boserup acerca de que las mujeres son agentes económicos racionales pero constreñidas por procesos de planificación discriminatorios.

Naila Kabeer (1998), dando continuidad a estas ideas, insistió durante la crisis del "Tercer Mundo" en que s*i se continuaba descuidando la productividad de las mujeres se seguirían cometiendo errores en la planificación del desarrollo*, señalando que *el problema no era que las mujeres necesitaran desarrollo, sino más bien al contrario, el desarrollo necesitaba a las mujeres* (pp. 42).

50 Encontramos autores/as africanistas que consideran el origen de los microcréditos una "copia" neoliberal de las redes de apoyo y préstamos monetarios desarrolladas en muchos países africanos, como son las "tontines" en Senegal o los "Xiquite" en Mozambique.

51 Rogers, Barbara. (1980). The Domestication of Women: Discrimination in Developing Societies, Kogan Page, Londres. Libro publicado una década después del libro de Ester Boserup. Rogers acentuaba el impacto adverso sobre el desarrollo tras la exclusión de las mujeres.

El enfoque de la eficiencia, por tanto, respondía a la idea de que *en el desarrollo dominante* a las mujeres no se les había dado acceso a las nuevas oportunidades productivas ni a la tecnología suficiente para liberarlas de las fatigas domésticas. A pesar de esta toma de conciencia, la división sexual del trabajo persistió y las fuerzas del mercado no resultaron ser neutrales respecto al género, igualmente continuaron los prejuicios sobre las mujeres: exclusión al ámbito privado, predisposición al cuidado y la maternidad, desigual acceso a recursos, etc.

Aunque las desigualdades continúan, al enfoque MED se le reconocen importantes aportaciones y avances en cuestiones relacionadas con la visibilización de las mujeres y sus problemas en el desarrollo, así como en la inclusión de nuevos roles de género.

Entre las principales críticas destacan las relacionadas con la falta de cuestionamiento al modelo patriarcal de desarrollo que perpetua las desigualdades de base. El problema fundamental se plasma en las dificultades para asegurar la integración de las mujeres en el desarrollo, es decir para lograr que los beneficios de la modernización llegaran a mujeres y hombres por igual.

Las soluciones planteadas por la nueva ola del feminismo postcolonial, más allá de la mejora del acceso de las mujeres al mercado y a la esfera pública (como proponían los enfoques de eficiencia y antipobreza), pasaban por analizar las estructuras de subordinación política y económica de la mujer, es decir, reconocer las desigualdades estructurales dentro del propio proceso de desarrollo y tener en cuenta las cuestiones de poder dentro de las relaciones de género. En este sentido Naila Kabeer (1998) cita las palabras de Mueller Dixon (1985) quien llegó a la siguiente conclusión:

> *Es la ceguera a estas desigualdades, más que la ceguera de la invisibilidad, lo que obstaculiza el camino de las mujeres. La ceguera tiene una base institucional y política. No se puede evitar llegar a la conclusión de que el verdadero problema es quién controla los recursos que se distribuyen a las unidades domésticas agrícolas y que derivan de ellas. La renuncia de "ver" a las mujeres agricultoras no proviene de su invisibilidad, sino de una renuncia a compartir con ellas los escasos recursos. Tierra, trabajo, ganadería, capital, tecnología, información, capacitación, todo son bienes valiosos que imbuyen de poder y prestigio a quienes los poseen o controlan. ¿Por qué han de compartirse estos recursos? ¿Por qué hay que reestructurar las instituciones y desafiar las bases de poder? (Dixón, Mueller, 1985:32 en Kabeer Naila, 1998:52)*

La crítica -realizada por las teorías feministas postcoloniales- señala cómo el enfoque MED estaba fundado en la teoría del prejuicio y de los estereotipos de los papeles sexuales, sin cuestionar el modelo de desarrollo patriarcal o su conexión con otras formas de desigualdad derivadas de un sistema económico mundial asimétrico. Este contexto de crítica y nueva construcción teórico-práctica favorecerá la aparición del enfoque GED y, con ello, una nueva forma de entender el papel de las mujeres en el desarrollo.

2.2.2 Enfoque Género en el Desarrollo (GED)

Como vimos a partir de la Conferencia de Beijing (1995), se produce un cambio de paradigma que conlleva una mayor presencia de la mujer en la sociedad civil. De esta Conferencia surgirá la plataforma de Dakar, centrada en potenciar el empoderamiento y los diversos roles que la mujer podría tener en todos los ámbitos (cultural, familiar, social y, en especial, en el desarrollo). Una de las consecuencias más visibles de este nuevo enfoque será que gracias a la toma de conciencia del rol de las mujeres, como ciudadanas de pleno derecho, se comienza a dar salida a las iniciativas de los movimientos sociales de mujeres a través de la cooperación descentralizada.

Este nuevo marco tiene muy presente las críticas a las estrategias del enfoque MED, especialmente las evidencias de que sus actuaciones no habían conseguido superar la marginación y el empobrecimiento de las mujeres, manteniéndose la tendencia a la llamada feminización de la pobreza. En este contexto de creación de nuevos idearios en torno al desarrollo encontramos, de nuevo, un cambio de perspectiva y de prioridades en sus objetivos, orientados a la expansión de las capacidades de las personas, frente al incremento de la eficiencia económica.

El enfoque GED es construido con las aportaciones de las teorías feministas postcoloniales, que comienzan a analizar las relaciones de poder como punto de partida para transformar los obstáculos hacia la igualdad. Entre estas aportaciones destacan las ideas de empoderamiento y emancipación; el acceso a las oportunidades; y la capacidad de acción en relación al poder social, político y psicológico.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de las principales diferencias entre

ambos enfoques y de la evolución de sus planteamientos más importantes:

Tabla 17: Diferencias y planteamientos del enfoque MED y GED

	MED	GED
IDEA PRINCIPAL	Mujeres como centro del problema	Desarrollo de mujeres y hombres
TEMA CENTRAL	Mujeres y niñas	Relaciones entre mujeres y hombres
PROBLEMA	Exclusión de las mujeres del proceso de desarrollo	Relaciones desiguales de poder, riqueza y pobreza, que frenan el desarrollo igualitario y la plena participación de las mujeres
OBJETIVO	Desarrollo más eficiente	Desarrollo sostenible e igualitario con toma de decisiones compartidas
SOLUCIÓN	Integración de las mujeres en el proceso de desarrollo existente	Empoderamiento de las mujeres y personas desfavorecidas.
ESTRATÉGIAS	Proyectos de mujeres componente de mujeres en los proyectos Aumentar la productividad de las mujeres Aumentar los ingresos de las mujeres Aumentar las habilidades de las mujeres	Identificar y señalar las necesidades prácticas de mujeres y hombres para mejorar sus condiciones de vida. Identificar y señalar los intereses estratégicos de las mujeres. Inclusión transversal del enfoque de género en el desarrollo.
PROBLEMAS	Aumenta la carga de trabajo de las mujeres sin lograr un mayor poder económico. Las mujeres no han sido consultadas sobre el tipo de desarrollo e integración que buscaban. Se da una “integración” en el mundo de los hombres sin cambio en las relaciones de poder.	Las intervenciones del proyecto se basan en los roles, responsabilidades y de poder las mujeres y los hombres en la sociedad a la que pertenecen y en las necesidades resultantes para cambiar su situación. Se puede entender GED como un esfuerzo para mejorar la posición de las mujeres en relación a los hombres de manera que beneficie y transforme la sociedad en su totalidad.

Fuente: Oxfram en Belén (2010:81)

Como podemos observar en la tabla anterior, la problemática central que analiza el enfoque GED no es tanto la integración de las mujeres en el desarrollo, sino la

necesidad de transformación de las estructuras sociales, los procesos y las relaciones de poder que dan lugar a la posición desventajosa de las mujeres en una sociedad determinada. Por lo tanto, en la base reivindicativa de este enfoque encontramos la defensa de una redistribución equitativa del poder en las relaciones sociales. Para ello, se proponen diversas estrategias:

- Identificar y señalar las necesidades prácticas de mujeres y hombres para mejorar sus condiciones de vida y los intereses estratégicos de las mujeres.
- Favorecer la acción para el cambio estructural de mentalidades teniendo en cuenta a mujeres y hombres.
- Incluir de manera transversal la perspectiva de género en todas las etapas del desarrollo no responsabilizando únicamente a las mujeres de las labores de bienestar, subsistencia y cuidado.

También, el análisis comparativo de la tabla 17 nos facilita comprender la evolución del entendimiento del género en la cooperación al desarrollo, y cómo se ha ido poniendo el acento en la inclusión de los intereses estratégicos de género:

> *a las necesidades básicas de las mujeres se comienzan a sumar necesidades estratégicas, identificadas por las propias mujeres, las cuales requieren de estrategias con las que desafiar el dominio y el privilegio de los hombres: la división del trabajo, la propiedad, el control de los recursos, la participación en la toma de decisiones… (Echart, Henar: 2008, 240-241).*

El paso de un enfoque MED a uno GED ha estado acompañado de diferentes

formas de entender el papel de las mujeres en el desarrollo, junto con la creación y transformación de diversas estrategias de acción social que han permitido evolucionar de un enfoque doméstico y reproductivo, donde la mujer debía ser *asistida*, convirtiéndose en mera beneficiaria pasiva de cooperación; a un enfoque que incorpora a la mujer como agente activo y contribuyente de un desarrollo con carácter productivo e integrador.

2.3 Transversalidad del enfoque GED para una cooperación al desarrollo humana, local y postcolonial

Con la publicación de la obra *La mujer y el desarrollo económico* de la investigadora danesa Esther Boserup[52] en 1970, como he reseñado antes, se inicia una revolución sobre los estudios del desarrollo en lo referido a los efectos del mismo sobre las mujeres. Se comienza a comprender por qué éstos eran desiguales para mujeres y hombres, además de dependientes del contexto. Hasta el momento, los estudios de desarrollo habían extrapolado los valores dominantes occidentales, limitando los roles de la mujer a un único patrón cultural, esta visión etnocentrista del desarrollo desvalorizaba el análisis intercultural y diverso de las funciones de las mujeres, limitándolas a su rol reproductivo-pasivo e invisibilizando el productivo-activo.

Con la inclusión de una mirada feminista en el desarrollo se comienza a tener en cuenta un sesgo de género en las estadísticas oficiales, considerándose de manera

52 Ester Boserup (1970) publica su libro, "Women´s Role in Economic Development, Nueva York: St Martin´s Press, defendiendo los papeles productivos de las mujeres, más allá de lo doméstico. Hace referencia a cómo diversos gobiernos han pasado por alto a las mujeres en cuestiones como la difusión de las nuevas tecnologías, servicios, etc. La autora ejemplifica los papeles cruciales que desempeñan las mujeres en los sistemas agrícolas, productivos.

diferenciada a hombres y mujeres en relación a: tasas de educación, salud, vivienda, propiedad o participación política.

Posteriormente, se consigue la integración paulatina del enfoque de género en las *décadas del desarrollo*[53] de Naciones Unidas, a partir de la Segunda Década, en la que se incluye una breve referencia a *la plena integración de las mujeres al esfuerzo total del desarrollo;* en la década de los ´80 se declara a las mujeres como *agentes y beneficiarias en todos los sectores y a todos los niveles del proceso de desarrollo*; y en la década de los ´90 se da una mayor comprensión de los problemas de las mujeres, concluyendo que *dar un mayor poder a las mujeres en el desarrollo, tendría altos rendimiento en términos de un incremento de la producción total y una equidad y un progreso social mayor* (ONU 1989a, p.41 en Kabeer, Naila, 1998:20).

De manera resumida, siguiendo a Naila Kabeer (1998), podemos observar esta evolución del papel de la mujer en el desarrollo en la siguiente tabla:

Tabla 18: Evolución del papel de la mujer en el desarrollo

AÑO	LUGAR DE LA MUJER EN EL DESARROLLO
Años ´60	**La mujer no aparece.** En el desarrollo no se hace distinción entre hombre y mujer. Primera década del desarrollo: los hombres planifican desarrollo para los hombres.
Años ´70	Crecimiento económico: las líneas principales del desarrollo tienen como base al hombre y la familia nuclear occidental Enfoque bienestar-asistencial: Crea dependencia; sujeto pasivo beneficiario de ayuda. **Se visibiliza el rol de la mujer pero no a las mujeres como tales:** mujer receptora pasiva.

53 NNUU define las décadas del desarrollo en función de la síntesis de las lecciones aprendidas anteriores y las prioridades para los 10 siguientes años

Años ´80	Programas de ajuste estructural (PAES) y Enfoque necesidades básicas Aumento del trabajo no remunerado para las mujeres: cuidado, educación… Enfoque MED: Enfoque Equidad: condición para la igualdad replantearse los roles de género. Enfoque antipobreza: aprovecha la capacidad productiva de las mujeres. Enfoque de eficacia: Estrategias de generación de ingresos: microcréditos y mayor carga de trabajo para la mujer. **Amartya Sen y Mabub ul Haq** proponen otra forma de medir el Desarrollo: IDH.
Años ´90	**PNUD:** *Desarrollo de la gente, para la gente, y con la gente.* Se asume el **Índice de Desarrollo Humano**. Hasta 1995 no se tenía en cuenta a las mujeres en dicho índice. Conferencia de Beijing, propone el **IDM** (índice de desarrollo de mujeres), el **IDG** (índice de desarrollo de género) Y el **IPG** (índice de potenciación del género). Comienza a fraguarse el término **empoderamiento** de las personas y el **GED**.
Años ´00	**ODM**, oportunidades +seguridad + voz. **Nuevo enfoque, GED**, que entiende la pobreza y las desigualdades con una naturaleza institucional por lo que son necesarios **cambios estructurales de las relaciones de poder.** **Empoderamiento**

Fuente: Elaboración propia a partir de Naila Kabeer (2006)

A pesar de que la CEDAW (Comité para la Eliminación de toda forma de Discriminación de las Mujeres, en sus siglas en inglés), como ya se ha expuesto, marcó un antes y un después en el avance hacia la integración del enfoque GED, sobre todo en cuestiones teóricas, su influencia en la práctica de la cooperación y el desarrollo es menos evidente, no habiéndose llegado a superar planteamientos propios del enfoque MED. La comunidad de donantes sigue priorizando a las mujeres como un colectivo diana de sus intervenciones, entendiéndolas con frecuencia como un grupo homogéneo, victimizado y sin poder para plantear transformaciones sociales desde lo estructural. La práctica del desarrollo se mantiene como un conjunto de acciones des-culturizadas, con una clara dominación de la perspectiva economicista, capitalista y patriarcal, donde el empoderamiento se ve reducido a lo puramente

material, como única estrategia para lograr la igualdad.

El enfoque GED propone transversalizar la perspectiva de género impulsando la participación activa de todas y todos en el desarrollo, con el fin de hacer frente a las carencias señaladas. La estrategia oficial ante el reto de englobar la transversalidad de la perspectiva de género, es conocida como "*mainstreaming*", cuya aparición precede una década a la Conferencia de Beijing, ya que tuvo lugar en el documento final de la III Conferencia Mundial sobre la Mujer de Nairobi (1985). En este documento se apuesta por:

> *"…institucionalizar la incorporación de las cuestiones de la mujer en todas las esferas y sectores, así como a nivel local, nacional, regional e internacional…" y, con tal fin, se propone la ejecución de "políticas y planes sectoriales", subrayándose la necesidad de integrar "en dichos planes y en la formulación y aplicación de los principales programas y proyectos" la participación efectiva de la mujer en el desarrollo. Esta participación no debe limitarse únicamente -como concluye el documento- "a declaraciones de intención en los planes que se formulen o a proyectos transitorios de pequeña escala en relación con la mujer" (Documento final las Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer pág: 4, en Rodríguez, Irene, 2010)*

La transversalidad o "mainstreaming" del enfoque de género en los programas de cooperación surtirá efectos, tanto en el diseño como en la ejecución y la evaluación de los mismos, teniendo presente la diversidad social en relación a la asignación

diferenciada de roles, valores, responsabilidades y recursos en función de cada contexto. Con el fin de respetar la diversidad cultural y social de los contextos de cooperación, se otorga un valor esencial al diagnóstico previo el cual permitirá valorar en qué medida las necesidades y prioridades de la comunidad se recogen en los planes, identificar qué cambios son necesarios, ordenar las informaciones y prever el impacto de las acciones.

Para realizar estos diagnósticos con perspectiva de género el enfoque GED propone *herramientas de investigación*, compartidas con diseños participativos y sociales que sean consistentes con dicho enfoque. Estas herramientas pueden usarse tanto por el equipo encargado de la gestión del proyecto, como por los beneficiarios/as, personal expatriado, etc. siempre y cuando se establezca un contacto directo con la comunidad y los individuos; se garantice que se puede reflejar la variedad de la sociedad para su contraste y estudio; y además, se permita visibilizar las relaciones de género, su interdependencia, desigualdades, roles, etc. Paralelamente a la inclusión del enfoque de género en las herramientas de análisis e investigación, es necesario incluir este mismo enfoque en la *gestión del ciclo del proyecto*, es decir, en el conjunto de herramientas de diseño y gestión de la intervención de cooperación dentro de una secuencia temporal, tanto en la identificación, como en la planificación, la implantación o la evaluación.

A pesar de los avances, en la práctica de la cooperación se sigue echando en falta la inclusión de una mirada interseccional de género, que lleve a entender cómo la discriminación de las mujeres transciende y afecta a todas las áreas, desde lo político y lo colectivo hasta los derechos reproductivos e individuales.

Ramón Grosfoguel (2013) propone una mirada interseccional de la desigualdad,

que sin poder clasificarla claramente dentro de los enfoques mayoritarios (MED y GED) aparece con fuerza en las propuestas descolonizadoras y postdesarrollistas de los feminismos africanos y postcoloniales. Grosfoquel relaciona las desigualdades entre hombres y mujeres con otros factores sociales de subordinación, como la raza, clase o religión, denominando dicha interrelación, perspectiva *interseccional*[54].

El autor señala que la lucha contra el modelo capitalista y patriarcal requiere de *una organización antisexista, antirracista, antieurocéntrica, antiimperialista y anticolonial.* Siguiendo esta lógica, luchar contra el patriarcado y la globalización eurocéntrica -mundializada a través de 400 años de expansión colonial- requiere organizarse de manera *interseccional* evitando así que se vuelvan a reproducir las lógicas de dominación occidental. Ello justifica la pertinencia de *descolonizar el sistema-mundo capitalista/patriarcal; moderno-colonial*[55].

Para hacer efectiva esta integración transversal de la perspectiva de género, alcanzar la eliminación de la desigualdad entre hombres y mujeres en función del sexo y consolidar avances en justicia social, integración, empoderamiento e igualdad, será necesario conseguir cambios en nuestras actitudes personales y potenciar el impacto transformador de nuestro actuar y de nuestro pensar; para ello se requiere:

> *Exigir políticas, programas y proyectos que promuevan y apoyen cambios en actitudes y comportamientos, en los*

54 La interseccionalidad es conocida como una teoría sociológica que analiza cómo diferentes categorías de discriminación interactúan en múltiples y simultáneos niveles. Surge a finales de los años ´60 a la par del movimiento feminista multirracial, negro, africano... Estas feministas trataron de comprender las diferentes formas de interacción entre la raza, el sexo y la clase (Hill Collins, Patricia, 2000); como quedó expuesto en el capítulo 2.

55 Entrevista a Ramón Grosfoguel por Marisa Ruiz Tejo, en Diagonal Saberes el 19/03/2013: http://www.diagonalperiodico.net/saberes/decolonizar-la-economia-es-mirar-desde-otra-geopolitica.html

> *papeles tradicionalmente asignados y hagan posible la plena participación en la toma de decisiones de hombres y mujeres (Echart, Enara; López, Sara y Orozco, Kamala; 2005:244).*

Para que la práctica del enfoque GED sea completa, los feminismos postcoloniales –entre los que se encuentran los africanos- llaman la atención sobre otro importante aspecto a tener en cuenta: *la descolonización de los saberes y la atención a la diversidad*. Rosa María Ricoy (2010) afirma que la construcción del imaginario sobre la mujer en el desarrollo ha sido hecha desde las propuestas de los movimientos feministas occidentales y que tan sólo a partir de los años ´80 se empezaron a plantear abiertamente los problemas específicos de las mujeres en los países en desarrollo.

El reto que estos planteamientos suponen, y que recoge esta Tesis, es construir un enfoque de género postcolonial y transcultural. Siguiendo esta línea de pensamiento Vanessa Míguez Martín (2010), desde una visión antropológica, feminista y transcultural, reflexiona acerca de que los objetivos de género de la cooperación vienen impuestos desde las agencias internacionales. Estas imposiciones entran en contradicción, parafraseando a la autora, con las dinámicas de participación de las comunidades diana de cooperación, al no preguntarnos por: cómo entienden dichas comunidades nuestras actividades de cooperación, qué priorización de necesidades hace la comunidad y cuáles hace la cooperación, etc.

Podemos deducir de lo planteado que el principal aporte del enfoque GED, para la planificación, ejecución y evaluación de programas de cooperación al desarrollo, es la transversalidad participada, la cual debe tener en cuenta: las diferencias existentes entre mujeres y hombres derivadas de la división sexual del trabajo o de

las desigualdades de poder; y las diferentes posiciones y problemas de las mujeres en cada sociedad. Otro aporte básico es que se reconocen las desigualdades desde su base estructural, lo que facilitará que no solo se planifiquen y lleven a cabo actividades para atender las necesidades materiales y prácticas, sino que también se orienten en estas mismas actividades y se generen otras para la atención de los intereses estratégicos de género.

Desde estos planteamientos una planificación del desarrollo con enfoque de género, tendrá efectos en las mujeres, en sus oportunidades de desarrollo, en las relaciones sociales y, en general, sobre la organización colectiva. Naila Kabeer (1996) recuerda que debemos trabajar por no considerar a las mujeres como un grupo homogéneo, sino más bien por reconocer que entre ellas hay diferencias de clase, de religión, de cultura, de edad, de ciclo vital o de preferencia sexual. El enfoque feminista postcolonial abre la puerta hacia la comprensión e integración de la diversidad en el desarrollo desde ámbitos locales y humanos.

3. Concepción descolonizadora de la cooperación al desarrollo e integración de un enfoque de género postcolonial

A lo largo del capítulo han quedado expuestas las razones que sustentan los beneficios que supondría un cambio en el modelo de desarrollo a partir de las aportaciones realizadas por los enfoques de género. Fundamentado en este análisis, el desarrollo que defiendo en mi tesis parte por entender las necesidades y aportaciones locales, dando voz a todas las personas respetando la diversidad cultural, pero sin caer en el relativismo, como alerta Amelia Valcárcel (2001, 2004, 2009).

Por ello, opto por un desarrollo humano sostenible y sustentable, local, interseccional y feminista, que tenga presente las aportaciones del enfoque GED en el camino hacia el empoderamiento de las poblaciones en favor de una justicia social en igualdad.

A continuación, teniendo en cuenta estos aportes, trataré de concluir y recoger los retos del enfoque de género a la hora de construir un modelo político y social de desarrollo alternativo, feminista, africano, transcultural y postcolonial.

Como principal problema del desarrollo se ha considerado la imposición de valores etnocentristas, capitalistas y patriarcales, junto con la hegemonía del imaginario occidental frente a las diversidades del "Sur", extendiéndose la idea del crecimiento económico sin límites como estrategia principal del bienestar. Para justificar esta superioridad del desarrollo como sinónimo de "occidentalización" fue necesario crear y difundir la contra-idea de "subdesarrollo". La posterior denominación de "países en vías de desarrollo" reforzará esta creencia e ilusión de prosperidad ilimitada para todos.

Gilbert Rist (2002, 2010) junto con otros africanistas, como Mbuyi Kabunda (2009, 2011) o Itziar Ruiz (2005, 2012), proponen aportaciones alternativas para responder a lo que consideran *fracaso de la occidentalización* en los países del "Sur":

- La *primera vía* es la aportada por Christian Comeliau, desde la crítica de la hegemonía de la economía productivista y de mercado, reúne una serie de medidas basadas en la solidaridad y la capacidad del grupo para cooperar, como por ejemplo: acuerdos internacionales sobre el precio justo de las materias primas, transferencia de tecnologías de las multinacionales, control

en el libre comercio… Esta propuesta plantea interrogantes acerca de quién debe impulsar estas medidas, ya que no parece prudente pensar que quien tiene el poder deba ser el encargado de promoverlas.

- Una *segunda vía*, impulsada por ciertos movimientos sociales del Sur, muestra reticencias a la AOD y a la CID, su alternativa se basa principalmente en devolver la autonomía política, económica y social a las sociedades en la reconquista del derecho de cada cual a organizar su existencia conforme a sus ideas. En estos casos la clave se encuentra en la reinterpretación de la realidad al generar espacios locales de empoderamiento[56].

- Una *tercera vía* avanza en el cuestionamiento de los presupuestos económicos en los que se basa la creencia occidental de desarrollo. En este sentido toma protagonismo la idea de *postdesarrollo*, que asume un desafío teórico en torno al cual se organiza la construcción de conocimiento, proponiendo: marcar distancia respecto a la idea predominante de desarrollo para reconstruir el término; poner en cuestión algunas evidencias económicas; estudiar los modelos de intercambio hegemónicos; e imaginar un desarrollo capaz de incluir diversidad de aspectos, más allá de los puramente económicos.

Las tres vías citadas, a pesar de tener orígenes distintos, plantean la transgresión al sistema dominante para avanzar hacia una construcción alternativa del desarrollo. La crítica a dicho sistema se completa con el estudio sobre la teoría económica neoliberal, con el fin de reelaborar sus fundamentos y propuestas, y alcanzar

56 Basado en un proverbio africano: “eres pobre porque miras lo que no tienes. Mira lo que posees, mira lo que eres y descubrirás que eres muy rico”. Gilber Rist (2002:280)

estrategias económicas capaces de ir más allá de un pensamiento y de una economía única. En este sentido, Mbuyi Kabunda, Itziar Ruiz, entre otros, insisten en que el desarrollo simboliza una convicción y un ideal de justicia y equidad determinado:

> *…esta creencia, muy aceptable, trata de evitar las "catástrofes humanitarias" y garantizar el triunfo de la mundialización, aunque uno de los peligros más graves es no querer mirar la realidad de cara para no confrontar los valores que se proponen para "conseguir un mundo mejor" con las prácticas a las que dan lugar (Rist, Gilbert, 2002:295)*

En relación con este convencimiento del que habla Rist, el autor libanés Amin Maalouf (2004, 2008, 2009) se refiere a la globalización como *un espacio económico único, un espacio político único, un espacio mediático y cultural único* (2009:327). El autor reclama que se potencie el respeto por la diversidad, pero aboga por evitar caminar hasta un choque de civilizaciones que se transforme en una desviación global hacia la xenofobia, la discriminación, los abusos étnicos y las matanzas mutuas, es decir, hacia la erosión de todo cuando constituye la dignidad ética de nuestra civilización humana. En este contexto opina que:

> *…nunca estuvo la humanidad tan necesitada de solidaridad efectiva y de actuaciones conjugadas para plantarles cara a los numerosos peligros que la asedian, nacidos de: los avances de la tecnología, la demografía, la economía, la proliferación de armas atómicas y otras herramientas de muerte, el agotamiento de los recursos naturales, el regreso de las grandes pandemias, el cambio climático… (Maalouf, Amin, 2009:341).*

El mismo autor habla de los requerimientos necesarios para lograr una humanidad reconciliada y solidaria:

> *…una visión diferente por completo de la política, la economía, el trabajo, el consumo, la ciencia, la tecnología, el progreso, la identidad, la cultura, la religión, la historia; una visión responsable de lo que somos, de lo que son los demás y del destino de este planeta que compartimos. Tenemos que inventar una concepción del mundo que no sea solo la traducción moderna de nuestros prejuicios ancestrales y nos permita superar el retroceso (Maalouf, Amin, 2009:349).*

Retomando ahora las cuestiones con las que iniciaba este capítulo: *¿qué modelo de desarrollo estamos imponiendo?/ ¿Qué concepto de desarrollo alternativo podemos construir?* En las esferas oficiales se habla de un modelo de desarrollo humano y sustentable, apoyado por entornos sociales, políticos y económicos sostenibles. Aunque en la práctica, corrientes críticas de tipo político, social, antropológico… reivindican un modelo de la gente, por la gente y para la gente, es decir, un desarrollo que defienden como humano, sostenible, local, feminista y capacitador de una ciudadanía transformadora.

En el proceso de construcción de modelos alternativos de desarrollo, surgen perspectivas teóricas enmarcadas en corrientes que pretenden descolonizar los saberes, como las elaboradas por Ramón Grosfoguel y Boaventura de Sousa, ya citados.

Las propuestas que abogan por una descolonización de los saberes tratan

de responder a las críticas -y crisis de la cooperación y los modelos de desarrollo- defendiendo la oportunidad que brinda un mundo en construcción constante, donde se dé lugar a la transformación de los modelos tradicionales en nuevos modelos más igualitarios y sostenibles; donde se abandonen las constricciones del BM y el FMI y se escuchen y hagan viables las propuestas de las cumbres internacionales, los foros sociales y los movimientos de la sociedad civil; y donde se entienda que la cooperación exterior no es siempre la más adecuada, sino que en ocasiones será más efectivo reforzar los medios nacionales y locales desde el respeto a la diversidad.

Esta Tesis apoya una cooperación respetuosa con la diversidad, participativa, activa por todas las partes, sostenida por el receptor, planificada, evaluable y evaluada participativamente, coherente, coordinada y útil en la construcción de sociedades equitativas. Valora la necesidad de: reforzar el componente ético y de justicia social en la cooperación; favorecer la solidaridad grupal por encima de los valores individualistas capitalistas; empoderar a las personas –hombres y mujeres- para que sean gestoras de su futuro; construir valores, normas e instituciones para que los individuos confíen en su país; y favorecer procesos duraderos, integradores y transculturales frente a las acciones aisladas.

Como parte de este mismo enfoque, comparto las teorías del bien común que proponen un modelo de desarrollo humano, feminista y local, potenciando las posibilidades que brinda para pensar el mundo desde la diversidad y favoreciendo la construcción de procesos de acción justos y equitativos.

Para generar y construir una idea de desarrollo y cooperación que recoja los anteriores principios, es necesario integrar los requerimientos feministas postcoloniales en torno a la idea de desarrollo, así como las estrategias que desde

este movimiento se han ido elaborando entre las que se destacan: los pactos de ayuda mutua y el papel protagonista de los movimientos sociales en el logro de un desarrollo basado en la justicia social y la equidad; la apertura a nuevas consciencias desde la interdimensionalidad e interseccionalidad que permita ver al otro o a los otros no como enemigos, sino como oportunidad de crecer juntos; el empoderamiento de las mujeres en una idea de desarrollo sostenible como calidad de vida en igualdad, aunque teniendo precaución para evitar que el desarrollo sea "sostenido", una vez más, por las mujeres y las clases excluidas; la redefinición del significado del "buen vivir" y de las "necesidades básicas" desde un punto de vista feminista y crítico: para ser, para estar en el mundo y para hacer nuestras vidas vivibles, sin que esto afecte a nuestro derecho a decidir.

Para finalizar tomo las palabras de la escritora Chimamanda Adichie[57] (2009) al referirse a la necesidad de descolonizar las mentes para imaginar otras formas de pensar el desarrollo. En este sentido la novelista nigeriana expresa que:

> *"la consecuencia de una historia única es que ésta roba la dignidad de las personas". Continúa afirmando que "las historias importan, muchas historias importan. Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historia también pueden dar poder y humanizar".*

En este proceso de crear nuevos saberes y narrativas se debe tener en cuenta los muy diversos planos de acción social. Entre ellos, la educación ha tenido y tiene un lugar destacado en la construcción y reconstrucción de modelos, conocimientos y

57 Chimamanda Adichie (2009), conferencia "El peligro de la historia única", New York: TED. Tomada de: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

sociedades. Este será el tema principal que abordaré en el siguiente capítulo tratando de responder a: *¿qué educación, para qué desarrollo, necesitamos para de-construir los imaginarios patriarcales?*

- CAPÍTULO 4 -
ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA CON ENFOQUE DE GÉNERO PARA EL DESARROLLO CRÍTICO DE LA COMUNIDAD

"Hilvanar hilos violetas que marquen
nuevas estrategias para que otro mundo sea posible"
(Celia Amorós)

En el presente capítulo, para completar la fundamentación teórica de esta Tesis, interrelaciono los aspectos centrales investigados hasta el momento: perspectiva de género africana-postcolonial y desarrollo desde un punto de vista africanista, con una mirada centrada en los principios de la educación crítica y liberadora para una forma particular de pensar y hacer la tarea educadora.

Pretendo en este apartado sentar las bases para una acción educativa emancipadora y feminista, que sea capaz de generar cambios en las estructuras desiguales de las sociedades.

Estudiar la educación como reflejo de sociedades y culturas nos proporciona la certeza de saber que los actos de educar no permanecen al margen de las desigualdades, pudiendo ser reproductores y perpetuadores de las mismas o, por el contrario, representar y proporcionar claves para su transformación. En este sentido, como principal objetivo del capítulo, analizaré las posibilidades que nos brinda una educación con enfoque de género postcolonial, en aspectos tales como el empoderamiento individual y grupal, el desarrollo local y comunitario, la emancipación social y el desarrollo pro-equidad de los pueblos.

Como orientación general, en la base del contenido de este capítulo, cabe tomar las palabras de Delors para aclarar el sentido que otorgo a los fines de la educación así entendida:

> *"… la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia (…) es esencial en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades (…) para respetar los derechos de los hombres y las mujeres, practicar el entendimieto mutuo y hacer el progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación…"*
>
> *(Jacques Delors, 1996:8)*

Así mismo, este capítulo está acompañado por los aportes de un importante referente educativo, Paulo Freire (1969, 1990, 2001), el cual define el acto educador como un proceso libertador y colectivo dirigido hacia la transformación social. En la misma línea Pablo Gentili[1] define la educación como:

> *…el espacio, la plataforma, la cuna donde se gestan la esperanza y la utopía que brindan energías a nuestra lucha por sociedades donde el ser humano sea algo más que un valor de cambio y el conocimiento un bien común del que todos puedan apropiarse.*

La educación así entendida trae consigo la comprensión de la misma como un derecho indispensable de todas y todos; y el reconocimiento de la necesaria exigencia de equidad dentro del proceso educativo, entendiéndolo como la única garantía de libertad individual y grupal. Aspecto este último que la teoría feminista ha

1 Pablo Gentili (2014), *La educación como coartada.* Periódico digital El Pais, blog Contrapuntos-Sociedad. Recuperado de http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html

prestado gran atención en sus debates y acciones.

En la construcción de este capítulo he dado continuidad a los principios de una metodología cualitativa, al estudio documental y analítico de diversas fuentes, seleccionadas todas ellas en función de una mirada feminista y postcolonial dentro de la franja temporal de los años ´90 a los 2000. El principal factor diferenciador para la selección de las fuentes consultadas y citadas en este apartado ha sido la vinculación entre el género y la educación desde un punto de vista crítico y descolonizador. Por ello, los referentes citados responden a la llamada pedagogía liberadora o emancipadora, obviando la referencia a otras corrientes pedagógicas por entenderse fuera del alcance de esta Tesis y al haber quedado plenamente justificada, en los capítulos anteriores, la pertinencia de una mirada crítica y alternativa frente a las narrativas dominantes.

Como respuesta a las contradicciones que suponen las tendencias mercantilizadoras de la educación y el desarrollo de pedagogías capitalistas, comienzo el capítulo analizando los riesgos de construcción de desigualdades desde la educación en función de un determinado modelo educativo basado en la racionalidad técnica-económica, frente a las particularidades que supone una forma alternativa de pensar la educación desde enfoques de la pedagogía crítica y descolonizadora.

Una vez focalizado el enfoque educativo en el cual ubico mi Tesis, continúo analizando los aportes que supone la inclusión del enfoque de género en la acción socio-educativa. Presto especial atención a la construcción del sujeto femenino desde la educación, junto con el análisis de los principios y acciones derivadas de una educación feminista y postcolonial. Finalmente, presento los requerimientos

necesarios para impulsar nuestro hacer educativo con enfoque de género; donde la participación de la comunidad, la construcción de una ciudadanía crítica y la educación para el desarrollo ocupan un papel protagonista en la construcción de acciones sociales alternativas, como espacio potenciador del empoderamiento de las mujeres, grupos y sociedades.

1. Pedagogía crítica y feminista para una acción social transformadora

En el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) se establece el Derecho a la Educación[2]:

> *4. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual*

2 En la Declaración de los Derechos del Niño (1959) se señala la importancia de la educación como derecho específico y la necesidad de proteger a la infancia:

"Principio 7: El niño (sic.) tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño (sic.) debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño (sic.) debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Principio 9: El niño (sic.) debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño (sic.) trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral." (ONU, 1959)

para todos, en función de los méritos respectivos.

5. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

6. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos". (ONU, 1948)

El reconocimiento de la educación como un derecho universal se ha extendido a través de diferentes tratados e iniciativas internacionales, reconociéndose la educación como imprescindible para llegar a ser ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho; y personas activas transformadoras de sí y de su entorno.

José Gimeno (2006) define la educación como el *derecho que condiciona poder disponer y ejercer de otros derechos*, por ello invita a ser vigilantes sobre cómo se garantiza y se desarrolla dicho derecho, al tener en cuenta aspectos tales como: la escolarización de todos y todas, igualdad en la entrada y en la permanencia, el abandono y el absentismo, la obligatoriedad, pero también el derecho a ser enseñado, informado, formado integralmente, capacitado para hacerlo de forma permanente, etc. (Gimeno, Jose, 2006:30).

En relación con lo anterior, siguiendo a Gimeno, los retos de la educación

comienzan con el proceso de socialización cuando cada sujeto adopta pautas y modos de relacionarse con los demás en un espacio público (en el que se genera una forma de vida determinada). En tanto que la educación es formadora de individuos y fundamento de un orden social, el discurso acerca de la ciudadanía tiene mucho que exigirle:

> *qué modelo de ciudadano construir, decidir qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos, concienciarle de obligaciones, derechos y deberes, determinar qué capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, seleccionar qué imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, discernir qué modos de vida con deseables en la sociedad, determinar qué contenidos curriculares han de seleccionarse, qué métodos pedagógicos son los más adecuados, cómo hacer que las escuelas sean órganos vivos dentro de la comunidad, entre otras (Gimeno, José, 2006:19-20).*

Así entendida, la educación tiene un deber para/con la finalidad de educar una ciudadanía[3] crítica. A pesar de la existencia de contradicciones sociales, políticas o económicas que impiden a muchos y muchas ejercer dicha ciudadanía en libertad,

3 El concepto de ciudadano/ciudadana/ciudadanía que José Gimeno Sacristán desarrolla, se puede definir como: no estático, con un significado que varía en la medida en la que crecen, evolucionan y se reinterpretan las necesidades humanas. La ciudadanía cambia porque se halla inscrita en unas determinadas circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales. Por ello educar al ciudadano/a y a la ciudadana compete a toda la sociedad y especialmente a las instituciones educativas, siendo el resultado de un proceso en el que se van construyendo sujetos-ciudadanos (Gimeno, Jose, 2006:25)

Gimeno insiste en que es necesario implicar a la educación en el desarrollo de la ciudadanía. Para Katherina Tomasevski (2006) esto significará dar a conocer los derechos, junto a sus recíprocos deberes, además de formar en herramientas y estrategias para su defensa y adquisición paulatina del ejercicio de dicha ciudadanía.

Gimeno introduce la idea de que sin igualdad y justicia social la ciudadanía sería imposible, ya que el individuo o grupo marginado quedaría excluido socialmente y sin tener medios para ejercerla. Así, el autor señala que educar a un ciudadano y ciudadana de pleno derecho será el resultado de entender la equidad como objetivo principal del proceso educador.

En el plano del enfoque de derechos, la UNESCO reconoce la educación como una herramienta para combatir la pobreza y la desigualdad, para mejorar los niveles de salud, bienestar social… y en definitiva como un aspecto fundamental del desarrollo humano. El PNUD, a su vez, señala en sus informes que la educación posibilita el desarrollo de capacidades que harán posible el acceso al empleo, a la autonomía, al poder… es decir, que contribuirá a la emancipación y al empoderamiento de las poblaciones, permitiéndonos adoptar decisiones informadas acerca de nuestra vida, responsables y siendo protagonistas de las mismas. Además, ambas instituciones, señalan que debe ser garantizada –la educación- de manera equitativa tanto para hombres como para mujeres.

La educación, tal y como es defendida por el PNUD, se entiende como un proceso mediante el cual las personas pueden desarrollar sus capacidades y habilidades. Una de las principales funciones de la educación será que la humanidad pueda dirigir cabalmente y críticamente su propio desarrollo. Ello, según Jaques Delors, supondrá permitir a cada persona ser responsable de su destino, a fin de contribuir al progreso

de su sociedad fundamentado en la participación responsable de las personas y las comunidades:

> *La educación no sirve para proveer al mundo de seres humanos como agentes económicos, sino como finalidad del desarrollo. El proceso de desarrollo debe permitir despertar todo el potencial de quien es a la vez protagonista y destinatario: el ser humano, el que vive hoy y vivirá mañana (Delors, Jaques, 1996: 88-91).*

Los conceptos de ciudadanía, derechos y desarrollo, unidos a la educación, configuran una forma particular de análisis de los fines y métodos educativos. Bajo estos principios, la educación facilitará a cada persona los medios para modelar su vida libremente y participar en la evolución de su sociedad.

Katherina Tomasevski (2004), en relación al derecho universal de la educación, señala que existe una gran diversidad de argumentaciones, no siempre concordantes, para su defensa:

> *"Dentro de la comunidad internacional, algunos promueven el libre mercado de la educación, otros argumentan que la educación debería ser un monopolio estatal financiado por el pago de impuestos. En un país se echa a las chicas de la escuela por usar velo, en otro no se las deja ir a la escuela a menos que usen el velo. Los maestros conforman la mayoría de los empleados estatales en algunos países, en otros se los encarcela por enseñar los derechos humanos. Algunos*

> *tienen acceso a Internet, otros terminan la escuela sin haber visto un libro en una lengua que pudieran entender. Algunos son obligados a repetir el dogma oficial y son castigados físicamente si no lo logran. A esto se le llama disfrutar del derecho a la educación". (Tomasevski, Katherina, 2004:23).*

Ante la recurrente expresión de que "*normalmente se entiende que cualquier escolarización es mejor que ninguna"*, la autora opina que no es válida cualquier educación, sino que debe garantizarse una educación de calidad, que respete las diferencias individuales y colectivas, que abogue por los demás derechos humanos y, en definitiva, que contribuya a que las personas puedan adquirir las habilidades necesarias para ser más críticas, libres y autónomas. Por ello, considero necesario estudiar las implicaciones de los enfoques educativos y sus efectos sobre el derecho a la educación.

Los requisitos y finalidades de la educación referidas pueden parecer contradictorias comparadas con las tendencias educativas dominantes, derivadas de un modelo de desarrollo capitalista y patriarcal. Si por el contrario la educación se concibe como una herramienta al servicio de las personas y las sociedades, su definición será acorde a la construcción de dinámicas sociales justas y equitativas para luchar frente a las desigualdades. A continuación analizo en profundidad ambas tendencias.

1.1 Consecuencias e imposiciones de una educación mercantilizada y patriarcal

Antonia de Vita (2008) se refiere a la pedagogía del capital como aquel conjunto

de procesos de enseñanza y *aprendizaje invasivos, que perturba los paisajes de la acción educativa y de las relaciones humanas y sociales* (p. 85). La misma autora señala que la postura pedagógica del capitalismo –desde los años ´80- ha educado en el consumismo y ha creado nuevas relaciones entre educación y mercancías creando un orden simbólico capaz de influir profundamente en la organización de los modos en que se disponen las relaciones humanas.

La educación liberal o de las sociedades capitalistas es entendida como provisión de capital, utilitarista, especializada, para expertos y, en definitiva, basada en competencias al servicio de un mercado, competitivo, excluyente y desigual; promoviendo procesos de parcelación y fragmentación de los saberes y los conocimientos; generando procesos de desmaterialización en la relación docente-discente, entre otros aspectos.

Esta tendencia hacia la "mercantilización" de la educación ha reestructurado los sistemas educativos de los países, generando graves violaciones del derecho a la educación: desde la no garantía de lo más básico, como avalar una escolarización mínima a los niños y niñas; hasta desigualdades generadas por el propio sistema educativo como el fracaso escolar, la exclusión social, el absentismo escolar, el aumento de "la brecha" entre personas con o sin recursos, etc. Josefa Cabello (2002) explica la intensificación de la educación como vehículo de desigualdades sociales y culturales, mediante un conjunto de tendencias que están marcando el devenir del planeta en todos los ámbitos:

- *Mercantilización de la educación*: la educación se convierte en una mercancía que da beneficios.

- *Privatización de la educación*: primando los valores del capital por encima de los principios educativos.

- *Estatalización de la educación*: en el otro extremo, la educación se convierte en medio para otros fines del Estado, en lugar de un fin en sí misma.

Una educación que responde a las exigencias del capitalismo globalizado es, según Nieves Blanco (2008), una educación donde se consume y vende cultura, donde los estudiantes son un gasto o mano de obra sumisa (capital humano) y donde las decisiones se toman en función de las demandas del mercado. Señala la autora que el valor del conocimiento en este escenario se liga a su capacidad de servir a las necesidades de flexibilidad de la economía, en este contexto ya no valen los conocimientos cerrados y estáticos enciclopédicos, pero tampoco los críticos y emancipadores; pasando a dar legitimidad casi en exclusiva a la formación en las competencias del mercado. Es decir, el conocimiento queda despojado de su valor intrínseco como tal, para quedar limitado a los intereses de formación de mano de obra que necesita la economía.

Esta lógica hegemónica revela una determinada posición en la selección del conocimiento, en la organización educativa, en la formación del profesorado, en los recursos…y, en definitiva, en el currículo, que según analiza Juan Manuel Álvarez (2001) responde a los principios de una racionalidad técnica, excluyente y segregadora. Álvarez denuncia que esta tendencia de pensamiento posibilita la existencia de currículos que adoptan objetivos cerrados, listados temáticos, orientación de la enseñanza en función de la especificación de resultados, evaluación como control y medición… desvirtuando los principios educativos basados en las personas.

Nieves Blanco añade a la crítica de la lógica capitalista *la existencia de una mirada exclusivamente masculina, objetivista, eurocéntrica, y que por tanto mira sólo a ciertas parcelas del saber* (2008:165). Y señala que *la transmisión de conocimientos selectivos, androcéntricos y con pretensión de universalidad convierten a la educación y la cultura en cuestiones de poder y objetividad*; *obviándose la red de relaciones que se da en el origen de la cultura y el conocimiento –entre personas, y entre éstas y el mundo- que crean, recrean, reproducen, inventan...* (Blanco, Nieves, 2008: 159).

Frente a estos análisis, los autores y autoras citadas se preguntan si aún es posible generar contextos de educación en los que sostener capacidades y abrir posibilidades de crear, de estar con los y las otros y, en definitiva, de pensarnos y construirnos desde la diversidad y el respeto. Interrogantes a los que quien escribe esta Tesis, desde los presupuestos de la misma, añade: *¿qué educación para qué desarrollo estamos generando, si las desigualdades sociales persisten y son reproducidas desde los sistemas educativos?*

1.1.1 Difícil equilibrio entre la educación como equidad o como reproducción de desigualdades

Una consecuencia fundamental de la educación mercantilizada y patriarcal son las desigualdades sociales generadas, transmitidas o reproducidas por un sistema educativo donde se prima la excelencia, la eficacia y la eficiencia por encima de la función social de equidad de la educación.

La preocupación por comprender la interacción entre la educación y el mundo social se ha ido construyendo en función de diferentes hitos históricos generando diversos modos de entendimiento de la educación y la sociedad, destacando:

A) Entendimiento vinculado a la eficacia industrial y capitalista

Tras el ideal de *la Ilustración,* donde la educación se situaba como un medio mediante el cual superar las desigualdades sociales, estando marcada por una perspectiva humanista y liberal; y con el desarrollo capitalista, occidental y postmoderno; la educación comienza a estar al servicio del *"aumento de la instrucción especializada, para producir fuerza de trabajo cualificada y capaz"* (Giddens, Anthony, 2001:495).

El análisis del sociólogo Giddens responde a un modelo educativo originado a partir de *la industrialización*, cuando la responsabilidad de la educación pasa al Estado, creándose los sistemas reglados de educación formal. Es entonces cuando la escuela asume la responsabilidad de socializar en unos determinados valores y creencias.

Así entendida, la educación pasa a servir como herramienta de construcción del nuevo "hombre y mujer ideal", aptos para vivir en la naciente sociedad industrial. Esta *perspectiva funcionalista* de la educación fue formulada por Émile Durkheim (1928), enunciando que la educación es un fenómeno eminentemente social con una clara función de *reproducción social*.

La educación, en este contexto industrial-capitalista, estaba íntimamente ligada a la división social y sexual del trabajo y del poder, a la especialización del trabajo cada vez mayor, a la movilidad social y a los nuevos valores (individualismo, consumismo, competitividad…) claves en la construcción de una sociedad marcada cada vez más por los ideales capitalistas.

En este contexto se desarrolla el *enfoque de eficacia y eficiencia educativa*,

donde la rentabilidad del sistema educativo, la pedagogía por objetivos (Bobbit o Taylor), las tasas educativas, las cualificaciones o el éxito escolar orientado a resultados son los principios rectores. Este enfoque es sustentado por la teoría de la modernización[4] ligando formación con crecimiento económico.

En una sociedad donde los beneficios sociales y económicos estaban íntimamente relacionados con los resultados educativos, aparece la *Educación como Capital Humano-ECH* (Gary Becker, 1983). Este enfoque se caracteriza por el cálculo del flujo de costes y beneficios con efectos directos en los individuos o indirectos en el conjunto de la sociedad. Es decir, se relacionan los *inputs* (años de escolarización, años completados, formación complementaria…) con los resultados (capacidades cognitivas, habilidades, productividad, ganancias…) y con el retorno de las inversiones en educación en función de: diferencias salariales, obtención de empleo y tipo de empleo, perfil de la población desempleada…

Este enfoque toma fuerza a partir de los años ´70 debido al papel protagonista del Banco Mundial (BM) en el desarrollo educativo, al ser la agencia que más recursos invierte en educación a escala mundial[5] y al considerar a l*as personas como capital humano con efecto sobre la productividad global y por lo tanto, sobre el crecimiento a largo plazo* (Oya, Carlos y Bengué, Alberto, 2006: 2-3).

4 La educación influenciada, sobre todo en los ´70, por las teorías de la modernización y la teoría del capital humano, sistematiza por Schult en 1960, es vista como una inversión productiva para satisfacer las necesidades de fuerza de trabajo que conducirán al desarrollo. Justificaban de este modo la inversión pública en educación como necesaria para el desarrollo.

5 Entre las críticas que acumula este enfoque encontramos el olvido de la dimensión social de la educación y la simplificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la ecuación producción-rendimiento.

B) Entendimiento vinculado con las teorías liberadoras y los derechos fundamentales

En contraposición a esta tendencia economicista aparecen nuevos pensadores que comienzan a entender la educación como un sistema integrado y multidimensional, asumiendo funciones socializantes, no solo reproductoras de la cultura y valores dominantes, sino también productora de nuevos saberes.

Teóricos postmodernistas[6] como Derrida, Kempner, Lyotard, Foucault o Habermas, entre otros; dentro de diferentes planteamientos, centrarán sus estudios en *teorías sociales críticas* frente a las imposiciones de la globalización, la sociedad de la información, la democracia liberal y la supremacía de lo económico. En este contexto, la función social de la educación empieza a cobrar un mayor protagonismo en lo relativo a la concepción de las desigualdades sociales.

Se fortalece la pedagogía de la liberación[7] (Paulo Freire) que entenderá la educación como una herramienta para hacer a las poblaciones y países menos

6 Las perspectivas postmodernistas del mundo "celebran la diversidad, la diferencia y las voces del otro" (Crossley y Watson 2004:57, citado en García, María Jose, 2011, p41). Las ideas filosóficas de Michel Focault (´70-´80) niegan que la emergencia del liberalismo político moderno y sus aportaciones resultaran en una mayor libertad para el sujeto, el autor sostenía que las sociedades modernas eran opresivas. En la misma línea epistemológica François Lyotard manifiesta su desconfianza respecto de las "grandes narrativas" racionales y universales y sus propuestas normativas sobre el mundo. Parecida crítica hace Jacques Derrida cuando plantea la necesidad de "deconstruir" las lógicas dominantes. La literatura postmoderna denuncia la ilusión moderna del eurocentrismo y la injusticia social. (García, María Jose, 2011, p43)

7 Referente de esta pedagogía de la liberación será Paulo Freire, para el cual la educación ocupa una posición central en los procesos de liberación y desarrollo, siendo la libertad sinónimo de desarrollo y la alfabetización una de las principales políticas que facilitarán su alcance. En este sentido la educación es entendida como agente de cambio social. En países como Tanzania, Mozambique o Nicaragua tuvieron especiales desarrollos estas políticas de liberación.

dependientes. Recogiendo las aportaciones de las teorías y pedagogías críticas la UNESCO (2006) declara que:

> *"como derecho de empoderamiento, la educación es el vehículo principal por el cual adultos y niños económicamente y socialmente marginados pueden salir de la pobreza, y alcanzar los medios para participar de lleno en sus comunidades".*

En esta cita la función social de la educación queda reforzada por la referencia a las posibilidades de emancipación de las personas educadas. Bajo estos principios podemos hablar de la *Educación como Derecho Fundamental (EDF)* y considerar el acto educador como un derecho y un fin en sí mismo, siendo facilitador de los demás derechos, tanto civiles y sociales, como políticos. Este enfoque pretende "humanizar" la educación eliminando el reduccionismo economicista anterior.

C) Entendimiento vinculado a la *Educación como Sistema de Provisión (ESP)*

Este enfoque entiende la provisión de educación en términos de los sistemas sociales, económicos y culturales específicos de cada país, según tendencias históricas y dependientes de las características estructurales; interrelaciona la naturaleza y características de los sistemas nacionales de educación (formal y no formal), con sus historias, condicionantes y con las estructuras sociales, económicas y políticas de cada país; entiende que el sistema educativo responde a objetivos de mejora de la productividad y de cambio económico estructural, además de cumplir funciones de cohesión social; por otra parte, complementa el enfoque anterior, ya

que permite analizar los derechos de la educación en cada contexto social, cultural, político y económico, respetando la diversidad de saberes y acciones (Oya, Carlos y Bengué, Alberto, 2006: 13).

En la línea del pensamiento de la liberación latinoamericano, a partir de los años ´80 y ´90 la educación es entendida como una importante fuente de socialización de las nuevas generaciones, por encima de las instituciones tradicionales, pasando a asumir una creciente importancia como medio de unificación social. Acorde con esta nueva tendencia socializadora, se reconoce la importancia de asegurar la educación como un derecho social e individual: los Estados debían de crear las condiciones para asegurar este derecho, para expandir las potencialidades del ser humano, liberarlo, integrarlo…y en definitiva hacerlo más igualitario (Basil Berstein, 1990).

A partir de la preocupación de Berstein por la desigualdad de las clases trabajadoras -frente a la tendencia de los enfoques economicistas a culpabilizar a los individuos de sus fracasos escolares- se desarrollan las *teorías de las deficiencias* culturales, lingüísticas…y de estratificación social, comenzándose a percibir que dichas desigualdades tenían mucho que ver con las clases y grupos sociales más que con los individuos.

Se suman a las citadas teorías nuevos estudios de pedagogía, antropología, sociología, psicología humanista, cultural y crítica, que analizan de una manera más compleja la relación entre la superioridad e inferioridad cultural y el papel que la educación tiene en la promoción de esas desigualdades. Es decir, se comienza a analizar cómo el sistema educativo podía ser generador tanto de éxito en el aprendizaje, como de fracaso.

D) Entendimiento vinculado con las teorías de la equidad social

Junto a las teorías de los códigos lingüísticos y de reproducción cultural e ideológica desarrolladas, además de por el citado Berstein, por Bourdieu[8] o Althusser[9], surgen las *teorías de la equidad social*.

A final del S.XX y como consecuencia de todos los cambios sociales producidos (final de los gobiernos socialistas, globalización, neoliberalismo…) se desarrollan nuevas *teorías críticas* frente a la reproducción social y cultural de las desigualdades. Destacan, por ejemplo, las *teorías de la resistencia cultural,* que intentan explicar cómo se forma la conciencia de clase, o trabajadora; las *teorías del interaccionismo simbólico*, como respuesta a la anterior, que analizan de forma crítica las interacciones que aparecen a nivel micro y dedican una especial atención a los significados simbólicos de las relaciones escolares; *las teorías críticas del currículum,* centradas en el análisis del conocimiento transmitido en el aula, la organización, distribución y producción de ese conocimiento; o las *teorías descolonizadoras y postcoloniales,* que pretenden impulsar una epistemología de Sur al revalorizar los saberes de los grupos oprimidos, frente a las narrativas dominantes.

A pesar de los análisis epistemológicos y metodológicos en la educación, ninguna de las anteriores teorías consigue explicar de manera completa los procesos que

8 Para Pierre Bordieu (1993) el papel selectivo de la escuela y el fracaso escolar es debido al desprecio de la lengua, la cultura y los valores de las clases más empobrecidas o minoritarias. Señala como las clases dominantes usaban la acción pedagógica para seleccionar, mantener y transmitir los aspectos culturales que interesaba perpetuar. Es decir, para favorecer la reproducción cultural a través de la interiorización e imposición de los valores dominantes.

9 Louis Althusser elaboró su teoría de la *reproducción ideológica*, siendo la escuela una institución dependiente del Estado donde se sentaban las bases ideológicas para la reproducción de las ideologías, normas y valores que, una vez socialmente interiorizadas, mantenían las relaciones de producción y de estratificación social.

originan las desigualdades educativas. Actualmente, en un contexto de globalización y universalismo, la educación adquiere un papel de cambio y las desigualdades asumen diferentes significados y consecuencias.

El desafío en este contexto pasa por encontrar consensos sobre el papel de la educación en la sociedad post-moderna, es decir, en encontrar el punto común entre globalización y diversidad cultural que define las sociedades actuales, llamadas por Ulrich Beck (1999) "sociedades de riesgo" o "modernidad líquida" por Bauman (1999) en las que la escuela ya no garantiza un cambio social y mejores condiciones de vida como en las sociedades industriales, y donde las desigualdades sociales ya no están solo relacionadas con la familia de origen o la clase social, sino que interseccionan diversos modos de opresión (clase, raza, género…).

Las autoras Mª Josefa Cabello y Elena García (2006) recuerdan que la educación no lo puede todo, no puede, por ejemplo, resolver las desigualdades que crea la injusticia económica; la desigualdad entre regiones, entre familias, entre etnias, entre barrios… pero *sí puede optar por la toma de conciencia ante esa realidad.* La educación, d*ebe cooperar en devolver a las personas capacidades de discurso y de acción, que les permitan apropiarse de sus destinos y actuar como ciudadanos/as-gobernantes y no como súbditos* (pp.37).

En este sentido Pablo Gentili (2011) reflexiona acerca de cómo no siempre es fácil generalizar la correlación: *más educación/mejor empleo.* El autor (2014) explica dicha afirmación haciendo referencia a que la educación como progreso económico, no genera los mismos beneficios para todos o todas por igual. Señala que este supuesto no deja de ser una ilusión, sin embargo no abandona la convicción de *que la educación debe transformarse en una oportunidad para comprender el mundo*

en que vivimos y ayudarnos a construirlo sobre los principios de la solidaridad, la igualdad y la más radical defensa de los derechos humanos, la paz y la justicia social[10].

1.1.2 Avanzando hacia un enfoque crítico y de equidad en la educación y el desarrollo

Los análisis educativos en relación a la equidad pueden contemplar tanto una mirada micro como una visión macro de investigación y acción. El punto de vista micro estará relacionado con un análisis centrado en el crecimiento personal y de liberación individual a través de la educación; una mirada macro hará referencia a las desigualdades entre países y regiones. En una Tesis que requiere hablar de desarrollo -personal y colectivo- y de comunidad es imprescindible vislumbrar cómo las desigualdades individuales se proyectan sobre los países, territorios… y viceversa.

En palabras de Stephen Ball (1987,2003), nos referimos a los niveles de micro y macro política de la educación. El autor explica cómo las reformas neoliberales tratan de excluir la micro-política y los intereses divergentes en el hacer educativo. Señala que la "brecha" que se abre entre lo macro y lo micro produce paradojas, tensiones, contradicciones, ambivalencias e incoherencias dentro de las instituciones y de la práctica individual. Sin embargo, añade el autor, la macro-política está relacionada con la micro-política a través de procesos políticos de interpretación y reinterpretación.

Atendiendo a una mirada macro-política, si partimos de los análisis de las

10 Pablo Gentili (2014), *La educación como coartada.* Periódico digital El Pais, blog Contrapuntos-Sociedad. Recuperado de http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html

estadísticas e indicadores mundiales (UNESCO, PNUD, UNICEF, BM…) las desigualdades sociales y educativas son evidenciadas en todos los lugares del mundo. Por ejemplo, a la vez que podemos observar que África Subsahariana es la zona del plantea menos escolarizada, donde encontramos las mayores desigualdades por razones geográficas y de género, y las menores tasas de continuidad a estudios secundarios o superiores (las mujeres de zonas rurales son las que menos educación reciben); comprobamos en EEUU o países Europeos desigualdades educativas que aparecen en los análisis al ser evidente el fracaso escolar y los bajos rendimientos escolares de parte de la población.

A pesar de los avances en la escolarización mundial, si nos centramos en los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) es difícil hablar de equidad en el acceso y continuidad de la educación:

En referencia al ODM 2 en enseñanza primaria universal encontramos que:

- *en 2011, 57 millones de niños seguían sin estar escolarizados (la mitad de esos niños viven en países afectados por conflictos);*

- *la región más rezagada es el África Subsahariana, donde no se han realizado progresos desde 2007 y el 22% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria seguía sin estar escolarizado en 2011.*

- *de los niños que se escolarizaron, la proporción de los que*

llegaron al último grado disminuyó del 58% en 1999 al 56% en 2010;

- *las niñas representan el 54% de la población mundial de menores sin escolarizar. Esa proporción aumenta hasta el 60% en los Estados Árabes, un porcentaje que ha permanecido invariable desde 1999 (UNESCO, 2013:61).*

Como resultado de las sucesivas Declaraciones mundiales[11], la UNESCO[12] sintetiza los problemas con los que se enfrentaba la educación, reafirmando la falta de respeto por este derecho, la dificultad de acceso para las mujeres y niñas y la falta de equidad en las tasas de finalización y seguimiento de los estudios. Siguiendo con el análisis del objetivo del milenio dos, en relación a la universalización de la enseñanza primaria detectamos, a pesar de las progresivas mejoras, grandes "brechas" entre regiones y países:

11 Declaración de Addis Abeda (1961), seguida por la de Haratet (1982), la Conferencia Mundial de la ONU (Jomtien 1990), de las recomendaciones de la Conferencia panafricana sobre educación de chicas de Uagadugu (1993), o de la cumbre de Dakar (2000) donde se formulan los Objetivos de Desarrollo del Milenio, como compromiso mundial para promover la educación básica de calidad para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos.

12 A mediados de los ´60 (UNESCO) propuso un plan de educación generalizada para África, con importantes inversiones para reducir el analfabetismo. Varios países la siguieron hasta que en los años ´70 y ´80 debido a los Planes de Ajuste Estructural, se produjo un recorte drástico en el "gasto" público y social, aumentando de nuevo las tasas de analfabetismo en los años ´90, sobre todo en las niñas.

Tabla 19: ODM 2, enseñanza primaria universal

	Nº total de niños y niñas escolarizados 2011 (en miles)	Tasa bruta de escolarización		Niños y niñas sin escolarizar 2011		Tasa supervivencia escolar hasta último grado de Educación primaria. 2011
		1999	2011	En miles	% niñas	
África Subsahariana	136.423	59%	78%	29.798	54%	56%
Europa y EEUU	51.686	98%	98%	1.249	45%	94%

Fuente Unesco, 2013: 62

Las revisiones del logro de los ODM a nivel mundial, señalan aún importantes desigualdades en torno al logro de una educación primaria universal, sobre todo en lo relativo a la equidad de género. UNICEF (2004) –otra gran institución mundial de la ONU implicada en la educación y el desarrollo- en uno de sus Informes anuales dedicado a la educación de las niñas, subraya los estrechos vínculos que tiene la educación en equidad con la construcción de un mundo justo.

Katherina Tomasevski (2004) en su análisis del estado mundial de la educación, plantea una reflexión en torno al fomento de la escolarización introduciendo variables como la familia, la comunidad o la utilidad social de la educación obligatoria. Señala que la falta de decisión para mandar a los niños y niñas a la escuela por parte de las familias, está marcada por la “inutilidad de la educación”:

> *"El desencanto con la educación que produce ejércitos de desempleados con título, es muy conocido en todo el mundo y demuestra la necesidad de adaptar la educación al futuro de los chicos y (sobre todo de las) chicas junto con el problema de los costos de la educación, la matriculación universal se limita aquellas edades apropiadas, aquellos para los que la escuela es accesible y aquellos que pueden asumir los costos de la escolaridad" (Tomasevski, Katherina, 2004: 147).*

Continua la autora afirmando que no basta con construir escuelas para aumentar las matriculaciones, ya que la educación está rodeada con una multidimensionalidad de variables igualmente influyentes, como por ejemplo, lo que las personas pueden llegar a hacer una vez logran acceder al derecho de educarse (empleo, seguridad, libertad, autonomía...). Tomasevski expresa esta idea afirmando que los derechos no pueden disociarse, deben ir de la mano, y deben garantizarse de manera conjunta:

> *"Si las mujeres no pueden ser contratadas, ni auto-contratarse, poseer tierras, abrir una cuenta en el banco, obtener un préstamo, si se les niega la libertad de casarse o no casarse, si están privadas de representación política, la educación por sí sola tendrá poco efecto sobre sus vidas. El principio de indivisibilidad de los derechos humanos exige concebir a la educación en relación con todos los demás derechos y libertades. El reconocimiento de todos los otros derechos, o la falta de ellos, es lo que afecta a la educación" (Tomasevki, .2004: 217).*

En el análisis de la desigualdad en la educación y el desarrollo es imprescindible introducir el enfoque de equidad. Josefa Cabello (2002) recuerda que el derecho a la educación debe ser una respuesta a la necesidad, individual y colectiva, de ser educado en la civilización actual de acuerdo a unos valores:

> *"…una de las funciones más importantes de la educación es la de transmitir los valores construidos y reconocidos como tales por la civilización y la cultura humana, siendo esto lo que la convierte en una práctica moral de equidad" (Cabello, Josefa, 2002: 36).*

Desde el enfoque de derechos y de equidad, la educación tiene que entenderse como un mecanismo de justicia social, basada en los principios de la no discriminación en función de género, etnia, poder adquisitivo, discapacidad o lengua materna, ya que si no es de este modo se terminará convirtiendo en una manera de perpetuar la exclusión y las desigualdades sociales y la segregación.

El enfoque de equidad, compartido por las autoras citadas, invita a trabajar sobre herramientas, estrategias y estudios que puedan garantizar una educación para todos los colectivos, contextos y condiciones, ya que sin educación no será posible acceder a los otros derechos, envolviendo a las personas en una espiral de exclusión marginación y pobreza. En otras palabras, señalan las autoras, que sin el derecho a la educación no será posible garantizar un desarrollo sostenible, justo y equitativo.

Relacionando la mirada macro-política con las particularidades de la micro-política, para superar las desigualdades educativas -incluidas las de género- solo será

posible si entendemos la educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje transformador y crítico, así como una práctica de libertad y de poder igualitario. En palabras de Raewyn Connell (1997), convertiremos de este modo el acto de e*ducar en una práctica moral de equidad,* una práctica que impida que la educación privilegie a una persona sobre otra, porque cuando esto ocurre, se está dando a la primera una educación corrupta y, además, se está degradando la educación de todos y todas.

Connell (1997) en su análisis acerca de la educación, el bienestar social y la idea de justicia social define los sistemas educativos como bienes públicos, frente a la tendencia habitual de los sistemas occidentales donde la estructura educativa es piramidal –según se avanza en el sistema educativo menor número de beneficiarios-. Lo que significa una representación clara del acceso desequilibrado a la educación y de la distribución desigual de los recursos educativos.

La justicia social no debería ser un valor añadido, sino que tendría que entenderse como fundamental para la construcción de una ciudadanía completa (Connell, Raewyn, 1997:22). La autora sostiene que se trata de una cuestión de justicia distributiva, al presuponer el servicio educativo como un "bien" social y por lo tanto un derecho a garantizar. A este planteamiento suma la reflexión acerca de *quién* recibe ese servicio, *cuánto* recibe de él (por ejemplo, años de escolarización) y *qué clase de educación* se ofrece y se universaliza. En este contexto propone dos acciones básicas:

- Provisión de educación primaria para toda la población, mediante la creación de un *sistema de educación primaria universal* (esto ampliaría la base de la pirámide educativa)

- *Igualdad de oportunidades de acceso* a los niveles superiores de la educación formal, mediante becas, programas de educación compensatoria…

Hablamos de un proceso social en que, *el cuánto no se puede separar del qué* (Connell, Raewyn, 1997:27). En este sentido la autora introduce el concepto de *justicia curricular*, al referirse a cómo la *organización del currículo responde a unos determinados procesos sociales, seleccionados por unas determinadas personas, con unos determinados puntos de vista*. La jerarquía de poder va a determinar la producción, distribución y selección del conocimiento y, en consecuencia, la forma en cómo éste se organizará y las desiguales repercusiones sociales que tendrá. Los principios que deberían guiar la justicia curricular son:

- *Currículo contra-hegemónico:* tiene en cuenta los intereses de todos y todas, dando voz especialmente a los grupos más desfavorecidos y excluidos (coincidiendo con lo que Boaventura de Sousa, 2014, denomina *epistemología del sur*).

- *Currículo común:* Fomenta la participación y escolarización común, descartando cualquier tipo de selección, evaluación competitiva, de mecanismos de agrupamiento o de clasificación…y dirigiéndose hacia prácticas de cooperación y aprendizaje compartido.

Estos principios generarán espacios de producción de igualdad, donde los criterios contra-hegemónicos y de ciudadanía participativa se convertirán en elementos de un mismo proceso (Connell, Raewyn, 1997:64).

Si por el contrario se niegan los intereses de las clases excluidas mediante prácticas curriculares segregadoras, si unos determinados grupos tienen más poder

que otros en la toma de decisiones y si determinadas prácticas educativas permiten a élites apoyar privilegios sociales dentro del currículo; se estará negando el principio de ciudadanía en equidad y de justicia social, y por lo tanto, se estará entorpeciendo el derecho a la educación. Estas tesis son apoyadas además por autores como William Ayers y Ryan Tanner (2014), Jurjo Torres (2006, 2012), José Jimeno (2013), Jaume Carbonell (2006) o Kenneth Zeichner (2010).

Como alternativa a lo anterior las pedagogías emancipadoras proponen principios y actuaciones que ayudan a imaginar sociedades más justas y equitativas, donde la educación se entiende como un derecho para todas las personas, como herramienta de empoderamiento y como práctica de libertad. En palabras de Freire (1969:7), *"¿Qué significa educar…? ¿Qué entendemos por educación? La Educación verdadera es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo*".

Una práctica educativa de equidad es correspondida por los aportes de los enfoques críticos y descolonizadores de los saberes, con el objetivo de construir una educación desde la humildad, la tolerancia y la lucha en defensa de los derechos humanos. Para ello, Paulo Freire (1997) reclama la necesidad de concienciación en la toma de decisiones, en el respeto a la autonomía del ser educado, en el saber escuchar y dialogar, en el compromiso con la realidad y en la comprensión de la educación como forma de intervención con el mundo; aspectos que exigen alegría, esperanza, curiosidad, libertad y autoridad (que no autoritarismo) y la convicción de que el cambio es posible y necesario; además de seguridad, generosidad, competencia profesional y "*saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"* (pp. 47).

1.2 Descolonizar los saberes, descolonizar las prácticas educativas

Teniendo como referencia los estudios analíticos acerca de la desigualdad educativa, encontramos poderosos instrumentos en el pensamiento pedagógico que, desde diferentes aportes, avanzan en la descolonización de los saberes y de las prácticas educativas. Entre ellos cabe destacar:

a) *pensamiento innovador del S. XIX-XX* con John Dewey (1916), María Montessori (1906), Ferrer i Guardia (1908), Antón Makarenko (1911), Celestin Freinet (1926) o Lorenzo Milani (1954) como figuras representativas;

b) *pensamiento de la liberación del S. XX*, con Paulo Freire (1967, 1970) y Vanilda Paiva (1987) como importantes referentes;

c) *pensamiento de la teoría social crítica* con Jürgen Habermas (1961,1968) como teórico principal, y Edgar Morin (1977), Zygmunt Bauman (1980, 1990) o Basil Bernstein (1990) como teóricos sociales críticos desde diferentes ámbitos;

d) *pedagogía social crítica* con Peter McLaren (1988, 1993, 1994), Michael Apple (1989), Henry Giroux (1981,1992, 1997), entre otros pensadores;

e) *pensamiento postcolonial y feminista*, donde destaca Boaventura de Sousa (2010), Ramón Grofosguel (2009), Chandra Mohanty (2008), Oyewumi Oyeronke (2010), entre otros.

Estos referentes han ido construyendo un pensamiento alternativo, englobado en la construcción de una praxis concientizadora y emancipadora; frente al inmovilismo social perpetuador de desigualdades, propio de los sistemas de enseñanza y

aprendizaje hegemónicos. Tomando palabras de Paulo Freire:

> *a la liberación no se accederá por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Ello requerirá una pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará (1975: 40-41).*

Lorenzo Milani (1967) en esta línea escribía:

> *se equivocan de pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar clase, sino de cómo hay que ser... ¡no se puede explicar en dos palabras!...hay que tener las ideas claras respecto a los problemas sociales y políticos. No hay que ser interclasista, sino que es preciso tomar partido. Hay que arder del ansia de elevar al pobre a un nivel superior. No digo ya a un nivel igual al de la actual clase dirigente. Sino superior: más humano, más espiritual… más todo. (Fundazione Don Lorenzo Milani, http://www.donlorenzomilani.it/).*

Las teorías innovadoras y críticas reafirman la educación como “práctica de libertad” a través de la vivencia de las experiencias propias y autónomas, como alternativa a la racionalidad técnica y su concepción del conocimiento como homogéneo, excluyente, estático y jerárquico. Ante las lógicas de la desigualdad

y la exclusión, el conocimiento generado por los autores citados –incorporado al enfoque de-colonial de esta tesis- aboga por la inclusión de la diversidad de saberes populares en el aprendizaje, con el fin de superar la dicotomía de pensamiento: hombre/mujer; Norte/Sur; blanco/negro; objetivo/subjetivo, urbano/rural… donde uno se legitima como verdad por encima del otro.

Dichos referentes teóricos son básicos para reconocer la diversidad de interpretaciones, de lenguajes, de significados y en definitiva, de conocimientos. A fin de potenciar una epistemología heterogénea, dando valor al conocimiento del Sur, de las mujeres, de los indígenas, de los excluidos, etc. en el camino hacia una educación liberadora.

El principal aporte de los autores citados en el proceso de construcción de una epistemología[13] crítica, será reconocer que no hay un saber más válido que otro, entendiendo que el desafío está en comprender que ninguna cultura es completa o superior, sino siendo capaces de hallar lugares de encuentro comunes; por ejemplo, otorgando la misma legitimidad al movimiento indígena cuando reclama dignidad y respeto, al movimiento obrero cuando se reafirma en la lucha de clase, al feminista cuando se expresa en términos de emancipación o a los afrodescendientes luchando por la liberación. Una epistemología que sea capaz de captar la diversidad, visibilizando las voces desde las fronteras, empoderando y autorizando otros saberes.

Para ello, los y las autoras, reafirman que es necesario estar comprometidos con

13 Boaventura de Sousa (2006,2010, 2014), se refiere a la necesidad de construir una "epistemología del Sur" frente a la imposición -mediante la globalización y colonización- de los saberes del Norte.

Hay que tener en cuenta que no todos los teóricos de la pedagogía crítica se definen como feministas, o como africanistas. No llegan a oponerse a estas corrientes de pensamiento, pero tampoco pueden ser considerados como sinónimos.

el cambio social, sin desperdiciar las experiencias locales, porque sólo en la base de éstas se podrá ir creando y dando sentido a un mundo complejo que no tenga un significado único, ni cerrado, ni impuesto. En el camino de imaginar alternativas y crear un pensamiento político que responda a las desigualdades sociales, Boaventura de Sousa (2010) propone:

- *Democratizar* la democracia: para que sea participativa, representativa y comunitaria, todo ello en equilibrio.
- *Desmercantilizar* la vida para evitar que deje de ser mercado para ser política, igual ocurre con la salud, la educación, la tierra, el agua…
- *Descolonizar* el pensamiento: para incluir la diversidad étnico-cultural frente a la discriminación social…

Entre las propuestas de esta línea de pensamiento crítico, se pretende llevar el saber formal a la comunidad, y viceversa, aportando un diálogo de igual a igual con los saberes populares locales y creando nuevas formas de investigación-acción en una diversidad de espacios públicos.

En esta línea de pensamiento cabe incorporar la propuesta de Edgar Morin[14] estructurada en los conceptos de: transdisciplinariedad, pensamiento complejo y dialógico. Morin piensa que debemos aspirar a un conocimiento relacional (complejo), es decir nunca acabado, abierto al diálogo y a la discusión y revisión constante. Esta teoría no elimina el conocimiento, sino la concepción del mismo como totalizador, excluyente y disciplinar, donde solo se da valor a un único punto de vista.

14 Filósofo y sociólogo Francés (1921), para una síntesis de su pensamiento, consultar: http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html

También, los estudios de Michel Foucault (1969, 1976) sobre el poder y la exclusión, aportan interesantes puntos de vista a la hora de analizar las diferentes formas de pertenencia en los sistemas jerarquizados de conocimiento, entre los que destaca el capitalismo patriarcal, y los factores de exclusión que construyen el sistema de desigualdad, como por ejemplo la falta de equidad, el sexismo o el racismo.

En la construcción de una epistemología crítica para un mundo global es fundamental el desarrollo de un enfoque postcolonial de lo cultural y lo social cuyo objetivo, según Boaventura de Sousa (2006, 2010), será *de-construir la primacía del Norte en la construcción teórica del Sur*. En el proceso de descolonización del saber también se deberán analizar las estructuras de poder desde los márgenes, con el fin de descubrir cómo las colonizaciones culturales internas -por raza, clase o género- han ido conformando un único tipo de conocimiento basado en la desigualdad.

Dentro del pensamiento postcolonial se incluye, junto a otras aportaciones, el pensamiento feminista de Chandra Mohanty (2008), así como diferentes contribuciones de los feminismos negros, latinoamericanos o africanos, que ayudan a comprender cómo las mujeres negras, indígenas, rurales… son invisibilizadas en las narrativas dominantes, "muriéndose de tanto desprecio cultural" (Traoré, Aminata, 2007[15]).

Mohanty propone deconstruir las categorías coloniales de mujer, para reconstruir nuevas imágenes donde las mujeres se puedan reconocer en su diversidad. Patricia Hill Collins (1990), feminista negra, reclamaba la necesidad de reinventar nuevas

15 Entrevista Aminata Traoré (2007). Periódico online, "Mujeres en red". Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/spip.php?article943

epistemologías, donde el conocimiento parta de las experiencias de los sujetos, siendo éste concientizador y promotor de empoderamiento.

Grosfoguel (2009), acorde con las aportaciones de feministas negras, africanas y postcoloniales, incluye en esta línea de discusión la propuesta de "interseccionalidad" de los saberes, al referirse a la integración de diversas opresiones (de género, de clase, de raza…) en el análisis de la desigualdad.

La combinación del enfoque crítico y postcolonial, trata de renovar la teoría social y política en diferentes niveles: una concepción más amplia del poder y de la opresión según espacios y tiempos; una nueva relación entre el respeto a la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia, entre otros. Estos aportes contribuyen a la construcción de una pedagogía innovadora desde la crítica, la cual tenga en cuenta procesos de de-construcción de los sistemas jerárquicos de poder dominantes para plantear nuevas formas de ser, saber y hacer basados en la equidad y la emancipación y el empoderamiento.

1.2.1 Pedagogía crítica, emancipadora y postcolonial

Como propuesta para la construcción de una dialéctica emancipadora, Chandra Mohanty (2003, 2008), Boaventura da Sousa (2010), Ramón Grofosguel (2003, 2009); Mercedes Jabardo (2012); Soledad Vieitez (2012, 2014) o Arturo Escobar (2005) introducen la idea de creación de una epistemología alternativa y contra-hegemónica que entre en conflicto con la globalización neoliberal, teniendo como punto de referencia la ecología, la democratización y el reconocimiento de la diversidad de saberes. Para superar la teoría monocultural y etnocéntrica hacia otra multicultural y diversa, dichos autores proponen construir una teoría contra-hegemónica y postcolonial teniendo

como referencia conceptos como: el entendimiento de la democracia, de los derechos humanos, de las relaciones sociales y de la participación local.

Las definiciones clásicas de pedagogía crítica hacen referencia a la búsqueda de estrategias y herramientas para que las personas sean capaces de: ser ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho y ejercer poder sobre sus propias vidas; encontrar nuevos espacios y tiempos para generar conocimiento, crítica y oportunidad; desarrollar prácticas transformadoras de lo local en torno a una concepción compartida de justicia social, derechos y autonomía. Contando con estas convicciones pedagógicas los enfoques descolonizadores, avanzan en sus propuestas de construir un pensamiento crítico no sometido al pensamiento hegemónico occidental.

Boaventura da Sousa (2010) define el pensamiento crítico (del Sur) como aquel comprometido con las relaciones de poder desigual (Norte-Sur) para la emancipación de los pueblos, es decir, con *la capacidad para recordar el pasado, la inconformidad para no aceptar el presente ni la naturalización de la opresión* (Santos, Boaventura, 2010:7*)*.

El mismo autor, como fortaleza de este pensamiento, analiza las construcciones teóricas y epistemológicas que se han ido generando a partir de las luchas sociales en universos culturales no occidentales, pero que no han tenido espacio en las construcciones hegemónicas del pensamiento. Es el caso de los movimientos sociales campesinos, feministas postcoloniales, indígenas, afrodescendientes, ecologistas, de derechos humanos, anti-racistas…. Señala el autor cómo la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento de raíz eurocéntrica ignoró o desvalorizó, por ello una de las principales aportaciones de este pensamiento será *de-pensar para poder volver a pensar,* distinguiendo dos grandes áreas de análisis*:*

capitalismo sin fin y *colonialismo sin fin*, como frentes de dominación de clase y étnico-racial que se retroalimentan.

Boaventura (2006), al referirse a la emancipación social, establece como principal reto la necesidad de de-construir la tradición crítica de raíz eurocéntrica. Propone como alternativa *la ecología del pensamiento*[16], la cual reconoce e integra una diversidad de campos de conocimiento, disciplinas alternativas, experiencias de la comunidad o posibilidades variadas en función del contexto. *La ecología de pensamiento* incluye diversas categorías explicativas:

- *Ecología de los saberes*: uso contra-hegemónico de la ciencia dominante dando lugar a un diálogo entre saberes (saber campesino, saber urbano, indígena, feminista…) para conocer lo que un determinado conocimiento produce en su intervención con lo real, proponiendo una posterior fusión de todos los saberes.

- *Ecología de las temporalidades*: cada forma de sociabilidad tiene su propia temporalidad, al margen del tiempo lineal dominante. Boaventura señala como ejemplo las contradicciones entre los tiempos impuestos por los programas del BM y los tiempos de los agricultores indígenas.

- *Ecología del reconocimiento*: descolonización de las mentes para distinguir lo

16 Este pensamiento tiene en su base dos sociologías: de las ausencias y de las emergencias. Ambas formas de pensamiento proponen ver más allá de: la racionalidad dominante y de la mono-cultura; del saber riguroso y científico occidental; del tiempo lineal donde en la historia del desarrollo los países occidentales siempre van por delante; de la globalización occidental independientemente de cada contexto; y del productivismo capitalista. Estas sociologías dan protagonismo y significado a las prácticas basadas en saberes populares, conocimientos indígenas, etc. Su propuesta pasa por sustituir la homogeneidad por una ecología de saberes basados en la experiencia social.

que es producto de una jerarquía y para poder legitimar los saberes propios. Por ejemplo, reconocer las prácticas ya existentes de apoyo económico y redes entre mujeres (tontines en Senegal, Xitiques en Mozambique…) frente a la imposición de los microcréditos del BM.

- *Ecología de la trans-escala y de las productividades*; incluir las escalas locales, nacionales y globales conectadas con el imaginario popular, a la vez que se reconoce el poder de los sistemas alternativos, los movimientos sociales y la ciudadanía.

En definitiva, el autor llama la atención sobre la necesidad de un *"pensamiento alternativo para acciones alternativas"* (Sousa, Boaventura, 2006:17), donde se dé cabida a la diversidad de saberes y respuestas locales frente a la desacreditación del conocimiento del "Sur" en nombre de la objetividad, la racionalidad y la neutralidad.

Por su parte las aportaciones del feminismo postcolonial y post-estructuralista analizan la influencia en la construcción del conocimiento de los modelos basados en la dominación masculina. Esta línea surge como respuesta a la falta de incorporación de las mujeres, por un lado como sujetos portadores de saberes, y por otro como foco de liberación que reclama avances dentro de las teorías críticas, por ejemplo, llaman la atención sobre autores críticos que en los años ´70 hablaban de la opresión de los obreros, campesinos, indígenas; pero sin particularizar la opresión por género de las mujeres como grupo excluido, oprimido e invisibilizado.

Las líneas de pensamiento citadas tienen en común aportar a la pedagogía un enfoque humanista, constructivista y crítico, a los que se suman las corrientes filosóficas de-coloniales que pretenden de-construir para volver a re-construir los

saberes en favor de la emancipación social.

El feminismo postcolonial incluye la perspectiva de género en las pedagogías críticas, donde la educación aparece como un elemento clave de investigación para la acción transformadora. Reconocen (las feministas postcoloniales) que la pedagogía crítica tiene la potencialidad de construir un proyecto liberador y emancipador abriendo nuevas formas de entender y transformar las relaciones sociales y de poder; a lo que Mohanty aportará la inclusión de voces de las mujeres desde las fronteras y los márgenes.

En definitiva, e*l feminismo, lo postcolonial y el postmodernismo* representan tres de los discursos más importantes para el desarrollo *de una política cultural y una práctica pedagógica capaces de extender y de promover la relación entre enseñanza crítica y democracia* (Henry Giroux, en Belausteguigoitia Marisa, y Mingo Araceli, 1999: 139).

En consecuencia, la pedagogía crítica, feminista y postcolonial llama la atención sobre la necesidad de desaprender, preguntándose si las instituciones educativas están preparadas para este proceso de de-construcción de los saberes hegemónicos, con el fin de no despreciar las experiencias desde otras perspectivas (del Sur, de las mujeres, de los indígenas…). Será necesario, por tanto, incluir en la educación prácticas políticas de acción donde se tenga en cuenta el pluralismo social, reconociendo que *"no hay ni conocimiento, ni ignorancia en general, ignoramos y conocemos ciertos saberes"* (Santos, Boaventura, 2006:45).

Acorde con lo expuesto, hacer una pedagogía crítica, feminista y postcolonial requerirá reconocer la diversidad del conocimiento subalterno (saberes populares,

locales) para impulsar procesos de aprendizaje basados en la experiencia propia, tanto individual como colectiva, siendo estas prácticas interseccionales y dialógicas. Practicas cuya finalidad será generar nuevos espacios de investigación-acción, donde se incluya la complejidad de las articulaciones y narrativas de género, de sexualidad, de relaciones, de identidades… para evitar dicotomías sesgadas bajo intereses dominantes.

El saber basado en la experiencia, unido a nuevas metodologías de saber, enseñar y aprender desde el reconocimiento de la diversidad, facilitará un conocimiento descolonizado de nuestra realidad y fomentará procesos de toma de conciencia crítica encaminados al empoderamiento en pro de la equidad y la justicia social.

Planteo a continuación la relación existente entre la educación y la construcción de las relaciones de género, basándome en el enfoque aquí presentado de entender la acción socio-educativa en clave feminista, crítica y postcolonial.

2. Género y Educación

Una pedagogía crítica, feminista y postcolonial reconoce la socialización de género en base a la diversidad cultural como un aspecto fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Simone de Beauvoir (1949) en su célebre frase, *"nadie nace mujer, se hace*", hacía referencia al proceso de construcción de las relaciones sociales de género como conceptos culturales variables, que había que entender junto con el lugar concedido a las mujeres dentro de los sistemas patriarcales.

El significado de la socialización -desde el nacimiento y prolongado durante toda la vida- es reforzado desde la psicología y la sociología de la educación, a partir

de las aportaciones de Lev Vygotsky (1931), Jean Piaget (1977), o Jerome Bruner (1987), entre otros, cuyas teorías relacionan muy estrechamente dicho proceso de socialización con la creación de categorías mentales a partir de la interacción con el mundo social. En este sentido, acorde con los autores, los niños y niñas experimentan varias fases de desarrollo cognitivo, emocional…interiorizando conocimientos y conductas sobre su propio sexo y categorizando al "otro" como el sexo contrario.

Desde el punto de vista aportado por la psicología conductista del desarrollo las categorías de género son aprendidas de acuerdo con las expectativas sociales atribuidas a cada sexo. Así entendida la socialización, los niños y niñas refuerzan unas determinadas conductas consideradas de "su sexo" y reprimen las "contrarias" por ser catalogadas de "femeninas" o viceversa. En este contexto, la educación es una herramienta socializadora y reproductora de modelos patriarcales y hetero-normativos, dejando excluida toda posibilidad de diversidad, diferencia y construcción propia.

Sin embargo, a partir de las aportaciones de la psicología constructivista y humanista, e integrando en ellas el pensamiento feminista postcolonial y crítico, se reconoce la existencia de identidades diversas y de relaciones de género múltiples; abriendo la posibilidad de transformar los roles de género tradicionales y cerrados a partir de la inclusión de las distintas formas de ser y saber -mujeres y hombres-; otorgando el mismo valor y autoridad a dichos saberes; y avanzando a su vez hacia la eliminación de los estereotipos patriarcales y hetero-normativos.

Unidas a estos aportes en torno a la socialización y construcción del género, las reivindicaciones feministas sobre la educación han sido muchas y variadas desde los años ´60: reivindicar el acceso igualitario a la educación básica, luchar por el

acceso a la universidad, denunciar los contenidos segregadores y sexistas, apostar por el reconocimiento de la profesión docente ejercida principalmente por mujeres, entre otros. En este proceso se han elaborado importantes teorías: de la igualdad, de la coeducación, de la diferencia… respondiendo, cada una de ellas, a diferentes miradas y con diversas aportaciones en torno al objetivo común de luchar por el igual reconocimiento del derecho a la educación de niños y niñas, y de hombres y mujeres.

La integración de las relaciones de género como cuestiones pedagógicas obliga a entender dichas relaciones desde la pluralidad. Salvatore Deiana (2012) señala la educación como un vehículo fundamental de los patrones de identidad, siendo el género uno de esos patrones fundamentales. La vinculación entre educación y género parte de reconocer los diferentes papeles asociados a lo masculino y a lo femenino en cada contexto y cultura, así como su representación educativa y social. Dicha vinculación promueve y justifica la investigación acerca de cómo el género y las relaciones de género son abordadas e integradas en los diferentes contextos educativos.

Volviendo a las aportaciones de Beauvoir, la autora critica cómo a lo largo de la historia del mundo occidental el papel de la mujer ha estado unido al sistema patriarcal de constante dominio masculino, fundamentalmente mediante el matrimonio y la crianza de hijos. A partir de otra de sus famosas frases: *“Que nada nos defina, que nada nos sujete. Que la libertad sea nuestra propia sustancia;* y avanzando desde estas ideas, el feminismo postcolonial pone el acento crítico en analizar los mecanismos por los que estos modelos únicos y etnocéntricos de “ideal de mujer blanca, urbana y de clase media” se han ido importando e imponiendo en los territorios del “Sur” y las clases oprimidas, eliminado otras formas de ser mujeres (y de ser hombres).

Como respuesta, este feminismo postcolonial reclama: a) la comprensión de un universo social complejo, donde las identidades de género cambian y van marcando diferentes formas de ser mujer y de ser hombre, en función de los contextos y los tiempos; b) la transformación de los patrones tradicionales y dominantes de socialización y de conducta; c) la necesidad de generar nuevas experiencias de saber a partir de la inclusión de estudios descolonizadores e interculturales encaminados a entender la diversidad de modelos socio-culturales, entre ellos los de género, y las relaciones de dominación existentes en ellos.

En la vinculación entre postcolonialidad, pensamiento crítico, feminismo y educación, se construye una pedagogía feminista que, tal y como es definida por Journal Gender and Education[17], se entiende como *una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje, y no solo como una metodología*; siendo una perspectiva usada con diferentes propósitos, disciplinas y contextos de aprendizaje. Según la línea editorial de la citada revista, la pedagogía feminista se distingue por tres aspectos clave: *resistencia a la jerarquía de poder*; *uso de la experiencia como recurso de aprendizaje y enseñanza*; y *transformación de la enseñanza* hacia posiciones que permitan *re-pensar y re-leer* el conocimiento desde posiciones críticas.

Teniendo como referencia los anteriores aportes, a continuación trataré de analizar las contribuciones novedosas de la pedagogía feminista en el avance hacia una pedagogía emancipadora, crítica y de-colonial, conformando una particular forma de pensar y hacer la educación en relación al género, y viceversa.

17 Web, Journal Gender and Education:
http://www.genderandeducation.com/resources/pedagogies/feminist-pedagogy-2/

2.1 El valor de la educación con enfoque de género: educar a una mujer es educar a un pueblo

La vinculación entre educación, género y desarrollo ha sido poco estudiada desde un punto de vista crítico por los organismos internacionales de cooperación, las grandes investigaciones de desarrollo y las importantes teorías pedagógicas, siendo un reto básico de esta Tesis establecer dicha interrelación orientada hacia la acción social.

El proverbio africano *"educar a una mujer es educar a un pueblo*[18]*",* que incluyo como subtítulo, expresa dicha vinculación y permite recalcar cómo una educación de calidad para todos –sin olvidar a las mujeres, a sus necesidades y saberes- favorece el bienestar social y la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Desde la celebración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos[19]

18 **"***Educar a una mujer es educar a un pueblo***"**, es el nombre de una campaña programada para 2004 y 2005 por InteRed. El lema elegido es un eslogan nacido del propio Sur. Es un proverbio popular que, entre otros países, se utiliza en la República Democrática del Congo y refleja, cómo la educación de la mujer no sólo la beneficia a ella misma sino también a su familia, comunidad y entorno. A nivel mundial, favorece, además, el crecimiento económico y otros indicadores de desarrollo humano. http://www.intered.org/equidad-de-genero

19 Entre los grandes programas mundiales por una Educación para Todos, destaca la "Iniciativa Acelerada de Educación para Todos" del Banco Mundial, iniciada en el 2002. Consistía en ser una alianza mundial entre países donantes para acelerar el avance educativo en países de bajos ingresos. La iniciativa cuenta además con el apoyo de la UNESCO y UNICEF, así como con los bancos de desarrollo regionales. Tiene como principales objetivos: 1) universalizar la etapa de primaria para 2015, 2) mejorar los resultados en el aprendizaje y 3) aumentar las tasas de continuidad en estudios superiores. En países de África Subsahariana, como Mozambique, el aumento de los fondos para responder a estos fines supuso la puesta en marcha de Planes de Reforma Educativa: construcción de nuevas escuelas, formación del profesorado, entre otros.

Los informes de evaluación mundiales de Educación para Todos de la UNESCO señalan los progresos anuales de cada país y proponen medidas educativas para aumentar los rendimientos escolares de niños y niñas, eliminar eficazmente los obstáculos que impiden que las niñas reciban una educación y garantizar un desarrollo basado en la equidad.

de 1990 en Jomtien, seguida por el Foro Mundial sobre Educación de Dakar del 2000 y posteriormente por los ODM, se señala que: *"la prioridad más urgente es la de garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa…"*

La UNESCO, junto a UNICEF, reconoce que la educación de las niñas, además de ser cuestión de derechos humanos, es un recurso inseparable del desarrollo humano, relacionado directamente con la posición social de la mujer, la libertad, el empoderamiento, la mejora de la salud, la autonomía de las comunidades, la disminución de las violencias y de las formas de explotación, entre otros aspectos.

Las grandes instituciones educativas mundiales –PNUD, UNICEF y UNESCO- muestran en sus estudios e informes los efectos multiplicadores que la promoción de la educación de las niñas tiene en otros aspectos del desarrollo: una buena educación puede mejorar e incluso salvar la vida de las niñas y mujeres en diferentes partes del mundo, dando un mayor control sobre sus vidas y comunidades, permitiendo una toma de decisiones autónoma y crítica, además de influir en la vida familiar con beneficios directos sobre la educación de próximas generaciones, mejorar la salud materno-infantil, reducir las violencias contra las mujeres y las situaciones de exclusión.

Así entendida, la educación se convierte en una forma de empoderamiento político, familiar, comunitario y económico, al fomentar el desarrollo de capacidades y habilidades en las personas –y en concreto en las mujeres- para tal fin.

A pesar de lo indiscutible de esta afirmación, en el Informe de UNICEF (2004) dedicado al estudio de la educación de las niñas se afirma que hay *más de 120 millones de menores en edad escolar que no acuden a la escuela primaria, señalando que de*

ese total más de 65 millones son niñas. Ante estos datos es necesario reaccionar y tratar de responder a cuestiones como:

- ¿por qué son las niñas y mujeres quienes sufren más los efectos de la discriminación, la pobreza o la tradición?
- ¿qué impide sistemáticamente que niñas y mujeres vayan a la escuela, se eduquen y participen activamente en sus comunidades?

Para construir alternativas desde la pedagogía crítica, feminista y postcolonial será necesario, además de abordar *el por qué*, pensar acerca del *qué* favorece la *feminización del analfabetismo* y la reproducción de las desigualdades educativas nombradas y tratar de encontrar alternativas de solución. Respondiendo a la segunda cuestión, UNICEF[20] sintetiza las razones generales de este fenómeno:

a) trabajo infantil feminizado, sobre todo en tareas del cuidado y del hogar;

b) cultura patriarcal y machista segregadora por roles de género;

c) persistencia de ritos de iniciación, religiosos o étnicos diferenciados por sexos, donde la transición a la vida adulta de las mujeres se hace, en algunas ocasiones, incompatible con la continuidad de los estudios;

d) desconfianza de los saberes escolares frente a los tradicionales-familiares;

e) matrimonios y embarazos tempranos;

20 Uno de los principales problemas a la hora de analizar la relación entre educación y género es que en muchas ocasiones las tasas de escolarización de las niñas permanecen invisibles, bien porque la información no es suficiente, o bien porque el tratamiento de los datos es poco riguroso.

f) escasez de políticas efectivas de educación afectivo-sexual y de prevención del VHI/SIDA, siendo las mujeres las más afectadas;

g) presencia de violencias contra las mujeres, inseguridad y acoso sexual;

h) pobreza y falta de recursos para afrontar la escolarización, priorizándose la educación de los varones;

i) escasas oportunidades de empleo formal para niñas y mujeres, y por consiguiente falta de esperanza en que la educación pueda servir para la mejora de su futuro.

Según las instituciones citadas (UNESCO y UNICEF), la brecha de desigualdad en educación entre niños y niñas se hace evidente al relacionar las tasas de abandono y fracaso escolar de las niñas con las tasas de finalización de los estudios y continuación en niveles superiores de niños y niñas. Cabe sumar a ello la desvalorización de los saberes propios de las comunidades y de las experiencias de las mujeres, por imposiciones educativas formales y hegemónicas cuyos curriculum y contenidos educativos invisibilizan estos saberes propios, además de la deslegitimación de la educación escolar en los territorios, por pensarse ajena e ineficaz para el día a día de las comunidades y sus ritos culturales (donde las mujeres son las más afectadas por ser responsables de las tareas para mantener las tradiciones).

Las citadas instituciones internacionales proyectan y ejecutan grandes iniciativas educativas mundiales, intentando dar soluciones globales a las condiciones que favorecen la reproducción de las desigualdades entre niños y niñas en la educación, ocupando un lugar central en los estudios sobre educación, género y desarrollo.

2.1.1 Propuestas globales para el fomento de la educación de niñas y mujeres

Desde los programas mundiales de mejora de la educación y el desarrollo se reconoce que invertir en educación es invertir en "capital social", pero para ello es necesario que esa inversión rompa las barreras de la desigualdad, yendo más allá de soluciones inmediatas. Marta Nussbaum (2012) afirma que la educación no puede permanecer al margen de la transformación estructural del modelo de desarrollo.

Siguiendo a la autora, las acciones educativas programadas y pensadas desde el ámbito del desarrollo para transformar las estructuras generadoras de desigualdad, responden a tres objetivos básicos: a) reducir la cifra de niñas que no asisten a la escuela, b) mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y c) asegurar un progreso equitativo entre hombres y mujeres.

Las contradicciones aparecen, según los informes de UNICEF, cuando las políticas educativas no combinan las acciones relacionadas con el acceso a la enseñanza, con otras acciones encaminadas a impulsar transformaciones socio-culturales en los planos más profundos de la desigualdad, como pueden ser: planes educativos equitativos y justos, sistemas educativos seguros y eficientes, formación del profesorado de calidad, descolonización cultural de los contenidos, etc.

UNESCO, UNICEF, junto con algunos pedagogos africanistas coinciden en que necesitamos encontrar estrategias de acción dinámicas, creativas y críticas para el fomento y mejora de la educación de niñas y mujeres. Es en este plano donde la inclusión de un enfoque de género postcolonial y crítico aportará nuevos caminos de acción educativa.

En concreto, el Informe de UNICEF (2004) suscribe diferentes medidas para

la mejora de la educación de las niñas, acordes a las tendencias mundiales en materia educativa: a) incluir la educación de las niñas como un elemento esencial del desarrollo y hacer de este objetivo un compromiso nacional e internacional; b) concienciar sobre el valor de la educación en sí misma como parte de un derecho humano fundamental, sin que sea un elemento optativo -bajo ninguna circunstancia- ni razón de discriminación; c) incluir un enfoque multidisciplinar en la educación teniendo en cuenta tanto los planes formales como no formales de aprendizaje; d) construir escuelas como centro para el desarrollo de la comunidad y formar al profesorado en consecuencia; e) integrar estrategias tanto económicas como políticas e institucionales para aumentar la financiación, ya sea nacional, internacional o de la cooperación sur-sur.

Retomando el modelo alternativo de desarrollo, expuesto en el capítulo anterior, e integrando los anteriores requisitos de la educación como derecho fundamental y con enfoque de género surge la necesidad de una propuesta multisectorial, basada en los derechos humanos y que tenga presente un enfoque feminista de acción, cuyo objetivo principal sea lograr un desarrollo basado en la justicia social.

En materia de género y educación, dichos objetivos quedan expresados en términos de equidad, al demandar que todos los niños y niñas tengan las mismas posibilidades para recibir y terminar unos estudios de calidad; de oportunidad, para poder continuar enseñanzas superiores; de libertad, para ser dueños y dueñas de sus vidas; y de diversidad, para reconocer tanto los saberes masculinos como los femeninos como válidos para el aprendizaje.

Junto al enfoque alternativo de desarrollo para esta propuesta multisectorial, es necesario impulsar un nuevo paradigma de educación que aplique estrategias

críticas e integradas en todos los planos de acción educativa: familia, comunidad, profesorado, alumnado e incluso gobierno local y nacional. *Tratando de superar la creencia tradicional que ha considerado el asunto de la educación de las niñas como una cuestión privada, sin contar con que era desafío para el desarrollo de todos los pueblos* (UNICEF 2004:73).

2.1.2 Educación de niñas y mujeres pensada de manera "glocal": de la esfera privada a la presencia visible en el desarrollo

Recuperando otras famosas palabas de quien sentó las bases del feminismo europeo, Mary Wollstonecraf (1792), *"no deseo que tengan (las mujeres) poder sobre los hombres, sino sobre sí mismas",* se reconoce que las mujeres no eran inferiores a los hombres sino que recibían peor educación y la que tenían era peor valorada.

Los debates occidentales en torno a la educación de las mujeres, según Celia Amorós (2007) y Amelia Valcárcel (2001), han girado en torno a los asuntos privados –educación de la buena esposa-; a los asuntos de la moral y la tradición; y a los modelos capitalistas de producción en relación a la división sexual del trabajo y la separación de roles.

Sandra Acker (1994) reconoce que hasta los años ´70 la sociología de la educación había invisibilizado a las mujeres y sus necesidades hasta que, junto con la segunda ola del Movimiento Estadounidense de Mujeres, aparece la educación de las mujeres como uno los objetivos principales de lucha, haciendo hincapié en la socialización de los roles sexuales aprendidos desde la educación formal.

Consuelo Flecha (2006), Teresa Rabazas (2007) o Sara Ramos (2013), en sus análisis del sistema educativo moderno, señalan cómo los sistemas educativos

occidentales fueron pensados bajo un modelo de instrucción donde las mujeres no iban a estar incluidas. Desde el S. XIX las mujeres se han ido incorporando a la instrucción paulatinamente, pero bajo unas estructuras y un sistema masculino, estático y excluyente. Por ello, las autoras plantean la necesidad de rehacer y ampliar el significado de la educación, incluyendo una perspectiva de género más plural en los contenidos, materiales, áreas de estudio, organización y formación.

Ante una educación de las mujeres como asunto privado, aparecen pensadoras feministas que trasladan el debate hacia los retos del desarrollo, es decir, al entendimiento de la educación de las mujeres y niñas como un asunto público, que afecta no solo a las mujeres como individuos sino que está directamente relacionado con el desarrollo de las sociedades, tal y como ha quedado expresado en el apartado anterior.

El pensamiento feminista occidental ha interpretado y pensado las tendencias educativas en relación al género, haciendo diferentes propuestas frente a la desigualdad, ampliando los debates en torno a la relación entre género y educación. Las principales consecuencias de la reflexión feminista occidental en la educación queda reflejado en la Tabla 20:

Tabla 20: Aportes para transformar la educación

PENSAMIENTO FEMINISTA OCCIDENTAL	CONSECUENCIAS EN LO EDUCATIVO
Feminismo radical: patriarcado "omniexplicativo"	Pretende un **cambio en las estructuras sociales** que elimine el dominio masculino y patriarcal y sus formas de manipulación cultural. Tendrá como meta de la educación no solo la igualdad de conocimiento, de poder o de riqueza, sino la **abolición del género como realidad cultural opresiva**. **Denuncia del monopolio masculino en la producción de conocimiento** y en las formas aceptadas de aprendizaje (la **pedagogía de la diferencia** será su alternativa).
Feminismo Liberal: logro de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres	**Asegurar la igualdad de oportunidades entre los sexos,** su intento dentro de la educación sería eliminar las barreras que impedían que las chicas alcanzaran su total potencial. Se centran en la **importancia de: la coeducación**, el análisis de los patrones de socialización de niños y niñas, los estereotipos sexuales en libros, comportamientos, exigencias y lenguaje sexista. Pretende **hacer competitivas a las mujeres dentro del mundo patriarcal** (sin buscar el cuestionamiento de los modelos socioeconómicos y políticos dominantes). **A pesar del cuestionamiento del carácter acrítico** tiene un gran auge en España, Inglaterra, EEUU, Australia…
Feminismo socialista: capitalismo como causa de la represión femenina	Centrado en la posición de la mujer dentro de la economía y la familia, entenderá como cuestión clave en la educación su relación con la **reproducción de las divisiones de género.** Tendencias neo-marxistas dentro de la sociología de la educación, entiende la escuela como reproductora de ideología: **reproducción en el medio escolar de las relaciones de poder** con respecto al género.

Fuente: Elaboración propia a partir de Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli, 1999: 20- 38

Las propuestas citadas se reconocen dentro de la pedagogía feminista occidental que, como ha quedado señalado, no es reducible a una metodología, sino que propone nuevas y particulares formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje para incluir en ellos lo relativo al género.

A tales aportaciones cabe sumar las reivindicaciones del feminismo negro estadounidense, africano y postcolonial que incluyen una perspectiva interseccional. Perspectiva que va a entender la desigualdad en la educación no únicamente como un asunto de género sino también de raza y clase. Desde estos enfoques se denuncia que las mujeres y las niñas negras (y africanas) sufren vivencias y desigualdades propias en lo relativo a la educación (racismo, guetos, colonialismo…). Las principales representantes de estos pensamientos sostienen que no bastará con garantizar el acceso a la educación de niñas y mujeres sino que además, reivindican, que se deberá atender a las desigualdades culturales relacionadas con la raza y la clase.

El trabajo educativo con las diferentes aportaciones del pensamiento feminista complementa los aportes del paradigma crítico, sumando acciones cuya finalidad sea el cambio cultural desde lo interdisciplinar. El reconocimiento del género y de las identidades culturales como construcción social, así como la identificación de diversos tipos de desigualdades -consecuencia de procesos aprendidos y que pueden ser modificados- obliga a las teorías feministas a prestar atención a la educación en una doble vertiente: ser transmisora de cultura de género y ser vehículo de transformación social.

Marcela Lagarde (2000) habla de una pedagogía de las mujeres[21], en el sentido, de reconocer a cada mujer el valor propio de sus aportes y saberes, concediéndoles la autoridad que les confiere ser las portadoras de esos saberes. Los procesos pedagógicos impulsados desde una perspectiva de género así entendida buscan

21 Marcela Lagarde, feminista y antropóloga mexicana, completa esta idea con el concepto de "sororidad", el cual define como la alianza de las mujeres en el compromiso para crear espacios donde las mujeres puedan desplegar nuevas posibilidades de vida, prácticas intelectuales y políticas entre mujeres que puedan materializarse en acciones específicas.

la reeducación femenina y masculina, en correspondencia con modelos de vida igualitarios y justos.

Sintetizando la línea editorial del Journal Gender and Education, uno de los grandes retos de la pedagogía feminista será generar las herramientas para resistir a la dominación de las narraciones, estructuras e instituciones patriarcales. Para ello el feminismo, vinculado con la pedagogía, ha optado por desarrollar diferentes formas y modelos de acción acordes al principio fundamental de lucha en favor de la superación de las relaciones jerárquicas y desiguales.

Según lo analizado hasta el momento, en los contextos dominantes donde se relacionan educación, género y desarrollo se ha optado por un enfoque feminista liberal o igualitario, destacando acciones como: reelaboración de libros de texto, aportes en la formación del profesorado, investigación en trabajos experimentales, inclusión de prácticas con uso de TICs, programas de coeducación, entre otros.

Desde posiciones críticas y postcoloniales se cuestiona este enfoque dominante por no interrogarse acerca de las estructurales patriarcales, ni pretender cambios estructurales profundos, dejando fuera aspectos tales como el desarrollo de nuevas masculinidades/feminidades, reconocimiento de perspectivas interculturales, propuestas del pensamiento de la diferencia, inclusión de la diversidad, empoderamiento, etc.

Si compartimos el objetivo común de reinterpretar y repensar la pedagogía desde una mirada de género postcolonial, tendremos que integrar las voces críticas que reclaman la visibilización de la colonización política, económica y cultural, en asuntos clave como el de la educación.

2.2 Construcción de una pedagogía feminista postcolonial para una intervención socio-educativa crítica y en equidad

La pedagogía feminista es entendida desde la multidimensionalidad, idea en la que convergen las aportaciones de las diferentes variantes feministas: postcoloniales, africanas, negras, queer, paritarias, de la diferencia… siendo esta característica un valor añadido ante otras formas pedagógicas más cerradas y estáticas.

El feminismo asociado con la pedagogía implica el reconocimiento de la lucha contra la educación como transmisión de desigualdades. Nieves Blanco (2006) recuerda que educación y cultura deben estar al servicio del crecimiento de las personas y de nuestra socialización, que en palabras de María Zambrano (1965:117), *"será ante todo guiar a la persona en su marcha responsable a través del tiempo. Educarle será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él"* (citado en Blanco, Nieves, 2006:162).

Las palabras de María Zambrano nos remiten al entendimiento de la educación como preparación, práctica y sentimiento de libertad. La pedagogía feminista en este sentido se vincula con el entendimiento de la educación como preparación para la autonomía y el empoderamiento.

Lograr tales objetivos, requiere vincular la pedagogía con las acciones encaminadas hacia la emancipación y crítica social, la diversidad y el respeto cultural

y en reconocimiento de la experiencia, que según María Zambrano[22] consiste en plantear un modo de aunar pensamiento y experiencia, conocimiento y saber, para mirar con otros ojos el sentido del conocimiento en la educación y el papel indispensable que en ella tenemos los y las educadores. Para:

> *"hacer ver que la mujer es una persona en igualdad con el hombre, y no se trata de superar a éste ni imitarlo, sino de complementarlo, porque la mujer no viene a ocupar el rol del hombre, sino que tiene que estar con el hombre en complemento" (citado por Ortega, Juan Fernando, 2007)*[23]

Nieves Blanco, siguiendo a Zambrano, se pregunta acerca del valor del conocimiento, reconociendo que no puede hacerse de manera aislada, sino en relación con el entorno. Las relaciones son entonces fuentes de saber, Anna María Piussi (2010) denomina el saber como co-dependiente, en la medida en que reconocemos al otro.

En consecuencia, las autoras citadas proponen una educación basada en las relaciones sociales, donde las competencias *del saber estar*, aquellas que nos permiten dar sentido a la vida cotidiana; y *del saber actuar*, aquellas que nos ayudan a relacionarnos con el mundo e intervenir en nuestro entorno; hacen frente a unas

22 Maria Zambrano distingue entre conocimiento y saber. Conocimiento como aquello que adquirimos, con carácter intelectual y busca la universalidad y la objetividad. El saber se adquiere a veces sin esfuerzo, está ligado a la experiencia y a lo vivido. La diferencia entre ambos será el método, la vía de acceso y de transmisión. El conocimiento puede transmitirse, reproducirse, controlarse; la experiencia es irrepetible, o incontrolable porque es temporal y ligada a lo concreto (Blanco, Nieves, 2006: 161).

23 Juan Fernando Ortega (2007), La aventura de ser mujer', Recogido de (http://www.diariosur.es/prensa/20070607/cultura/libro-recopila-pensamiento-feminista_20070607.html).

competencias cerradas y definidas por la racionalidad técnica y economicista.

Ana Mañeru (2004) añade el *saber para conocer*, en relación al reconocimiento de los saberes "desde los márgenes o subalternos", es decir, de los saberes contra-hegemónicos. En palabras de la autora, *para que la educación transforme la vida, para que el conocimiento ayude a crecer, es necesario que se funda, sin confundirse, con el saber de las personas, es decir que se vincule con la experiencia* (pp. 179). Mañeru añade, además, el *saber en relación*, es decir, el reconocimiento de las conexiones interpersonales como el eje nuclear de la educación, ya que según la autora sin ellas no habría educación posible.

Según las aportaciones de las anteriores autoras, la pedagogía feminista entiende la educación como un conjunto de procesos y de relaciones de autoridad (que no autoritarismo), donde se reconoce y se respeta al otro y a la otra. Nieves Blanco (2008), haciendo referencia a Hannah Arendt (1996), señala que la educación es el terreno, entre lo público y lo privado, entre la sociedad y la familia, en el cual asumimos la responsabilidad de establecer la continuidad del mundo.

Del mismo modo, las autoras reconocen que son necesarios referentes de autoridad[24] femenina, de mujeres que han sabido y saben estar en el mundo, junto con prácticas de educación desde la libertad, para:

24 Nieves Blanco, Anna Maria Piussi, Ana Mañeru, entre otras, reconocen la autoridad femenina, como aquello que nos da sustento simbólico, sentido y lugar en el mundo. Estas autoras, tras preguntarse *¿por qué autoridad femenina y no autoridad sin más?; ¿por qué hacer visibles y dar valor a los saberes de las mujeres?; ¿por qué empeñarse en que se reconozcan como saberes de las mujeres y no simplemente como saberes independientemente de su origen?,* desde la teoría de la diferencia, reconocen que no hay autoridad sin adjetivación, es decir, que hay autoridad femenina y autoridad masculina, al igual que ocurre con los saberes que siempre se expresan a dos voces: masculino/femenino; Norte/Sur; racional/irracional...

> *poner a disposición de las niñas y mujeres el caudal de conocimiento con capacidad de hacer cultura, que es su herencia y en la que pueden apoyarse para crecer. Y es un modo de enseñar la libertad con ejemplos de libertad femenina. (Blanco, Nieves, 2008: 153- 154).*

Matizando la relación entre educación y género, Anna Maria Piussi (1990), como reacción ante la desigualdad transmitida en los contextos educativos, desarrolla el pensamiento de la pedagogía de la diferencia sexual, desde el que reivindica los espacios propios de las mujeres como lugares de autoridad simbólica. La misma autora en una entrevista concedida a la Revista Argonautas (2013) defiende que esta pedagogía ha sido:

> *inventada por mujeres pero válida para todos. Apuesta por la independencia simbólica del poder y por prácticas inventivas en las que los sujetos puedan ponerse en juego con lo que son, saben y desean; prácticas de las que puedan nacer ideas, pensamientos del educar, medidas de acción y de juicio adecuadas a los contextos y a las personas que los habitan, más allá de los códigos dominantes (Piussi, Ana Maria, 2013: 212)*

Aunque no es objeto de esta Tesis desarrollar el pensamiento de la diferencia, sí resulta enriquecedor establecer lugares comunes con el pensamiento feminista africano y postcolonial, en especial en lo relativo a que las relaciones educativas no se vean reducidas a ser objeto de consumo o de apropiación, sino que se abran al

intercambio de la diversidad de saberes.

En este sentido, Nieves Blanco plantea como uno de los retos de la pedagogía feminista encontrar el camino para averiguar *cómo se puede contribuir desde la educación a hacer cultura con la experiencia y los saberes de las mujeres* (2008:152)[25]. Piussi se refiere a la potencialidad de las diferencias entre las identidades de ser hombre y ser mujer, como caminos educativos, pero no como herramienta de poder del uno sobre la otra. De esta manera se entiende la educación como generadora de conocimiento y de habilidades para cada una y cada uno, en su singularidad, evitando hacer abstracciones o generalizaciones.

Al optar por una práctica pedagógica feminista, reconoceremos que es necesario romper las barreras y narraciones androcéntricas y coloniales, donde prima una única manera (blanca y masculina) hegemónica de conocer, la cual se reconoce como referente, lo que conlleva a legitimar una única forma de conocimiento valioso. Para partir de una diversidad de saberes, que incluya a las mujeres y sus culturas, debemos tener en cuenta la existencia de la diversidad de sujetos experienciales del conocimiento, sean mujeres u hombres, blancos o negros...

Junto con el reconocimiento de la diversidad de saberes y de la autoridad femenina, la pedagogía feminista analizada reconoce los aportes de las tendencias hacia la construcción de nuevas masculinidades. Nieves Blanco (2008:154) se

25 Nieves Blanco (2008) señala que para enseñar libertad es necesario no perder el origen (pp. 163), en este sentido se pregunta ¿qué hacer para evitar que la experiencia femenina carezca de voz, quede muda? ¿qué hacer para hacer cultura con la experiencia y los saberes de las mujeres? ¿Qué hacer para apoyar la libertad de las niñas, de las adolescentes y jóvenes que están en nuestras aulas? Una de las propuestas de Blanco es ofrecer a las alumnas la posibilidad de activar la genealogía femenina que les permita no perder el origen, la raíz que las puede mantener unidas a sí mismas y a la realidad, para que como decía María Zambrano, la realidad no las engulla. (pp. 164).

pregunta *¿para qué le puede servir a los niños, a los hombres, esta apuesta por visibilizar los saberes de las mujeres?* A lo que responde, *para tener una visión más adecuada y más realista del mundo, del conocimiento y de otras formas de relacionarse con él; aprender de ellas y dar un referente diferente*.

En los contextos de cambio, donde predominan nuevos modelos de familia, nuevos roles sociales, nuevas relaciones interculturales… la redefinición de nuevos modelos de masculinidad –al igual que de feminidad- contribuirá a superar la tradicional cultura androcéntrica.

Los y las teóricas de las nuevas masculinidades, entre los que destaca Salvatore Deina y Massima Greco (2012) pretenden redefinir los roles masculinos y femeninos, partiendo del cambio en las relaciones de poder, donde aparezcan formas alternativas de ser hombre frente al modelo dominante -blanco y heterosexual-. Plantean deconstruir las pautas de comportamiento y actuación hegemónicas: reconociendo la diversidad, rompiendo las dicotomías entre lo público y lo privado (visibilizando tanto a mujeres como a hombres dentro de esas esferas), potenciando las relaciones respetuosas, enseñando sexualidad sin imponer estereotipos cerrados, incluyendo todas las realidades y partiendo desde los intereses propios de los niños y niñas, etc.

Este proceso, según afirman autores como, Erick Pescador (2008), Chema, Espada, José Lozoya y José Bedoya (2008), deberá acompañarse por una educación integral, que reconozca todas las diversidades y potencie las relaciones entre las personas, de manera respetuosa, responsable y autónoma. En definitiva, de una educación que tenga en cuenta un enfoque de género transversal e integral.

Retomando los aspectos analizados en la construcción de una pedagogía

feminista, la inclusión de una perspectiva de género en la educación favorecerá, entre otros, el reconocimiento de la autoridad del saber femenino, la transformación de las masculinidades y la definición de diferentes formas de ser desde la diversidad, todo ello con el fin de alcanzar procesos de transmisión cultural que ayuden a crecer, a tener una relación creadora y libre con el conocimiento que nos permita visibilizar, orientar, incluir y rehacer los saberes desde las fronteras; donde la voz de las mujeres empoderadas haga cultura propia en el uso de la libertad.

2.2.1 Aportes del pensamiento postcolonial a la pedagogía feminista

Para investigar el proceso de construcción de una pedagogía feminista he tenido en cuenta los análisis generados desde distintas líneas de pensamiento: pedagogía crítica, feminismo de la diferencia y nuevas masculinidades. Considerando la postura crítica ante el desarrollo estudiado en capítulos anteriores, resulta imprescindible recoger las aportaciones del pensamiento postcolonial en la construcción de esta pedagogía.

En el lenguaje postcolonial, expresado, entre otros por Chandra Mohanty, se hace referencia a la recuperación y valorización de los saberes subalternos, desde las fronteras, los márgenes y las experiencias. Mohanty se cuestiona *¿cómo incorporar las diferentes formas de conocer, de hacer y de ser de las mujeres en la educación?* Argumenta que existe una brecha de conocimiento entre lo local y lo global, el Norte y el Sur, lo masculino y lo femenino, en relación al género. Defiende en este sentido la necesidad de unas pedagogías antiglobalizadoras y anticoloniales en clave feminista, debido a:

> *…que las pedagogías tradicionales, liberales, feministas teóricas… no permiten el pensamiento histórico y comparativo; que las pedagogías feministas radicales suelen singularizar el género; y que las pedagogías marxistas silencian las cuestiones de raza y género en su lucha sobre el capital (Mohanty, Chandra, 2008:445).*

Como alternativa propone:

> *…la creación de una pedagogía que permita ver las complejidades, singularidades e interconexiones entre comunidades de mujeres, de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables (Mohanty, Chandra, 2008:446).*

En concordancia con estos planteamientos, se plantea la necesidad de una pedagogía política y feminista, la cual debería impartir enseñanza sobre ciudadanía activa en las luchas por la justicia social. Estas propuestas permiten a Mohanty abordar frentes para superar las desigualdades y asumir, desde pedagogías feministas, críticas, postcoloniales y antiglobalizadoras, la investigación y acción sobre experiencias de justicia, cultura, poder y equidad con posturas inter y trans-culturales.

De manera paralela, el feminismo africano, según expresa Soledad Vieitez (2011, 2014), reconoce los principios de diversidad y poder de las mujeres en su esencia como mujeres, reclama descolonizar las prácticas y saberes que las invisibilizan, reivindicando espacios propios de autoridad, acción y movilización.

Bagele Chilisa y Gabo Ntseane (2010) recogen el debate sobre las contradicciones surgidas en el campo de la educación por la imposición de las formas hegemónicas de conocimiento y la universal aplicación de la teoría de género occidental. Las autoras señalan que el reto de los intelectuales postcoloniales y de los feminismos africanos será construir enfoques nuevos, que recojan la diversidad de formas de expresión y acción de mujeres y niñas ante la opresión patriarcal.

Respondiendo a uno de los retos a los que se enfrenta la pedagogía feminista -¿cómo hacer educación desde la experiencia y los saberes de las mujeres?- Shailaja Fennell, y Madeleine Arnot, (2009), siguiendo a Chandra Mohanty, proponen: deconstruir los conceptos dominantes de la teoría universal del género (lenguaje, ideas, teorías modelos…); hacer crítica sobre las simplificaciones y generalizaciones de las narrativas dominantes acerca del significado de ser mujer en los territorios del "Sur"; descolonizar la diversidad de experiencias de las mujeres, sus luchas, negociaciones, resistencias, formas de opresión…; incluir puntos de vista locales, comprendiendo aspectos como la maternidad o las relaciones familiares desde el entendimiento multidimensional de los roles de género; y enfatizar el poder de las mujeres desde sus culturas y experiencias propias.

En definitiva, el pensamiento postcolonial se concreta en partir del uso de métodos de deconstrucción post-estructuralistas frente a las lógicas intelectuales hegemónicas, reconstruir un conocimiento postcolonial que tenga en cuenta la experiencia de las propias mujeres y la existencia de otras ideologías contra-hegemónicas. Para ello considera necesario reconocer:

- Las formas de hacer y ser de las mujeres no occidentales, y frente a ello, las múltiples formas de expresión de los sistemas patriarcales y de opresión

mundiales.

- Las formas de legitimación de investigaciones que recojan las relaciones entre los diversos mundos de conocimiento, es decir, entre los diferentes puntos de vista, de análisis, de naciones, de etnias…

- La inclusión del conocimiento africano, indígena, oprimido… en las metodologías alternativas de investigación, orientando éstas hacia la acción.

- La variedad de formas de desarrollo sin categorizar ni jerarquizar unas sobre otras.

Este proceso de construcción crítica postcolonial conlleva el cuestionamiento de las lógicas dominantes y el planteamiento de epistemologías "del Sur" encaminadas hacia el empoderamiento de los grupos subalternos, en favor de la equidad y la justicia social. En el ámbito del desarrollo, este pensamiento es recogido por el enfoque género en el desarrollo (GED) y su inclusión en la educación, al tratar de visibilizar las complejas relaciones de género más allá de las interpretaciones universales y etnocéntricas.

2.2.2 Aportes del enfoque género en el desarrollo (GED) en la construcción de una pedagogía feminista

Al análisis feminista realizado hasta el momento, cabe sumar las preocupaciones que han originado esta Tesis relativas al cuestionamiento del por qué la educación al desarrollo en clave feminista no ha calado en profundidad en nuestras prácticas de desarrollo, a pesar de que el feminismo de la diferencia, el feminismo crítico, el pensamiento postcolonial y africano, las nuevas masculinidades, etc. han ido

generado formas alternativas de hacer y entender la educación.

En consonancia con los posicionamientos feministas postcoloniales, en esta Tesis analizo las aportaciones de los distintos feminismos a la educación de las niñas, pensando la educación desde los derechos humanos, las construcciones culturales, las socializaciones de género, las prácticas educativas, y en definitiva, desde la concepción del desarrollo como acción para la equidad y la justicia social.

Para contribuir a ello, propongo vincular la educación con el género y con el desarrollo en clave feminista, crítica y postcolonial, tomando como referencia el enfoque de género en el desarrollo, al reconocer el "mainstreaming[26]" de género en la educación, yendo más allá del fomento del acceso de las niñas a la educación, apostando por el análisis de aspectos tales como la retención, el abandono, la participación, la calidad de la enseñanza, la formación del profesorado, los contenidos, las condiciones sociales y culturales o el empoderamiento.

En la siguiente tabla sintetizo los aportes concretos que el enfoque GED aporta en la construcción de una pedagogía feminista, o en otras palabras, para la construcción de un enfoque de género postcolonial traducido en objetivos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo:

26 Como puede verse en el Capítulo 3, es entendido como la inclusión de una perspectiva de género de manera transversal en todas las acciones de desarrollo

Tabla 21: Enfoque GED para una intervención social feminista

RASGOS DEFINITORIOS	OBJETIVOS Y ACCIONES EDUCATIVAS
Horizontalidad	Ganar espacios de incidencia en la vida social y política. Ampliar tiempos y espacios educativos.
Visibilización de las imposiciones del patriarcado	Ampliar tiempos y espacios educativos. Fortalecer la capacidad crítica, propositiva y de ejecución de las acciones de cada entorno: evidenciar las tareas reproductivas y de cuidado. Legitimizar las experiencias y saberes de las mujeres.
Promoción de acciones y actitudes para una ciudadanía crítica	Hacer posible una vida digna para todos los seres humanos y así conseguir un cambio basado en la justicia, la paz, la equidad, la participación, el cuidado del medio, etc. Establecer líneas y estrategias de acción para construir modelos de desarrollo centrados en la dignidad de la persona como garantía de ciudadanía.
Construcción de un nuevo paradigma social	Promover procesos y pensamientos múltiples, globales y solidarios frente a la reproducción de las lógicas dominantes.
Incorporación de la diversidad como valor	Proponer y visibilizar modelos alternativos de desarrollo donde las mujeres asuman papeles protagonistas. Incluir los saberes de las mujeres.
Democratización de los sistemas sociales y educativos	Construir espacios plenamente participativos: creación de redes, fomento del diálogo y el empoderamiento. Fomento de redes de mujeres en pro de un modelo social basado en el bien común, en el apoyo mutuo entre personas. Basarse en experiencias concretas, como las redes de préstamo de dinero entre mujeres: tontines en Senegal o Xitique en Mozambique. Insertar lo educativo en las actuaciones, redes… de mujeres.
Generación de capacidad autocrítica y de toma de conciencia individual y colectiva	Potenciar habilidades propias, espacios de autoridad femenina y lugares de encuentro. Orientar y facilitar procesos de empoderamiento individuales (auto-nombrarse) y colectivos (respetando diversidades, tiempos y espacios).

Divulgación de cultura contra-hegemónica	Descubrir el valor de conocimientos ocultos o poco apreciados y no solo de los dominantes y globalizadores. Incluir una perspectiva intercultural.
Sinergias con movimientos sociales	Promover la formación, divulgación y acción social con perspectiva de género. Construir nuevas masculinidades.
Transversalidad e inter-dimensionalidad	Incluir una mirada feminista desde el primer momento de la acción: preguntas, objetivos, acciones, orientaciones, interpretaciones, lenguaje…. Atender a todas las áreas del desarrollo en el diseño de acciones.
Formación feminista de los profesionales de la educación	Generar un pensamiento crítico acerca de nuestros roles como "educadoras y educadores" y transformar así los prejuicios patriarcales. Incluir una perspectiva de género en la formación del profesorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de las conclusiones de la I Jornada de Intervención Social Feminista Red Wanawake

Carmen Llopis (2005) incluye en los objetivos de la perspectiva de género la formación de *una conciencia crítica*, es decir, el fomento de procesos que visibilicen las relaciones de poder injustas y discriminatorias entre hombres y mujeres -sociales o culturales- y, por tanto, susceptibles de cambio para poder así desenmascarar las desigualdades existentes. Según la autora, en la formación de una conciencia crítica el empoderamiento de las mujeres se convierte en un objetivo prioritario de las acciones educativas, apoyándose en: la toma de conciencia de su identidad como mujeres, en el reconocimiento de sus derechos, en el cuestionamiento de los modelos que tradicionalmente la sociedad, la cultura o la religión les han atribuido como mujeres y en el desmantelamiento de los estereotipos, la tiranía de los roles y la sumisión a una jerarquización patriarcal.

El feminismo africano (Oyewumi Oyeronke), negro (Patricia Hill Collins) y postcolonial (Chandra Mohanty, Marcela Lagarde, Aili Tripp) también van a hacer un especial hincapié en la construcción de una conciencia crítica para el empoderamiento

desde la educación, al tener en cuenta la interseccionalidad entre género, raza y clase como clave en la comprensión de las diversas articulaciones de identidad.

En el inicio del capítulo hemos visto cómo en distintos países, tanto del Norte como del Sur, la educación tiende a reproducir el sistema social dominante –capitalista, patriarcal, clasista…- y la enseñanza termina reforzando los patrones hegemónicos de estructuración social, ya sea en términos de género, de raza o de clase. La perspectiva de género, respondiendo a los retos de este análisis, permite reflexionar y actuar sobre la ideología que se transmite en los espacios educativos: comportamientos, roles, actitudes, saberes o competencias, identidades de hombre o mujer… para introducir cambios en el sistema de sexo-género vigente (en relación al trabajo en el hogar, el empleo y los oficios, las posibilidades económicas, los derechos y la seguridad) es decir, en los aspectos que van configurando la sociedad y la educación, tanto en forma como en contenidos.

La pedagogía crítica y feminista centra su foco de atención en educar en la capacidad crítica, entendiendo que el mundo puede ser transformado y comprendido desde su diversidad, pero sin caer en posturas "neo-colonizadoras", de asimilación o de relativismo cultural. Por ejemplo, a la vez que se garantiza el acceso y asistencia a la escuela de las niñas no se puede olvidar la inclusión de esa escuela en un contexto determinado, y la necesidad de nuevos tiempos y espacios educativos que reconozcan y valoren otras formas de enseñanza y educación[27].

En consecuencia con los análisis anteriores, una intervención educativa que

27 Experiencias que representan este cambio de modelo podemos encontrar en las prácticas de "etno-educación, cuyo propósito fundamental es propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación (http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron1.htm)

favorezca procesos de enseñanza y aprendizaje feministas debe orientarse hacia un desarrollo local, a la vez que global, como forma de promoción humana que contemple la cultura de cada contexto concreto, sus posibilidades y limitaciones. De esta forma se favorecerá el crecimiento personal y ciudadano, la expansión de las capacidades individuales y grupales, la ampliación de la gama de alternativas, el logro de libertades, la toma de conciencia y la compresión de los problemas y de sus causas; lo que converge en el empoderamiento de las personas y el fortalecimiento del tejido social para la acción.

2.3 Educación en el acceso y uso del poder[28] de las mujeres y niñas

En el proceso de construcción de una pedagogía feminista, postcolonial y crítica se precisa del:

> *"compromiso de todos y todas para que estos cambios no sean aislados, es por ello que hay que situar el empoderamiento de las mujeres, dentro del ámbito de los derechos humanos, ya que puede haber funciones diferentes entre hombres y mujeres, pero no derechos diferentes. Por tanto, empoderamiento, sí; pero definiendo con total precisión cómo ha de ser ese poder y para qué ha de ser ese poder. Un poder para la inclusión, para la justicia, para el desarrollo, para la paz. Un poder para la dignidad y el respeto.*

28 Referentes de la diferencia sexual aquí citadas, se refieren a "autoridad simbólica femenina" en lugar de "poder", por considerarse este concepto heredado de las lógicas androcéntricas y connotar competitividad y jerarquía entre las partes; por el contrario, en los contextos de desarrollo es habitual el uso del término "empoderamiento" y poder, por ello estos son los términos elegidos para expresarme en esta Tesis.

Hay que empezar a mirar de otro modo, sin miedo, con contundencia, incluyendo esta nueva mirada en las prácticas gubernamentales y legislando para que los referentes de acción sean objetivos. Y ello nos lleva a promover desde las iniciativas de cooperación para el desarrollo acciones que partan desde la propia sociedad civil, teniendo siempre presente una perspectiva de género que garantice un desarrollo en equidad." (Sra. Graça Machel[29],2006, Encuentro de Mujeres[30])

Graça Machel, con estas palabras y con sus escritos y acciones, nos remite a la educación, la formación y la cultura de/para todos y todas, como un acto de equidad, de justicia y de desarrollo. La activista mozambicana reconoce el *empoderamiento* de las mujeres dentro del ámbito de los derechos humanos y como objetivo de la perspectiva de género en el desarrollo, en relación con: la toma de poder de las mujeres, el reconocimiento de la autoridad femenina, la inclusión de nuevos paradigmas de pensamiento que conlleva el cambio de culturas, mentalidades,

29 Graça Machel recibió en 1998 el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional por su lucha en favor de los derechos de las mujeres y su trabajo en la reconstrucción de Mozambique, país del que fue ministra de Educación.

30 Este encuentro está vinculado al movimiento, "Mujeres por un mundo Mejor". Más de 200 mujeres procedentes de una veintena de países (19 africanos) se encontraron en Maputo para debatir sobre la situación de la mujer en el mundo y sus perspectivas. Abordaron cuestiones como el *empoderamiento de las mujeres*, el desarrollo económico, la educación, la salud y el papel de los medios de comunicación. Las delegaciones de esta veintena de países estaban compuestas por mujeres muy representativas en distintos ámbitos: político, empresarial, educativo, judicial, sanitario, parlamentario o mediático. El encuentro ha tenido continuidad en una siguiente edición en España en el año 2010.

entendimientos y el cambio de roles de género. Aspectos todos ellos que requieren de una práctica educativa concientizadora y liberadora.

Llevar a cabo una intervención social y educativa feminista, cuyo objetivo sea transformar las prácticas de desigualdad, requerirá de una implicación activa de la comunidad, del reconocimiento de los saberes propios, de procesos de reflexión y de acciones críticas para la toma de conciencia individual y colectiva. Para lograr estos objetivos, parafraseando a Francisco Imbernón (1999), es necesario reconocer que la educación no solo garantizará el acceso al poder sino que formará en el uso del mismo.

Ya Paulo Freire (1975), desde la pedagogía emancipadora, hacía referencia a la necesidad de toma de conciencia y del compromiso a través de la educación para hacernos más libres y terminar con la opresión de y la estudiante. El autor proponía romper con las estructuras de poder, que han silenciando a *los oprimidos* sumiéndoles en una cultura del silencio –analfabetismo y educación bancaria y alienante– y que ha perpetuado los sistemas desiguales del desarrollo. En palabras del propio autor, para esta cultura del silencio: *"existir es solo vivir, pensar se hace difícil, hablar está prohibido"* (Freire, Paulo, 1990:80). Y para esta ruptura, frente a una educación "bancaria" proponía una educación liberadora:

> *que convertiría seres dentro de sí mismos en personas emancipadas, ya que las personas no son marginales a la estructura social, sino que son personas oprimidas dentro de la misma. No existe otro camino para la humanización –superar su dependencia alienante- que la auténtica transformación de la estructura deshumanizadora.(Freire, Paulo, 1990:69).*

Situados en un pensamiento pedagógico y en líneas de acción didácticas, autores como Gimeno (2006, 2010), Imbernón (1999, 2002), Álvarez (2001), Cabello (2002, 2006), Alba (2006, 2013)… señalan que una educación como empoderamiento de los y las "oprimidas" requiere de cambios contextuales, curriculares, institucionales, ideológicos y en definitiva de cambios en los ámbitos diferentes que acompañen el proceso educativo transformador. Reconocen que una educación que empodere tendrá que ser coherente con prácticas que permitan ejercer ese poder, para lo que serán imprescindibles nuevos contenidos y nuevas formas de entender la tarea educadora, y así como el papel de los profesionales en ella.

En general, el pensamiento crítico en la pedagogía ha impulsado la toma de conciencia crítica sobre la propia vida y sobre el contexto que nos rodea. Defiende un proceso educativo mediante el cual los seres humanos, no como meros receptores sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una emancipación creciente para transformar sus realidades. Como seres concienciados las personas no están sólo *en el mundo sino con el mundo* (Freire, Paulo, 1990:85).

Boaventura do Sousa (2014) reconoce el desafío que supone visibilizar otras formas de saber desde un pensamiento plural, contra-hegemónico, transformador y emancipador, frente a la reproducción de un único modelo de racionalidad capitalista, patriarcal y colonial.

Mª Josefa Cabello (2002) señala que la teoría critica de la educación ha aportado esquemas de análisis y nuevos conocimientos para reconstruir la idea de educación, como actividad permanente, que se realiza en diferentes campos de acción práctica. La historia de la educación está marcada por la lucha para ampliar la educación de todas y todos, a todos los lugares y, paralelamente, por las disputas sobre las

relaciones que el saber cultural[31] debe tener con la educación institucional.

Siguiendo a Cabello y Tomasevsky, igual de necesario será garantizar el acceso a la educación de mujeres y niñas, que atender a sus experiencias propias para incluirlas como saberes válidos dentro de los currícula educativos. Cabello, citando a Raewyn Connell, defiende que en las relaciones entre educación y poder, a veces,

> *más importante que regular el acceso a este derecho es controlar el saber que se generaliza. Generalizar un proyecto educativo transformador requiere, además de rescatar la mejor tradición de pedagogía crítica, conocer cuáles son las tendencias que pueden influir en las grandes directrices de la educación (Connell Raewyn, citada por Cabello, Mª Josefa, 2006:44).*

La educación así entendida proporciona a los educandos y educadores las capacidades y habilidades necesarias para ser libres, racionales en sus decisiones y para actuar, con eficacia y responsabilidad, en el ejercicio pleno de sus derechos.

El discurso de la pedagogía feminista, acorde con las propuestas emancipadoras, reconoce como objetivo principal *dotar a las mujeres de un lugar desde el cual hablar y del poder para hacerlo, identificando la multiplicidad de voces auténticas de cada uno/a* (Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli, 1999:67- 73).

Sintetizando las propuestas anteriores, una educación que empodere tiene que ser capaz de generar autonomía, libertad y emancipación entre personas para

31 Conocido como “educación informal”. Aquella dada y generada desde la propia comunidad, por la influencia de los movimientos sociales, la participación, etc. y no sometida a control de programas educativos institucionales.

hacerlas capaces de construir ciudadanías comprometidas y críticas.

Estas ideas, como quedó visto anteriormente, han sido complementadas con los aportes de Piussi desde el pensamiento de la diferencia, por Hill Collins en el marco del pensamiento feminista negro, por Mohanty desde la postcolonialidad o desde los análisis de Vieitez acerca del feminismo africano.

Uniendo las aportaciones de la pedagogía crítica con las de la educación pensada por las teorías feministas vistas, encuentro como un requerimiento necesario repensar y reformar las prácticas educativas partiendo de los principios de equidad, justicia y solidaridad. *Estos principios tienen que actualizarse desde los saberes, las políticas, las ciencias, los lenguajes y las culturas* (Simón, Mª Elena, 2006:106). Para ello se requiere promover una educación generadora de espacios y tiempos para la reflexión, para la toma de conciencia crítica sobre nuestras vidas y para el desarrollo de capacidades y habilidades que nos permitan actuar desde la creatividad.

Como consecuencia de lo analizado sobre las relaciones entre género y educación se reitera la idea de que para garantizar un desarrollo justo y equitativo no bastará con reconocer el derecho a la educación en igualdad, sino que habrá de tener en cuenta todo lo relativo al gobierno y ministerios de educación, a la legislación y a las instituciones educativas de un país, junto con los movimientos de la sociedad civil, las acciones locales de desarrollo y, en concreto, la implicación de la comunidad, sus intereses y necesidades. Katherina Tomasevski (2004) defiende que la *toma de conciencia sobre los fines de la educación necesita de cambios y las mujeres necesitan de estas transformaciones.*

Inicié este apartado bajo un proverbio africano –*educar a una mujer es educar a*

un pueblo- y, sin negar los beneficios que supone la educación de las mujeres para el desarrollo, el enfoque seguido hasta aquí añade a la cuestión de derechos una mirada donde se incluyen procesos y dimensiones estructurales complejas y que indicen en lo educativo.

Así entendida la vinculación entre género y educación supone un cambio de paradigma, de pensamiento, de comprensión de la globalidad y, sobre todo, reconocer como principio fundamental que las mujeres son dueñas de sus saberes, protagonistas de sus vidas y que, por lo tanto, reclaman formas inclusivas, políticas y transformadoras de hacer educación.

En definitiva, partir de la inclusión del enfoque de género en el desarrollo exigirá una determinada forma de pensar la intervención socio-educativa y, por lo tanto, una forma particular de hacer la educación: equitativa, crítica, participativa, transformadora y feminista; repensando y reformando las prácticas educativas dominantes hacia prácticas que empoderen a las niñas y las mujeres. Por ello, dentro de las propuestas de esta pedagogía, se incluye proveer a los profesionales de la educación y estudiantes de las habilidades necesarias para ubicarse en la historia, encontrar sus propias voces y establecer las convicciones necesarias para practicar el valor cívico y las relaciones democráticas en equidad.

Como recordaba Raewyn Connell, (1997) *transformar la educación en una práctica moral de equidad* impedirá que la educación privilegie a una persona sobre otra, favoreciendo procesos de emancipación y toma de autoridad locales, personales y colectivas. La educación, así entendida, dará respuesta a este objetivo desde prácticas de investigación para la acción educativa que tengan en cuenta la presencia de voces subalternas, la diversidad de narrativas que aporten nuevos espacios de

conocimiento, el uso de la experiencia como aprendizaje y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; prácticas que avancen hacia posiciones que aboguen por releer y rehacer el conocimiento para la construcción de una ciudadanía crítica y en equidad, acorde con las claves del desarrollo local, sostenible, humano, feminista y transformador.

3. Educación para el desarrollo: construcción de una ciudadanía crítica y en equidad

Hasta el momento, ante el cuestionamiento del papel que la educación tiene o puede tener en el desarrollo o en otras palabras, *qué educación para qué desarrollo*. He ido planteando diversas respuestas desde los posicionamientos críticos del Norte, las epistemologías del Sur, las propuestas de la ciudadanía local, la educación feminista o desde los enfoques de género postcoloniales.

Este cuestionamiento quedó planteado en el inicio del capítulo al analizar las desigualdades sociales transmitidas y perpetuadas por un sistema educativo al servicio de las lógicas economicistas dominantes. Como alternativa propongo un enfoque educativo desde posiciones críticas acordes con un pensamiento postcolonial y feminista en el que se integren de modo coherente las contribuciones más relevantes que venimos presentando.

Para la UNESCO el objetivo de la educación para un desarrollo transformador es:

> *la generación de una ciudadanía global, no poniendo énfasis en los problemas del Sur, sino en la formación de una ciudadanía crítica y participativa que busque la transformación*

de las sociedades del Norte para la transformación de las sociedades del Sur (Martínez, Ignacio; Medina, José y Santander, Guillermo, 2012:103).

Sin embargo, como comprobamos en el capítulo tres, el modelo de desarrollo dominante sigue focalizando los problemas y carencias del Sur como exclusivos del Sur, sin llegar a definir una perspectiva ni local ni global, y sin mostrar las interdependencias causales del Norte con el Sur y viceversa. Boaventura do Sousa (2014), ante las evidencias de la existencia de una diversidad de saberes y conocimientos locales y del Sur, aboga por la transformación de sociedades, instituciones, mentalidades y subjetividades desde el pensamiento alternativo de los y las oprimidas. El autor considera fundamental en la construcción de una epistemología del Sur partir del análisis crítico de las lógicas de poder de nuestro tiempo, para su identificación y de-construcción desde el reconocimiento de "otras economías, otras formas de propiedad colectiva y otras formas de saber".

En este proceso de identificación, de-construcción y re-construcción, la educación ocupa un lugar clave dentro del pensamiento alternativo para acciones contra-hegemónicas del desarrollo.

Manuela Mesa (2000), relacionando educación y desarrollo, señala que no hay una educación neutra, ya que todo proyecto educativo asume una serie de valores, se dirige hacia una determinada intencionalidad y se define por unos objetivos y acciones concretas. Una educación pensada para el desarrollo es aquella que se ocupa de la construcción de una ciudadanía sensibilizada, crítica y participativa. Para que esta educación sea posible, se cuenta con la capacidad educadora que tiene lo local, sea una ciudad, un pueblo, un conjunto de asociaciones, la calle… para influir en lo global.

Una educación pensada desde la diversidad del saber popular estará involucrando en el proceso de enseñanza y aprendizaje a diferentes actores, no habituales en las actividades educativas, por su capacidad para actuar desde lo local, a partir del fortalecimiento del tejido social y de la gobernanza de los pueblos.

La autora insiste en la necesidad de superar los mensajes eurocéntricos del desarrollo en las prácticas de educación, para reelaborar dichas prácticas desde posturas innovadoras e incluyentes, basadas en la solidaridad y la justicia. Una educación así pensada tratará de abordar los problemas estructurales de la desigualdad, para comprenderlos e interpretarlos.

La educación para el desarrollo[32] se enmarca dentro de los principios del desarrollo humano sostenible, y se corresponde con una educación que promueve la igualdad de derechos entre todas las personas, la concepción de ciudadanía global y la interdependencia de las relaciones en los ámbitos de lo personal, la vida cotidiana y lo estructural o macro. Manuela Mesa (2000) hace explícito que se trata de una educación para el desarrollo humano y sostenible y para la emancipación social.

Una educación para el desarrollo así entendida es apoyada por Gema Celorio

32 La Educación para el desarrollo, como disciplina, desde los años ´80 conforma un ámbito específico y diferenciado de la cooperación sobre las relaciones Norte-Sur, generalmente impulsada por la sociedad civil y las organizaciones sociales. En los años ´90 se produce un avance en la educación para el desarrollo en España con la participación de Ayuntamientos y Comunidades Autónomas en la cooperación descentralizada. Este proceso, además de producir situaciones educativas de gran heterogeneidad, supuso una potencialidad para el trabajo de competencias educativas en torno al desarrollo, aunque como contrapunto cabe señalar la discontinuidad en cuanto a su aplicación.
En España las contradicciones en relación a la finalidad y contenidos de una educación crítica para el desarrollo y la comunidad se han dejado ver en los debates surgidos en torno a la asignatura “Educación para la Ciudadanía” (desaparecida en la reforma educativa del 2012).

y Miguel Argibay (2005) al referirse a ella como: *el contrapunto y complemento de la planificación y ejecución de proyectos de cooperación sobre el terreno. Los trabajos sobre el terreno quieren modificar el Sur sin modificar el Norte, mientras que la educación para el desarrollo pretende cambiar el Norte para hacer duraderas las mejoras del Sur (*pp. 50*)*.

Siguiendo a los autores anteriores, *la educación al desarrollo investiga, analiza, ofrece formación, procura desarrollar capacidades y generar actitudes que habiliten para la práctica responsable de la solidaridad (*Argibay, Miguel y Celorio, Gema, 2005:51*)*.

Las pedagogías críticas y emancipadoras lograron evidenciar que no es posible mantenerse neutrales en cuanto a las desigualdades, sea por género, raza, clase… Los estudios realizados con enfoques de-coloniales permiten afirmar que la base de dichas desigualdades tiene raíces estructurales y que, por lo tanto, la solución tendrá que venir desde una transformación del sistema cultural y social, atendiendo a varios ámbitos de acción.

Sobre este último aspecto, relativo a la construcción de una pedagogía crítica y emancipadora en clave de desarrollo, las teorías y acciones feministas abordan distintos planos de análisis: la construcción de las desigualdades desde la interseccionalidad, la diversidad de modelos y relaciones de género, la inclusión y visibilización de las voces subalternas en los discursos y lógicas de pensamiento y la necesidad de empoderamiento desde lo local. He destacado anteriormente cómo el enfoque GED implica poner de manifiesto las diferencias entre hombres y mujeres en términos de desigualdades y esclarecer las relaciones de poder que se establecen entre ambos, con el fin de de-construirlas para re-construir otras nuevas, a partir

de la suma de los saberes y experiencias propios para hacer posible procesos de empoderamiento y de concienciación local.

Para ello, según Manuela Mesa, Miguel Argibay y Gema Celorio, entre otros, debemos educar para una ciudadanía crítica construyendo ciudadanos y ciudadanas activas en lo local y lo global, es decir, educar para promover una ciudadanía comprometida con los derechos humanos, la responsabilidad social, la equidad, la toma de conciencia de la disparidad de las formas de vida y la necesidad de participar en acciones democráticas que influyan en acciones políticas, sociales y económicas que favorezcan un desarrollo sostenible. Concebida así, la educación se plantea como una disciplina integral y orientada hacia la participación activa de las poblaciones teniendo como escenario y como meta la equidad.

3.1 Participación local para una educación al desarrollo desde la comunidad

Una práctica educativa crítica y feminista para un desarrollo transformador, tal y como está siendo definida por los autores y autoras citadas en apartados anteriores, se considera como un proceso interactivo para la formación integral de las personas; dinámica, abierta a la participación activa y creativa; orientada hacia el compromiso, la toma de conciencia de las desigualdades (de sus causas y consecuencias) y nuestra acción en ellas. En definitiva, una educación activa y generadora de auto-conciencia crítica en pro de una ciudadanía emancipada.

Miguel Argivay (1998, 2005), defiende que se debe educar *sobre el desarrollo; para el desarrollo; y como desarrollo* para lograr los citados objetivos. El primero de los términos hace referencia al conocimiento conceptual sobre las razones (políticas, económicas…) que puedan desvelar la desigualdad; el segundo, educar para el

desarrollo tratando de elaborar de manera teórico-práctica un conjunto de valores y habilidades para facilitar una personalidad crítica ante la injusticia social; y el tercero, educar como desarrollo consiste en promover prácticas emancipadoras y de libertad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, poniendo especial énfasis en la participación activa.

El autor se pregunta cómo podremos crear espacios de libertad y de responsabilidad en nuestro contexto, ya sea local o internacional, o dicho de otro modo, cómo podremos alentar la participación activa en los contextos educativos. El mismo autor propone que para educar en el desarrollo, a la vez que en la corresponsabilidad social, es necesario no solo una educación participativa, sino también educar en la participación y en el compromiso, ofreciendo respuestas y alternativas diversas a una misma situación o conflicto.

Promover la participación es reconocer la educación como acción social, en la medida en que las personas estamos abiertas al mundo como seres sociales y en comunidad. Esta educación tendrá, por lo tanto, una clara dimensión social activa y participativa:

> *En tanto que social, la educación es el medio de integración del ser humano consigo mismo, con otras personas y con su entorno, hasta tal punto que sería imposible plantear el desarrollo de una comunidad sin contemplar el desarrollo de cada una de las personas que lo componen. (Rezsohazy, Rudolf, 1988:21)*

El concepto de participación ha sido y es una idea abierta al debate y las interpretaciones, estableciéndose diferentes escalas de participación. La escalera de

participación de Roger Hart[33] reconoce ocho niveles de participación: 1) participación manipulada, 2) decorativa, 3) simbólica, 4) asignados pero informados, 5) con información y consulta, 6) pensada por agentes externos, 7) en acciones pensadas y ejecutadas por la propia comunidad y 8) en acciones pensadas por la propia comunidad y compartidas con agentes externos.

En la lengua española encontramos varias acepciones del termino participación: sinónimo de *dar parte*, comunicar o informar; *tener parte*, compartir, tener en común tanto ideas como cosas; *formar parte,* asociarse o cooperar; *repartir,* recibir una parte… En esta Tesis entiendo la participación como el proceso de tomar parte en una comunidad, de sus decisiones, conflictos… actuando con lo colectivo para su transformación.

Rezohazy (1988) y posteriores pensadores de la acción comunitaria, como Francesco Tonucci (1991) señalan la necesidad de una educación para la participación en el terreno práctico, como acción conjunta y compartida:

> *"La participación es el resultado de un aprendizaje a lo largo del tiempo, durante el cual, por un lado, la sociedad se transforma, opera unas reformas, se dota de instituciones nuevas y por otro lado, los seres humanos cambian de mentalidad, elaboran nuevas maneras de vivir, transforman su cultura y aprenden a resolver sus problemas colectivos" (Rezsohazy,Rudolf,1988: 37).*

33 La Escalera de la Participación es una figura generada por Roger Hart que nos puede ayudar a determinar las características de los diversos niveles o grados de participación que venimos impulsando en nuestro trabajo con la población. Puede servirnos para determinar hasta qué punto estamos promoviendo verdaderos procesos de participación, o si, en ocasiones, lo que generamos como agentes externos de desarrollo es sólo una participación de carácter simbólico.

La educación para y en la participación de los individuos y de los grupos debe basarse en la transmisión y ensayo de destrezas y hábitos adecuados para asumir papeles sociales con otras personas. Participando en la vida comunitaria la educación capacitará a los miembros de cada grupo para establecer relaciones en el seno de la comunidad. Siguiendo con las aportaciones de Rezsohazy, la acción comunitaria se entiende como:

> *cualquier esfuerzo colectivo o público que suponga la participación activa no remunerada de los habitantes de una localidad para responder a las necesidades reconocidas de las personas que viven en esa comunidad. Esta acción comunitaria es el factor clave para el desarrollo.nUna demanda social se traduce en acción comunitaria (1988: 192).*

Basándose en las ideas de Rezsohazy (1988) y Quintana Cabanas (1991), Jose Antonio Cieza (2006) señala que la educación comunitaria podrá ser válida siempre que parta de que la comunidad no sea mera receptora sino que, *a la vez y de forma dialógica, sea sujeto y objeto de desarrollo* (pp. 776). Para el autor la educación comunitaria debe tener un carácter formativo que actúe como facilitador de participación, transformación social y desarrollo comunitario.

Tonucci entiende la participación como un objetivo estratégico y transversal de la educación, como un punto de partida y no de llegada; siendo un procedimiento para descubrir, propiciar y dar respuesta a la demanda social desde la comunidad.

Mª Josefa Cabello (2002) define el desarrollo local como acción comunitaria

que demanda la participación responsable y activa de la población, apoyándose en la educación como medio para capacitar y promover esa participación de modo consciente.

Educar en la participación requiere partir de la comunidad, definida como un *sistema socialmente inteligente con capacidad para proponer, realizar, construir, relacionarse, controlar, adaptar y renovarse* (Ander- Egg 1987:43). Las características del desarrollo comunitario y local según el autor son: a) entiende lo global y complejo; b) se origina en una demanda social o en necesidades humanas; c) pretende una innovación y un proceso de mejora social; d) parte de un carácter democrático de participación; e) busca ser sostenible y una intervención no jerárquica con el nivel operativo local.

En el desarrollo, *la comunidad organizada se presenta como el recurso humano básico* (Marchioni, Marco, 1987:79), asumiendo que la solución de los problemas locales sólo puede venir desde la propia comunidad. Para ello Marchioni (1999, 2001) y Tonucci (1991) proponen actuar desde tres niveles de acción: a) acción social *para* la comunidad; b) acción social *en* la comunidad; c) acción social *con* la comunidad.

Facilitar y motivar una participación activa implica una labor pedagógica de información, orientación educativa, animación…desde enfoques de emancipación social. Preparar al individuo para que participe en la mejora de la calidad de vida de su comunidad y de la suya propia, requerirá de una educación que: a) trate de responder a las necesidades individuales y colectivas; b) ayude a adquirir progresivamente el dominio de lo aprendido, con el fin de ser autónomos tanto en nuevos aprendizajes como en su práctica; c) comprenda su realidad de manera crítica para participar responsablemente, cooperar y fomentar sentimientos de pertenencia a la comunidad.

Cabello (2002) relaciona educación para el desarrollo con educación permanente[34], ya que ésta se apoya en el proceso de desarrollo de la comunidad como medio para capacitar a la población, de tal manera que su participación sea más efectiva y consistente ante los cambios constantes a los que se ven sometidas las personas en su cotidianeidad. La educación, en tanto que permanente, fomenta el equilibrio interno de las personas en un mundo cambiante y capacita al sujeto para adoptar decisiones responsables en el plano individual y comunitario.

La autora plantea las claves de una educación comunitaria crítica y participativa desde la recuperación de espacios para la comunidad, es decir, desde la construcción de redes y sentimientos identitarios que generen compromisos para la acción colectiva. Para ello, Cabello señala la necesidad de reconocer la existencia de diferentes espacios educativos en coherencia con los principios con que se viene fundamentando la acción educativa, haciendo responsable a toda la comunidad.

En este proceso, el papel de los y las educadores debe estar mediado por el objetivo de la justicia social en equidad, buscando responder a los principios del aprender a ser, a hacer, a sentir, a pensar…frente a la reproducción de las desigualdades sociales reproducidas por los sistemas dominantes de desarrollo.

La educación comunitaria, como desarrollo, abarcará todos aquellos aspectos educables de las personas, y se realizará más allá de las instituciones formales de enseñanza. Al igual que se presenta la necesidad de ampliar los espacios de la educación, también es pertinente pensar que los tiempos educativos deban abrirse a todas las opciones de la comunidad; evitando limitarse a unos horarios o espacios

34 Los factores que hacen posible el carácter permanente de la educación son la capacidad de aprender a aprender, el inter-aprendizaje, la educabilidad y el aprendizaje auto-dirigido.

cerrados. Ello permitiría, por ejemplo, poder facilitar el acceso y permanencia de los educandos, especialmente de las niñas y mujeres que deben ocuparse de las tareas domésticas, del cuidado de las familias o de las actividades de subsistencia, además de adaptarse a las dificultades de los tiempos de la cosecha, del clima, de las exigencias culturales, etc.

El desarrollo de la comunidad desde los cánones participativos expuestos exige la inclusión de un enfoque que tenga en cuenta el género en su diversidad al contemplar: los diferentes espacios de actuación, las diversas aportaciones de las personas (hombres y mujeres), las diferentes formas de entender el mundo, las relaciones de poder, las estructuras sociales, el orden económico, político y social o las desigualdades.

3.2 Enfoque de género postcolonial en la educación para el desarrollo

Luisa Antolín (2003) señala que incorporar una perspectiva de género como eje transversal de la educación, será un elemento imprescindible para la promoción de un desarrollo transformador, al entenderse –el enfoque de género- como un área de trabajo que *pretende informar, sensibilizar y concienciar a la población sobre las desigualdades* existentes para *promover un cambio de actitudes* en el que primen los valores de solidaridad, el respeto a las diferencias y la cooperación.

Con la incorporación, en educación para el desarrollo, del enfoque de género postcolonial se harán visibles, ya no sólo las desigualdades de las mujeres respecto a los hombres en términos de acceso a recursos, de toma de decisiones, de representación en puestos de poder, de disfrute de derechos, del peso de las tradiciones…; sino que además se reconocerá la necesidad de incluir la multiplicidad

de voces de las mujeres y hombres frente a las narrativas que generalizan una única forma de ser mujer (u hombre). Para ello una de las propuestas más reiteradas desde el feminismo postcolonial y crítico es *la promoción de una participación activa de mujeres y hombres para su empoderamiento en el desarrollo.*

La pedagogía feminista, crítica y emancipadora, acorde con los principios de la educación para el desarrollo, provocará procesos de enseñanza y aprendizaje multidimensionales, conscientes y concientizadores de las desigualdades, y garantes de habilidades y capacidades para el empoderamiento social. Recuperando las palabras de Salvatore Deiana (2012) o Anna María Piussi (2013), el género como cuestión educativa pretende evidenciar las diferencias en las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Objetivo que, unido a la educación para el desarrollo, generará procesos de análisis integrales de las desigualdades por género, con el fin de actuar sobre ellas. La educación se convierte así en una cuestión de equidad, de empoderamiento, de desarrollo y de lucha contra la exclusión.

Las propuestas de las pedagogías feministas, sumadas a las de una la educación para el desarrollo transformador, tienen como principal objetivo hacer visible la diversidad de saberes y realidades. Luisa Antolín (2003) señala que para atreverse a nombrar la diversidad, primero hay que aprender a hacerlo mediante un proceso que favorezca la toma de la palabra y la compresión de los saberes, es decir, mediante procesos que generen toma de conciencia y empoderamiento sobre dichos saberes.

Uniendo el concepto de empoderamiento en el desarrollo con el de la diversidad de los saberes y experiencias, Mª Elena Simón (2006) denuncia que estamos educando *en la idea uniformadora de igualdad, pero sin educar en la igualdad ni para la igualdad* (pp. 99). Y sostiene que desde las acciones educativas dominantes no se

cuestionan las estructuras patriarcales, sino que se integra a ellas (con programas de igualdad) sin llegar a realizar un proceso educativo de verdadera praxis emancipadora y liberadora.

Para la autora, frente a esta educación "igualadora" pero no crítica, un enfoque feminista y postcolonial debe preocupase por generar procesos concientizadores y favorecedores de la toma y la expresión de la palabra. La educación supondrá entonces una herramienta esencial para la adquisición de una serie de habilidades y aprendizajes encaminados a un proceso de empoderamiento: diálogo, resolución de conflictos, toma de decisiones, autoestima, reconocimiento… que, retomando ideas de pedagogías críticas tratadas, harán de la educación una herramienta para ser capaces de tener voz, para ser escuchados; poniendo en el centro a las personas y sus relaciones.

Paula Antolín (2003) y Mª Elena Simón (2006) señalan como pautas educativas básicas que favorezcan un proceso de "toma de la palabra" desde un enfoque feminista: a) ampliar nuestros puntos de vista en el análisis de la realidad, no limitándonos a un único enfoque; b) analizar nuestro lenguaje y pensamiento de manera crítica ya que es uno de los instrumentos básicos de dominación, con el fin de aprender a nombrarnos y expresarnos desde la diversidad; c) abrir espacios y tiempos para permitir a las personas empoderarse mediante el uso del diálogo como aprendizaje.

Josefa Cabello (2002 y 2006), en relación a la inclusión de un enfoque de género en educación permanente y para el desarrollo, hace hincapié en el proceso educativo como construcción de participación y poder. Así entendido, el empoderamiento de género en educación es el proceso por el cual las mujeres, los hombres, las

niñas, los niños…adquieren el conocimiento, las habilidades y la actitud necesarias para analizar críticamente sus propias situaciones y dar los pasos adecuados para mejorarlas.

En definitiva, para que un acto educativo sea promotor de empoderamiento y emancipación necesitará de procesos activos de participación, y esto a su vez, implicarán el reparto equitativo de poder en todas sus formas: político, económico, de influencia, de movilización, de visibilidad, de protesta, de independencia, de pensamiento… Será mediante la transversalidad del enfoque de género en todo el proceso educador y de desarrollo, cuando estas ideas se conviertan en estrategias globales del conjunto de las sociedades.

De acuerdo a los planteamientos anteriores me posiciono en la defensa de una educación para un desarrollo feminista y transformador, como herramienta de empoderamiento que ayudará a transgredir el mandato capitalista, colonial, patriarcal y androcentrista dominante, además de contribuir a la construcción de un mundo de saberes y conocimientos que superen dichas lógicas de poder jerárquicas. Este posicionamiento implicará la necesidad de construir nuevas formas de hacer y pensar la labor educativa, para encontrar respuesta al cuestionamiento inicial acerca *de qué educación requerimos para un desarrollo transformador, crítico, feminista y postcolonial*.

4. Principales deducciones: hacia una educación feminista para un desarrollo crítico y transformador

Los aspectos analizados en los apartados y capítulos anteriores aportan una particular lectura de la educación desde el derecho al desarrollo y a la equidad en

clave feminista. Con estos planteamientos, la inclusión de una mirada de género acorde con los principios de la pedagogía feminista y crítica en las acciones de desarrollo, junto con los análisis de los feminismos postcoloniales y africanos, favorecen la construcción de estrategias de investigación y acción para avanzar hacia una ciudadanía emancipada.

En relación al tema central de esta tesis: la mejora de la educación de las niñas en el marco de un desarrollo basado en la justicia social y la equidad, he ligado el derecho a la educación de las mujeres con los derechos que podrán adquirir a través de ella y, partiendo de los análisis de Katherina Tomasevsky, he tratado de ir más allá de las estrategias limitadas al aumento de tasas de matriculación, incluyendo otros aspectos que permiten tener en cuenta el enfoque de derechos en toda su complejidad.

Para ello, a lo largo de este capítulo se han analizado de manera crítica las posibilidades que las mujeres pueden tener para desarrollar sus vidas de una manera plena y digna, siendo capaces de tomar sus propias decisiones, en libertad e igualdad de condiciones y derechos, configurándose la educación como parte fundamental de este proceso de empoderamiento.

Una educación garante de tales derechos será una educación por y para la autonomía y práctica de la libertad, la justicia social y la equidad. Incluir una perspectiva feminista y postcolonial en este modo de concebir la educación requiere enfrentar las contradicciones de ciertas normas o tradiciones sociales y culturales que confinan a las mujeres a matrimonios prematuros y negociados; las impiden continuar una educación superior y ejercer su vida con plena autonomía; o las excluyen de la vida pública y los espacios de poder. A este tipo de tradiciones y condiciones culturales

cabe sumar la escasez de recursos materiales, como la escasez de escuelas que dificulta el acceso y la continuidad de los estudios, el alto coste de la educación o una formación del profesorado con insuficiente calidad y limitados recursos para atender los complejos requerimientos del entorno educativo con eficacia.

Como reacción ante las desigualdades analizadas -presentes en nuestras sociedades y en particular en Mozambique y el continente africano- y teniendo como meta "educar en y para otro desarrollo posible", toman fuerza las voces que reclaman la construcción de pedagogías críticas, donde se incluyan diferentes perspectivas contra-hegemónicas de entender y actuar sobre dichas desigualdades.

La importancia concedida a la educación en el contexto internacional del desarrollo queda reafirmada por el análisis de Carlos Oya y Alberto Begué (2006) acerca de la evolución de la educación en África Subsahariana (AS). Los autores llaman la atención sobre los grandes retos educativos de AS para alcanzar uno de los grandes objetivos de desarrollo mundiales: la universalización de la educación primaria para todos y todas. Los datos revisados en este capítulo evidencian que un alto porcentaje de niños, y sobre todo de niñas, no van a la escuela por diversas causas quedando fuera del sistema escolar ya en los primeros años; a lo que se añadirían las desigualdades en el acceso y permanencia a la educación secundaria y superior.

Ante estas evidencias y tratando de contemplar los nuevos datos y enfoques de los análisis, según se analizó en el capítulo tres, se han ido generando diferentes modelos de cooperación: se ha pasado de poner énfasis casi en exclusiva en el acceso básico a la educación, a preocuparse por la finalización del ciclo, lo que conlleva ampliar los objetivos de la educación a la lucha contra el absentismo

escolar, la equidad en su provisión y la formación del profesorado. Este cambio del pensamiento educativo, viene acompañado por la transformación de los fines del desarrollo -hacia uno más humano y sostenible- al prestarse atención no sólo a la cantidad, sino también a la calidad y la igualdad.

Los grandes objetivos mundiales generados por las interrelaciones entre educación y desarrollo son promovidos por organismos de gran incidencia en el sector, como PNUD o UNESCO; no obstante, con frecuencia las directrices de éstos entran en contradicción con otras políticas financiadas por las grandes empresas del desarrollo (BM, FMI, OCDE, etc.). Políticas que, acordes a enfoques, fines, debates e ideologías economicistas, generan una multiplicidad de dicotomías en los términos de la relación entre educación y desarrollo: inversión vs gasto escolar, democratización vs privatización de la enseñanza, elitismo vs igualdad de oportunidades, equidad vs selección…

Estos discursos polarizados han configurado el mapa internacional de la educación en el desarrollo, donde los modelos capitalistas y neoliberales se han ido imponiendo con sus particulares formas de entender las instituciones educativas: pedagogía por objetivos, por competencias, énfasis de lo instrumental y científico-técnico, evaluación como exclusión, currículum cerrado..., desprestigiando y dejando en segundo plano los objetivos relativos a la igualdad y la justicia social.

Atendiendo al caso particular de la política desarrollada por el BM[35], en términos educativos, el modelo dominante de desarrollo está centrando el debate en la importancia del valor económico de la educación, imponiendo un lenguaje

35 Institución que financia y concede préstamos para el desarrollo de la educación, promueve estudios y grandes estadísticas y, en general, marca las pautas globales del desarrollo. Cabe resaltar su falta de equidad en las acciones que promueve, tal y como analicé en el capítulo tres.

propio del mercado al hacer referencia a conceptos como: capital humano, eficacia, eficiencia, competencias, privatización, competitividad…; aspectos que a su vez van configurando modelos de enseñanza y aprendizaje al servicio de las exigencias de la economía, eliminando toda creatividad y diversidad del acto educador y sometiendo los programas a criterios ajenos a los estrictamente educativos y poco compatibles con las metas de equidad, igualdad, justicia social, empoderamiento y emancipación de las poblaciones.

El planteamiento defendido a lo largo de este apartado parte de la crítica hacia un desarrollo subordinado al poder económico y reproductor de desigualdades, proponiendo como alternativa una educación constituyente y garante de derechos humanos fundamentales al servicio de la justicia y la equidad. Dentro del proceso de construcción de este tipo de educación, reclamada por los datos que evidencian las diferencias educativas de niñas y mujeres, propongo la inclusión de un enfoque feminista crítico y postcolonial en el desarrollo, a fin de mejorar la posición política, social, económica, cultural… de los grupos subordinados, entre ellos las mujeres.

Según se ha ido viendo a lo largo de estos capítulos, toda acción de desarrollo tiene repercusiones en las relaciones entre hombres y mujeres, en la generación o no de pobreza, en el reparto y uso de los recursos, en la construcción política de las sociedades… Las diferentes fuentes consultadas se muestran de acuerdo al señalar que no se puede mejorar las condiciones de vida de las personas si ignoramos la situación de las mujeres. En este proceso de inclusión de las mujeres en el desarrollo se ha tenido un gran avance con las teorías del desarrollo humano sostenible y local, a las que se sumó el impulso del enfoque de género, conocido primero como MED y

seguidamente por su evolución como GED[36].

Ambos enfoques teórico-prácticos han abierto la puerta a la toma de conciencia sobre las desigualdades de género generadas por el desarrollo, visibilizando y segregando los índices de medición por sexos y analizando las causas de estas desigualdades, lo que permite plantear la necesidad de impulsar acciones políticas para la transformación de la base estructural de dichas desigualdades.

En la base de estas desigualdades se encuentran las teorías del capital y las narrativas dominantes, como vimos en el capítulo dos y tres. Uno de los objetivos de esta Tesis es analizar y construir tendencias pedagógicas alternativas, centradas en generar pensamientos y acciones contra-hegemónicos, dando voz y espacio a las voces "subyugadas". Pedagogías cuya finalidad dejará de estar al servicio del crecimiento económico, para retomar el objetivo de formar personas y ciudadanos en equidad, en favor de modelos de desarrollo menos desiguales y en pro de la justicia social. Para ello, contando con las contribuciones de las pedagogías críticas y emancipadoras, se propone repensar y reconfigurar los espacios y tiempos de la educación, incluyendo la diversidad de voces y saberes y convirtiendo el acto de educar en un acto de empoderamiento y libertad.

A las aportaciones de estas pedagogías hemos sumado la crítica feminista y sus contribuciones ya que, como afirma Jessica Ringrose (2007) desde los discursos neoliberales y dominantes del desarrollo "se vende" como logro la "feminización

36 El enfoque GED, cómo vimos, aporta como innovación la transversalidad del género, la atención a los intereses de las mujeres, la compresión de la diversidad en materia de roles y la descolonización de los saberes, evidenciando el etnocentrismo cultural presente en cuestiones tales como el desarrollo, la cultura, la educación o las relaciones entre mujeres y hombres.

de la educación"; pero sin llegar a tener una traducción directa en la superación de la "feminización de la pobreza". Ante esta contradicción, diferentes corrientes feministas señalan que los esfuerzos por conseguir una educación paritaria deben ir acompañados por la inclusión de un enfoque de género integral, con influencia en todas las estructuras opresoras. Este feminismo –crítico, postcolonial, de la diferencia…- cuestiona el hecho de que se hayan incluido a las mujeres en las estructuras y sistemas masculinizados y desiguales per se, pero sin llegar a generar los cambios necesarios en la base de dichas estructuras.

Los discursos feministas, post-coloniales y post-desarrollistas inciden en la necesidad de dejar de pensar en mediciones de igualdad de acceso y logros, para pasar a transformar las bases, tanto de la educación como del desarrollo, y comenzar a educar en la libertad como práctica.

Estas últimas reflexiones tratan de responder al cuestionamiento acerca de *qué educación para qué desarrollo necesitamos o queremos promover*. Roser Batler (2012), reformula esta cuestión en base a los fines de la educación ante las desigualdades generadas en nuestro mundo globalizado: *¿para qué sirve la educación?* y *¿y qué queremos transmitir con ella*?

A lo largo del capítulo he tratado de responder a estas cuestiones, analizando los aspectos que una educación para la equidad y la justicia social debe tener en cuenta. Entre ellos destaco la necesidad de una diversidad de miradas, de entendimientos y de análisis para la acción, integrando una mirada feminista que sea capaz de: incluir los saberes de las mujeres para empoderarlas tanto en sus espacios privados como en los públicos; entender los procesos generadores de desigualdad para sentar las bases, individuales y grupales, de la emancipación social; promover cambios

estructurales y estratégicos en las dinámicas patriarcales; y en definitiva, incluir una perspectiva de género integral, postcolonial y crítica como guía de las acciones emancipadoras de educación y desarrollo.

Podemos afirmar que las aportaciones feministas estudiadas en estos capítulos tienen en común la importancia concedida al potencial educador de las personas y desde sus diversidades; frente a la lógica dominante en la que se generalizan estereotipos de hombres y mujeres neutros. Centrarse en las personas desde sus particularidades favorecerá la reelaboración de un nuevo imaginario social, donde se de valor a la diversidad y se empodere desde las capacidades de cada sujeto. Estas propuestas de las pedagogías feministas se conectan y complementan con el discurso concientizador de la educación para la autonomía que, a partir de Freire, rescata el valor de la educación para las personas, considerando que no sería posible la trasformación de las mentes y estructuras sociales si ésta no se asienta en la convicción íntima, consciente.

Retomando el análisis del desarrollo humano y la propuesta de un modelo alternativo desde lo local y con las mujeres, recupero la idea de justicia social en relación con la educación, expuesta por Raewyn Connell y otros pedagogos que, como Josefa Cabello (2002) afirman la *necesidad social* de que el currículo educativo se convierta en un proceso *social crítico,* acorde a los enfoques pedagógicos emancipadores.

Desde estos posicionamientos, destaco como una finalidad primordial de la educación: responder a las necesidades sociales para el desarrollo de la comunidad; además de garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, integrales y en equidad. Roser Batler (2012), citando a Adela Cortina, afirma que *no se construye*

una sociedad con ciudadanos mediocres. Los ciudadanos tienen que ser capaces de cambiar el mundo, si no ¿para qué sirve la educación?

Los contenidos analizados en el presente capítulo hacen posible afirmar que la educación crítica, feminista y postcolonial tendrá una función clave en las políticas y acciones de desarrollo, ya sean éstas promovidas desde un punto de vista economicista, o desde un enfoque de derechos humanos y de justicia social. Como demuestran las experiencias citadas, esta forma de entender y hacer educación tiene un lugar fundamental en la construcción de una ciudadanía crítica y en equidad, donde los aportes novedosos de los feminismos se tienen en cuenta para una particular forma de hacer y entender las relaciones educativas, las relaciones de poder, los espacios que ocupan los distintos saberes y los principios educativos.

Orientándose hacia la descolonización de los saberes, el feminismo postcolonial y africano, tal y como se ha ido presentando, reconoce desde la diversidad y el respeto cultural diferentes formas de ser mujeres (y hombres); reivindica espacios comunes de las mujeres como fuentes de poder y autoridad; de-construye los imaginarios dominantes relativos al género; denuncia el etnocentrismo y las tendencias universalizadoras; y apoya la necesidad de construir nuevas epistemologías y nuevos aprendizajes donde se reconozcan e integren los aspectos citados.

Como parte de las propuestas descolonizadoras y postcoloniales la educación, considerada instrumento de desarrollo, se entiende como un elemento central en la acción social, cultural y política para la construcción de esas epistemologías alternativas y del “Sur”. La clave de este pensamiento se encuentra en la promoción de una educación de y para todos y todas como práctica de libertad, de empoderamiento

y de concientización sobre nuestro ser en el mundo.

Investigar la situación de las intersecciones entre educación, género y desarrollo, a partir de una particular mirada feminista postcolonial y africana, me ha permitido definir el modelo de desarrollo a seguir como humano, sostenible y sustentable, local y feminista; así como determinar que los elementos fundamentales de una acción educativa integrada en tal modelo de desarrollo han de ser consistentes con la pedagogía crítica y emancipadora.

Los lineamientos fundamentales de dicha pedagogía sostienen que la acción educativa, como acción social, quedará vacía si no se acompaña de una acción política[37]. Por su parte el feminismo postcolonial, para convertir sus acciones en acciones políticas, reclama una revolución desde el imaginario simbólico, es decir, desde los saberes, experiencias, culturas…de las mujeres y hombres para comenzar a reconocer las singularidades, la diversidad y las relaciones sociales de interdependencia; frente a los estereotipos globalizados de género.

La interrelación entre las propuestas de una pedagogía feminista y las propuestas emancipadoras de la educación, aporta elementos básicos para formular una educación en el desarrollo con enfoque de género y crítica. El reto para este tipo de práctica educativa, según Josefa Cabello, no está en la mera extensión de la educación sino *en las relaciones entre la educación y la construcción de un mundo menos desigual* (2006:36). Para rescatar el sentido de la educación como instrumento de emancipación personal y transformación social hay que reinventar y generar nuevas formas de hacer educación, donde se incluyan nuevos contenidos,

37 Entendiendo “acción política” como un acto razonado de cambio social, desde un plano de transformación del imaginario y de las categorías mentales individuales y colectivas.

tiempos y espacios. En este contexto, la acción comunitaria y la educación de, en y con la comunidad se reconocen como elementos fundamentales en la construcción de una ciudadanía responsable y activa.

Paloma Llaquet (2009) señala que educar para la libertad se traduce en conseguir personas que de forma autónoma y libre actúen de manera íntegra y responsable con la sociedad, en definitiva, haciendo protagonista y partícipe a la comunidad en el acto de educar. Una vez más, esta propuesta educativa tiene conexión con un modelo de desarrollo que tenga en cuenta lo local para transformar lo global.

Los retos que conlleva en las sociedades actuales, según los datos analizados, una acción educativa para el desarrollo con enfoque de género postcolonial y crítica, en equidad y con justicia social, exigen el reconocimiento de que la educación no es, ni puede ser neutral. Tal y como lo expresa Howard Gardner[38] (1997), enseñar es contar relatos desde muchas fuentes: la escuela, la familia, los medios, las mujeres… por lo que nadie es neutral en la medida en que interacciona con el mundo. Dicho con palabras de Carmen Pellicer:

> *"No podemos cambiar todo el sistema educativo, pero podemos cambiar una escuela. No podemos cambiar un hogar pero si cambias un aula cambias la vida de un alumno o alumna, y si cambias varias escuelas cambias la vida de una comunidad. Por eso no creo en el poder de*

38 Como crítica a las ocho competencias básicas Howard Gardner apoya la interdisciplinaridad del conocimiento en su complejidad y dinamismo. Para ejemplificar esta idea expone: "No penséis, no penséis, concentraros, no penséis para nada en una cebra rosa, de rayas blancas que brilla mucho" ¿En qué estáis pensado ahora? En la cebra rosada muy brillante…" Es así como funciona la mente: construimos una visión de la realidad a partir de los relatos que escuchamos. La mente y los procesos mentales son complejos e interconexos.

la neutralidad. Porque la neutralidad no produce el cambio

(Pellicer, Carmen[39],2011).

La pedagogía crítica, liberadora y feminista toma conciencia sobre nuestra posición en el mundo y aporta ideas e instrumentos para iniciar procesos de transformación individual y colectiva. Son muchas las voces que nos han ayudado, en estos capítulos, a avanzar en este sentido: Chandra Mohanty reclamaba descolonizar los ojos de occidente para la construcción de nuevas formas de ser y hacer; Katherina Tomasevsky analizaba la indisociabilidad de los derechos, en particular de los derechos de las mujeres y la educación; Mbuyi Kabunda reflejaba el fracaso de la occidentalización en África; Aminata Traoré denunciaba que los africanos, y especial las africanas, se están muriendo de tanto desprecio cultural, reivindicando el poder de los y las africanas para ser protagonistas de su historia; ellas, entre otros, son referentes del pensamiento que nos permite pensar y actuar de acuerdo a esta pedagogía.

Podemos, entonces, deducir que las aportaciones analizadas, desde diferentes enfoques y campos del saber, reconocen el potencial de cambio de las personas y sus comunidades y la posibilidad de empoderarse a través de la acción social y educativa.

Para finalizar, tomo las palabras de Kakenya Ntaiya[40] (2012), profesora y directora de escuela en Kenya, quien resalta el poder de la educación como acción comunitaria e impulsora de cambio:

39 Carmen Pellicer (2011), Conferencia “Escuelas Globales”. Madrid: FODGDCAM (http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2011/04/Escuelas-globales-FINAL.pdf).

40 Kakenya Ntaiya (2012), Conferencia “A girl who demanded school”. TED: EEUU.http://www.ted.com/talks/kakenya_ntaiya_a_girl_who_demanded_school/transcript#t-9414)

As a new day is happening in my school, a new beginning is happening. As we speak right now, 125 girls will never be mutilated. One hundred twenty-five girls will not be married when they're 12 years old. One hundred twenty-five girls are creating and achieving their dreams. This is the thing that we are doing, giving them opportunities where they can rise. As we speak right now, women are not being beaten because of the revolutions we've started in our community.

I want to challenge you today (…). We are making a difference, so if you change your world, you are going to change your community, you are going to change your country, and think about that. If you do that, and I do that, aren't we going to create a better future for our children, for your children, for our grandchildren? And we will live in a very peaceful world[41].

41 "Mientras comienza un nuevo día en mi escuela, un nuevo comienzo sucede. En este momento, 125 niñas jamás serán mutiladas. 125 niñas no serán casadas a la edad de 12 años. 125 niñas estarán creando y alcanzando sus sueños. Esto es lo que estamos haciendo, dándoles oportunidades donde puede crecer. En este momento hay mujeres que no están siendo golpeadas gracias a la revolución que comenzamos en nuestra comunidad.
Quiero desafiaros hoy (…) Estamos haciendo la diferencia, así que si cambian el mundo, van a cambiar su comunidad, van a cambiar su país y piénselo. Si ustedes lo hacen y yo lo hago ¿acaso no estaremos creando un mejor futuro para nuestros hijos, para sus hijos, para sus nietos? Y viviremos en un mundo más pacífico". (Traducción propia)

SEGUNDA PARTE:
OPCIÓN METODOLÓGICA

- CAPÍTULO 5 -
METODOLOGÍA INVESTIGADORA EN CLAVE AFRICANA Y FEMINISTA PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES

La colonización, se refiere a una cierta forma de apropiación y codificación de "producción académica" y "conocimiento" acerca de las mujeres en el tercer mundo por medio de categorías analíticas particulares.

(Chandra Mohanty 2008:1)

Este capítulo está dedicado a justificar desde un análisis epistemológico las decisiones tomadas respecto a los procedimientos que han guiado esta investigación. En él voy a tratar de clarificar los paradigmas, enfoques, metodologías y técnicas que han encauzado y sistematizado tanto las indagaciones realizadas como las diferentes fases del estudio.

Tales planteamientos son consistentes con conceptos clave que han ido apareciendo en capítulos anteriores acerca de mi línea investigadora, tales como: enfoque postcolonial, posestructuralismo, deconstrucción de saberes, epistemología del Sur, feminismos desde las fronteras, pedagogía crítica, praxis educativa, investigación-acción, etnografía… aspectos que van conformando un particular enfoque investigador.

Como ha quedado reflejado en el bloque uno, dedicado a situar el estado de la cuestión, he tomado como referencia autoras y autores, experiencias e investigaciones correspondientes a unas determinadas líneas de pensamiento –feminista, postcolonial, africano, pedagogía como praxis…- bajo cuyos principios opto por las opciones que definen el proceso metodológico seguido en esta Tesis.

Tal y como se refleja en la introducción general de la Tesis, esta investigación se inspira y parte de los resultados de proyectos de cooperación interuniversitaria realizados en Mozambique, entre los años 2006 a 2011. En el marco de estos

proyectos se ha realizado una primera fase de investigación correspondiente a trabajos de campo etnográficos, mostrando un contexto de análisis concreto a partir de cuyos datos he desarrollado las demás fases de la investigación:

a) *Fase 1 o de estudio del estado de la situación educativa de Mozambique*: informes de cooperación vinculados a proyectos de investigación y cooperación inter-universitaria[1] desarrollados por el equipo de investigación – INDUCT-UCM- al cual pertenezco. En este periodo investigador se realizan viajes sobre terreno donde se desarrollan diferentes momentos de investigación bajo las premisas de la etnografía social, usándose distintas técnicas de recogida de información en trabajo de campo: estudio de casos, observación, entrevistas, sistematización de experiencias…Como resultado de esta primera fase de investigación se obtiene un diagnóstico de la educación básica en Mozambique, atendiendo a las particularidades del entorno, sus necesidades, dificultades y potencialidades.

1 Estudios y proyectos de investigación dirigidos por Mª Josefa Cabello que sirven de referencia:
- *"La formación de maestros para extender la educación básica a todos, mejorar la calidad de la educación primaria y ampliar la asistencia a la escuela" financiado por la AECID en 2006*
- *"Evaluación y propuesta de mejora de curriculum de maestros y maestras de educación primaria en Mozambique" financiado por la IV convocatoria UCM de cooperación al desarrollo en 2007*
- *"Formación de formadores; Cooperación interuniversitaria entre Sistemas de Educación Pública de España y Mozambique", financiado en la V convocatoria UCM de cooperación al desarrollo en 2008.*
- *Proyecto "EDULINK de la Unión Europea. IU IEPALA-RB/UCM, ISET Y UAN PRODUCEN EXCELENTES INSTRUCTORES PARA PROFESORES EN MOZAMBIQUE Y ANGOLA". 2009/ 2011.*
- *A partir del año 2010 tesis vinculada a estas líneas de investigación.*

En este diagnóstico se pone de manifiesto la situación de agravio educativo para las niñas, por lo que en esta Tesis se continuará la investigación incluyendo como parte sustantiva del análisis la mirada de género para poder atender a las cuestiones específicas respecto a dicha situación.

b) *Fase 2 o de estudio bibliográfico-documental y del estado de la cuestión en clave de género respecto de la situación socio-educativa en África y en Mozambique*: estudio bibliográfico y documental y construcción de teoría relacionada con los retos educativos de Mozambique en clave de género. Teoría seleccionada a partir de criterios territoriales (África Subsahariana), temporales (S. XX-XXI), ideológico-culturales (teoría feminista, postcolonial, crítica) y en coherencia con las aportaciones de la primera fase investigadora (necesidades educativas vinculadas con la desigualdad de género y la formación del profesorado). Como parte del proceso documental se ha tenido en cuenta la participación activa en foros de debate y en diversos espacios de intercambio de conocimiento. En concreto esta investigadora ha realizado: estancias de investigación en diferentes Universidades[2], trabajo conjunto con profesionales del ámbito estudiado, participación en

2 En el desarrollo de esta Tesis he realizado tres estancias de investigación en diferentes Universidades, sumando un total de 5 meses: a) Universidad de Granada, grupo Africaines, dirigido por la Profesora Soledad Vieitez; b) Universidad de Lisboa-ISTEC, centro de estudios africanos, dirigido por la Profesora Clara Carvalho; c) Universidad de Verona, centro de estudios de la diferencia sexual, dirigido por la Profesora Anna Maria Piussi.

Los objetivos de estas estancias han sido, además del estudio bibliográfico y documental, el intercambio de saberes y experiencias, la creación de redes de profesionales y la construcción de conocimiento en torno a los estudios africanos y feministas.

congresos[3], jornadas, debates, cursos…

c) *Fase 3 o de contraste de la situación educativa de Mozambique con perspectiva de género*: recogida de datos finales dirigida a contrastar, completar y triangular la información recabada en las anteriores fases. Con esta nueva recogida de datos (mediante entrevistas y cuestionarios online) se pretende integrar y renovar la presencia de voces desde las "fronteras", en concreto, grupos de mujeres y de la sociedad civil mozambicana con presencia de acción en las comunidades, junto con profesorado en ejercicio; tratando de perfilar la situación de las niñas en la educación y las acciones llevadas a cabo en las escuelas y comunidades para su atención.

Finalmente, integrando los resultados del proceso investigador descrito, se elaboran las conclusiones propias de esta Tesis y se formulan propuestas pertinentes para la acción educativa (capítulo 6).

En el desarrollo de este capítulo trataré de contextualizar, justificar, describir y exponer los diferentes momentos de mi labor investigadora en el apartado dedicado al diseño de investigación, haciendo referencia a los diferentes contextos en los que se desarrolló: Mozambique, España, Italia y Portugal. Expongo mi diseño de investigación y la ejecución del mismo buscando la coherencia con el objeto de estudio y los fundamentos teóricos y epistemológicos, lo que dará legitimidad a este trabajo.

El capítulo está dividido en tres partes: en los apartados uno y dos se recogen los razonamientos, argumentaciones y teorías que justifican la línea metodológica

3 Los resultados de este periodo se puede consultar en actas y publicaciones de congresos y en la publicación de distintos artículos, bajo el nombre de quien suscribe esta Tesis y su directora.

y trayectoria investigadora seguida; en el apartado tres se relaciona el diseño de la investigación con el enfoque presentado, describiendo las técnicas de recogida de datos utilizadas y el significado y adecuación de éstas, así como el proceso seguido para la sistematización, análisis e interpretación de resultados. Finalmente expongo las dificultades encontradas en la realización de este proceso investigador.

1. Razones para una investigación postcolonial, feminista y africana desde la pedagogía socio-crítica

Desde el inicio de la Tesis he definido mi investigación como feminista, postcolonial, africanista y crítica. Cabe iniciar este capítulo recopilando las razones para definir en estos términos una investigación educativa, así como las implicaciones que ello supone desde el punto de vista metodológico.

Peter McLaren (1997) y Henry Giroux (2008) definen la investigación social-educativa como una cuestión política que debe reaccionar ante las contradicciones de las estructuras de dominación en asuntos tales como la libertad humana, la justicia social, la tolerancia o el respeto por la diferencia. En consonancia, los estudios feministas y africanistas también reconocen la investigación sobre y para la acción como cuestiones políticas, en estos mismos términos.

Hablar de investigación educativa supone reconocer que la construcción de conocimiento es cultural y que, en consecuencia, estará definida y marcada por unas determinadas concepciones acerca del mundo, convirtiéndose en una actividad poco neutral. En el capítulo anterior ha quedado definida la cultura occidental –dominante y propia de la sociedad postindustrial- como una cultura depredadora y desigual, transmitida como superior y verdadera; así como una cultura del capital que ha ido

invisibilizando la idea de la diferencia aplicada a la raza, la clase, el género, la edad o la etnia, en nombre del universalismo.

En el ámbito de la pedagogía, Henry Giroux afirma que los estudios culturales se han limitado al área de la escolaridad, normalizando prácticas educativas reproductoras de relaciones de poder desiguales. El autor engloba su idea de cultura dentro de la educación permanente, citando a Raymond Williams (1967:15-16) señala que:

> *"lo que la educación permanente verdaderamente enfatiza es la fuerza educativa de la totalidad de nuestra experiencia social y cultural. (…) La educación permanente se refiere al campo de nuestras ideas sobre el mundo, nuestros intereses y posibilidades (…) Trabajar para recuperar el control de este campo es, sobre cualquier cuestión, una prioridad" (Giroux, 2008:56)*

Ante debates educativos orientados a una aculturación que no tiene en cuenta las necesidades diversas de nuestras poblaciones, McLaren y Giroux proponen construir una educación capaz de interrumpir, contestar y transformar los modelos de conocimiento dominantes, a fin de dejar de ser sujetos sociales pasivos, temerosos y apolíticos. Para ello se requiere un enfoque reconocedor de las diferencias frente al excesivo énfasis por comercializar un tipo de cultura blanca, occidental, masculina, capitalista y heterosexual.

Llegar a alcanzar un modelo de desarrollo alternativo, humano, local y feminista requiere de un nuevo orden mundial y moral (en las aulas, las familias, las

comunidades…) y de nuevas lógicas de conocimiento. Así, Freire (1969), McLaren (1987) o Giroux (2008) señalan la necesidad de construir nuevos currículos y enfoques que ayuden a reaccionar activamente contra el inmovilismo impulsado por las formas capitalistas de cultura y contra el anclamiento de la educación en las relaciones de poder.

Entre las alternativas destinadas a la construcción de nuevas lógicas de conocimiento, el reconocimiento e inclusión de la diferencia se convierte en un requerimiento básico. Construir una pedagogía que tenga en cuenta la diferencia es una preocupación central de mi investigación doctoral, para la que son fundamentales los debates postmodernos de la teoría social, los estudios culturales feministas y la educación crítica. En dichos debates toma especial relevancia la necesidad de afrontar críticamente las políticas e ideologías que abogan por la fragmentación del sujeto y la generalización de un modelo de ser y saber único y verdadero.

Parafraseando a los autores anteriores, debemos avanzar hacia posturas que fomenten la auto-comprensión de nuestro rol social, como agentes activos de producción de significados, a la vez que como productos de los mismos. Esta comprensión implicará un saber ser, hacer y vivir, sin tener la certeza de conocer la verdad universal sino, por el contrario, teniendo la convicción de la existencia de múltiples verdades y saberes, aceptando la comprensión de que el conocimiento es siempre parcial e incompleto.

La reconstrucción alternativa de una teoría social mediante la cual los individuos puedan pensarse como agentes históricos empoderados, queda avalada en las aportaciones del postmodernismo y el postcolonialismo a la pedagogía. En este marco, el pensamiento postcolonial de Jacques Derrida (1987) señala la importancia

de reconocer la heterogeneidad en las formaciones discursivas y en las relaciones de poder/conocimiento construidas en base a reglas eurocéntricas. Derrida indica que todos los discursos llevan marcas ideológicas e intereses selectivos que deben ser comprendidos, rechazando el ideal objetivista y racionalista dominante.

Por su parte, Habermas (2000) o Foucault (1969, 1999) se referirán a cómo las narraciones dominantes de formación de identidad se han ido construyendo a partir de la dominación científico-técnica de la naturaleza y el conocimiento.

En el ámbito de la postmodernidad[4], Bauman (en McLaren, Peter, 1997:34) enumera como características propias de un paradigma alternativo de investigación: a) la aversión a los grandes diseños sociales; b) la pérdida de interés por las verdades absolutas; c) la reconciliación con lo relativo; d) la aceptación de la pluralidad del mundo.

Estas características demandarán otro tipo de informaciones sobre cómo se transmite y se construye el conocimiento, cómo se investiga, o cómo interaccionamos con el mundo. Supondrá, entonces, una ruptura con las grandes teorías occidentales y patriarcales basadas en certezas epistemológicas cuantificables, totalizantes y generalizables. Cabe preguntarse si

4 Los valores centrales de la modernidad son la uniformidad y universalismo. McLaren plantea cuestiones que van más allá de las fronteras epistemológicas, señalando que frente a las cuestiones de tipo cognitivo-modernista limitadas a ¿qué hay que conocer? ¿quién lo conoce, cómo lo conoce y con qué grado de certeza? Surgen cuestiones postmodernistas, las cuales no van a localizar la tarea del conocedor, sino que intentarán localizar al propio conocedor: ¿qué es el mundo?, ¿qué tipos de mundos hay?, ¿cómo están constituidos y en que se diferencian?, etc.

La postmodernidad implicará el fin del sujeto cartesiano, el reconocimiento de la diferencia, la comprensión crítica del capitalismo patriarcal y blanco, el apoyo a la emancipación...

> *¿nos atrevemos a crear una pedagogía crítica que sea capaz de proporcionar a los estudiantes las condiciones necesarias para rechazar lo que ellos experimentan como algo dado; una pedagogía que incluya el enfoque de las relaciones entre las economías de capital, las economías políticas, las economías morales, las economías de libre expresión, las economías sexuales, las economías de formación de identidades, creencias, deseos y la construcción de la voluntad humana; una pedagogía del descontento capaz de contestar a la hegemonía de las definiciones de lo cotidiano; una pedagogía que rechace la rígida distinción entre expresión noble y cultura popular, entre arte y experiencia, entre razón e imaginación?*
>
> *(McLaren, Peter, 1997:40).*

En este contexto me propongo realizar una investigación educativa capaz de problematizar la enseñanza como un ámbito de construcción moral y cultural, de construcción de identidades y de creación de ciudadanos y ciudadanas críticas. Me refiero, en este marco, a una pedagogía que no se encuentre sometida al liberalismo económico, la epistemología ilustrada, o una racionalidad dominante predeterminada; sino vinculada a la aceptación de la existencia de nuevos imaginarios sociales y diferentes formas de acción social.

Ante el reconocimiento de que la educación actual inculca una ideología meritocrática que racionaliza la industria del conocimiento por clases sociales; reproduciendo la desigualdad, el racismo y el sexismo; y fragmenta las relaciones sociales democráticas mediante la enfatización de la competitividad, el androcentrismo

y el etnocentrismo cultural; la teoría social crítica pretende: revelar y retar el privilegio de las diferentes formas de poder.

Los autores y autoras consultados en este capítulo, frente a las contradicciones del discurso positivista, ahistórico y despolitizado de las narrativas etnocéntricas, añaden nuevos planteamientos provenientes de la teoría social crítica, desarrollando categorías y metodologías de análisis alternativas.

La investigación crítica de esta Tesis se entiende como una forma de política cultural basada en un proyecto de empoderamiento que intenta: a) reorientar las limitaciones ideológicas de los análisis de la enseñanza y aprendizaje; b) defender una forma de teoría y de aplicación del curriculum que enfatice lo histórico, lo cultural y lo discursivo; c) buscar la problematización de las experiencias y necesidades como base para la investigación; d) servir a los y las educadoras como una oportunidad para examinar, desmantelar, analizar, destruir, reconstruir… las prácticas pedagógicas; d) fortalecer la participación en el conocimiento; entre otras.

Bajo estas premisas retomo la idea de “no neutralidad” de la cultura escolar y la investigación educativa, al ser ésta coherente con una ideología, configuraciones de poder, visiones del mundo y prácticas sociales determinadas, que generalmente apoyan los intereses de grupos y elites dominantes. Desde mi posicionamiento como investigadora en educación para el cambio social considero fundamental comprender el curriculum educativo como las condiciones necesarias para la transformación social a través de la construcción de sujetos políticos reconocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan forma a sus vidas.

La búsqueda de diferentes prácticas pedagógicas adecuadas a la diversidad de experiencias, el diálogo, la transformación y el intercambio mutuo, es una convicción que alberga el diseño investigador de esta Tesis. Durante el proceso investigador se ha tratado de reconocer, recoger y visibilizar enfoques al margen de las narrativas hegemónicas, para ello se ha estudiado autoras y autores africanos, corrientes de pensamiento postcoloniales, representantes de epistemologías del sur y feministas encaminadas a descolonizar el saber.

A continuación presento diferentes paradigmas de investigación y líneas metodológicas correspondientes, buscando la mejor adecuación en la producción de conocimiento atendiendo a las diversas realidades sociales y exponiendo las razones por las que elijo un paradigma concreto por encima de los demás.

2. Hacia una epistemología contra-hegemónica en investigación educativa

Comenzar un proceso investigador en educación requiere de un ejercicio de reflexión teórica previo que compromete el propio sentido de la educación y aspectos relativos al paradigma de investigación, al enfoque de producción de conocimiento, a los métodos, los fines o al tratamiento de la información, que se van tomar como referencia en todo el proceso.

Realizar este ejercicio reflexivo exige un planteamiento epistemológico que ayude a encuadrar, con coherencia, nuestro diseño y método de investigación y comprometa nuestra respuesta a: *qué entendemos por investigación en educación*.

Lawrence Stenhouse (1987:42) reconoce la investigación como una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas. El mismo autor concibe la enseñanza

como investigación y la investigación como educativa en la medida en que se puede relacionar con la práctica y ayudar a comprenderla mejor. En este sentido, la investigación en educación se convierte en la base de la propia enseñanza. John Elliot (1986), Karr y Kemis (1991) entre otros, comparten este entendimiento desde el enfoque de la investigación-acción.

Esta Tesis considera que investigar en educación significa pensar para transformar y mejorar nuestras realidades. Este compromiso enlaza con la idea de no neutralidad de la educación y la investigación, al responder a motivaciones, preguntas, posicionamientos, ideologías, y teniendo siempre efectos y consecuencias directas. Siguiendo a José Gimeno y Nieves Blanco (2007:584) cuando investigamos no adoptamos sólo una posición intelectual ante la realidad sino también una posición ética; respondemos no sólo a lo que es posible, sino sobre todo a lo que es deseable y adecuado.

Una investigación encaminada a la transformación será aquella comprometida con la praxis, teniendo como meta: reflexionar sobre la propia práctica para mejorar el conocimiento de nosotros mismos y de nuestro entorno; abrir vías para reducir el desfase entre lo que queremos y lo que hacemos; y proponer alternativas de acción y procesos de cooperación.

Así, el valor educativo de investigar sobre la práctica reside en la capacidad de interrogarnos sobre si lo que hacemos responde a finalidades socioeducativas transformadoras. Esta Tesis reconoce que toda investigación debe tener una utilidad social para mejorar la práctica, respetando la diversidad y evitando generalizaciones desmovilizadoras.

Investigar nos compromete con ciertos valores, con decisiones intelectuales concretas, con determinadas lógicas de conocimiento, y con una particular forma de dar respuesta al *para qué, cómo, por qué*…se investiga. La manera en que respondamos, desde nuestras investigaciones, a estas cuestiones dependerá del paradigma que consideremos como propio y en el cual se inscriba nuestra investigación.

A continuación queda definido el paradigma que da respuesta a las anteriores cuestiones –para qué, cómo, por qué investigar- teniendo como referencia la construcción de un modelo contra-hegemónico de entender el proceso investigador.

2.1 Paradigmas educativos y de investigación: hacia un modelo crítico y emancipador

En el campo de los estudios del curriculum y de la investigación educativa, es habitual distinguir dos tradiciones de investigación contrapuestas: a) racionalista-positivista-cuantitativa y b) naturalista-hermenéutica-cualitativa. Esta distinción, a partir de la teorización de Jürgen Habermas (1968) sobre los intereses constitutivos del saber, se subdivide en tres modelos teóricos de investigación: 1) positivista (dominado por el interés técnico); 2) hermenéutico-interpretativo (interés práctico) y; 3) socio-crítico (interés emancipatorio).

Como queda reflejado en la tabla 22, cada paradigma tiene asociadas unas determinadas formas de entender la investigación. Los fines, el objeto, la relación con lo investigado, los significados del conocimiento, entre otros, son los aspectos de mayor controversia:

Tabla 22: Paradigmas de investigación social

Aspectos investigadores	Paradigma técnico	Paradigma hermenéutico	Paradigma emancipador
Finalidad de la investigación	Descubrir leyes y generalizaciones que expliquen la realidad y permitan controlarla y predecirla	Comprender e interpretar los sucesos diarios y las estructuras sociales, así como los significados que las personas atribuyen a los fenómenos	Emancipar a las personas a través de la crítica de ideologías que promuevan la desigualdad y a través del cambio en la comprensión y la acción que permita la concientización y la transformación de las condiciones sociales.
Naturaleza de la realidad	Singular, dada, fragmentada, tangible, medible, convergente	Múltiple, construida a través de las interacciones humanas, holística, divergente	Múltiple, construida a través de las interacciones humanas, holística, divergente, social y económica, integrada por valores relacionados con la equidad y la hegemonía.
Naturaleza del conocimiento	Los sucesos son explicados sobre la base de los hechos reconocibles, causas reales o efectos simultáneos	Los sucesos son comprendidos a través de procesos de interpretación influenciados por las interacciones con el contexto social	Los sucesos son comprendidos en el marco del contexto social y económico en el que tiene lugar, enfatizando especialmente la crítica y praxis ideológica y transformadora
Estrategias y procedimiento de investigación	Experimentales y manipulativos	Adopción de estrategias cualitativas diversas y flexibles, que permitan interpretar y comprender la realidad desde una perspectiva holística.	Adopción de estrategias cualitativas diversas y flexibles. Preferencia por la investigación-acción y la investigación-acción participativa.

*Fuente: Tomado de Josefa Cabello (2000)

La tradición en investigación educativa ha tenido -y tiene- esta clasificación epistemológica como referente al organizar y situar las relaciones entre el objeto investigado y el, o la investigadora.

Egon Guba e Yvonna Lincoln (1991) avanzando en la discusión filosófica y pedagógica se refieren a dos enfoques de investigación. Ante las contradicciones de un paradigma positivista o racionalista al servicio de las lógicas hegemónicas, presentan como alternativa un paradigma naturalista, también conocido como racionalidad crítica o emancipadora, donde se aplican metodologías cualitativas como el estudio de casos o la sistematización de experiencias.

Según estos autores, los rasgos diferenciadores entre ambos enfoques de investigación, no se limitan a sus métodos o técnicas, sino que en esencia implican diferentes interpretaciones de los axiomas[5] o premisas básicas acerca del significado de la investigación. Resumo tales diferencias en la siguiente tabla:

Tabla 23: Diferencias axiomáticas en investigación

Axiomas	Paradigma científico-racionalista	Paradigma naturalista-emancipador
Naturaleza de la realidad	Realidad única, tangible, divisible en variables y procesos independientes que pueden estudiarse de manera separada.	Realidades múltiples que son construcciones personales, intangibles y solo pueden estudiarse de un modo global e idiosincrático. Más de una realidad considerada.
Relación investigador-objeto	Investigador mantiene una distancia inconexa e inviolable con el objeto de investigación.	Interacción continua entre investigador y sujeto.

5 Siguiendo a Egon Guba e Yvonna Lincon (1991), los axiomas se definen como una serie de proposiciones no demostradas, aceptadas convencionalmente o establecidas en la práctica como bloques básicos de fundamentación de algunas estructuras o sistemas teóricos. Como tales son arbitrarios y no verdaderos de forma patente.

Naturaleza enunciados	La finalidad de la investigación es desarrollar un cuerpo nomotético de conocimiento Busca generalizaciones veraces, perdurables y sin necesidad de contexto Diferencias dejadas de lado.	Finalidad: desarrollar un cuerpo idiográfico de conocimiento, describiendo casos individuales y en función de los contextos y del tiempo Descripción de casos individuales dentro de un contexto y tiempo. Las generalizaciones no son posibles Entendimiento de las diferencias.
Causalidad	Causas-efecto importancia primordial La relación de causalidad es incontestable Demostrada por experimentos, de manera precisa.	Relaciones humanas atrapadas en una red de factores, sucesos y procesos en interacción. No hay una única causa-efecto Se deducen causas posibles de influencia.
Relación con las valoraciones	Carente de valoración subjetiva, esto garantiza la objetividad Las metodologías carecen de valoración.	Los valores personales interfieren en la investigación, en: la elección de los problemas; las teorías, los instrumentos y modos de análisis; las teorías que dirigen la investigación; las hipótesis que sustentan el paradigma metodológico; los valores que caracterizan a los sujetos estudiados, la comunidad y la cultura en la que se realiza la investigación.

*Elaboración propia a partir de Guba y Lincón, 1991

Debido a la importancia de una u otra opción epistemológica para la investigación y la acción, diversos pedagogos y pedagogas han ido construyendo pensamiento y acción educativa partiendo de las anteriores clasificaciones. Tomo como referencia las aportaciones de la autora Josefa Cabello (2000, 2002) en relación a los paradigmas educativos y de investigación, señalando su evolución, principales características, carencias y aplicaciones prácticas.

A) Paradigma racionalista-positivista

En los S. XVII y XVIII la ciencia empírica se basaba en un racionalismo lógico

donde el saber se planteaba como seguro y verdadero, la fuente de conocimiento era la experimentación y la demostración la única ciencia posible. En el S. XIX y XX[6], siguiendo esta línea de pensamiento, se desarrolla la ciencia de la modernidad -el positivismo- basada en rasgos analíticos, evidencias directas, separación entre sujeto y objeto, lógica matemática, métodos objetivos…convirtiendo el conocimiento en ahistórico y universal, y el mundo social en un sistema de variables que es posible conocer, separar, controlar, manipular y medir.

Esta concepción técnica y racionalista del mundo social generó, según la autora, un problema epistemológico para el conocimiento educativo y su aplicación en ciencias humanas por su incapacidad para entender la diversidad y la complejidad. Pérez Gómez (1992) señala dos razones por las que la racionalidad técnica no puede aplicarse a la solución general de los problemas educativos y sociales: a) toda situación de enseñanza es incierta, única, cambiante y compleja; b) no existe una única y reconocida teoría sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que permita la generalización de las prácticas.

En este sentido, los modelos hegemónicos de conocimiento y de desarrollo neoliberales corresponden a un paradigma racionalista donde prima el control de la diversidad, la jerarquización y dicotomización de los saberes, la generalización de unos conocimientos como verdaderos y la formulación de teorías explicativas como universales. La asociación de este modelo positivista con conceptos tales como

6 Dentro de esta racionalidad encontramos la *perspectiva académica* de formación, la cual parte de la base de que la enseñanza es un proceso de transición de conocimientos y de adquisición de cultura pública que ha acumulado la humanidad (Cabello 2007), destacando por ejemplo el enfoque enciclopédico. Según Pérez Gómez (1992) la perspectiva académica se basa en un aprendizaje que se apoya en la teoría procedente de una investigación científica, sin conceder gran importancia al conocimiento didáctico.

validez, fiabilidad y calidad, relacionado con la cultura de lo medible, lo observable, lo impersonal, lo comprobable y lo generalizable construye una lógica de conocimiento donde las diferencias (de género, de raza, de clase…) son ignoradas, invisibilizadas y desvalorizadas.

B) Paradigma interpretativo-hermenéutico

Teniendo en cuenta el anterior convencimiento, a partir de la segunda mitad del S. XX aparece un nuevo paradigma, conocido como interpretativo-hermenéutico poniendo el acento en el modo de trabajar, en los contextos y en los procesos de investigación. Basil Bernstein (1985) señala que toda comprensión supone interpretación. Toma fuerza la interrelación dialéctica entre el sujeto y el objeto, y entre las intersubjetividades[7] y el objeto.

La perspectiva práctica aparece como un principio fundamental de este paradigma, siendo concebida la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios concretos, muy determinados por los contextos, los tiempos y las personas. Autores como Griffin (1983), Schön (1987), Stenhouse (1984), Eisner (1987), Clark y Peterson (1990) defienden un *enfoque reflexivo sobre la práctica*, es decir, la superación de las dificultades en la relación lineal entre conocimiento científico-técnico y la práctica educativa, buscando la interacción simultanea de diversos factores y condiciones.

Boaventura do Sousa (2014), como representante de la epistemología del Sur, reconoce que tan fiable y válida puede ser una lógica de pensamiento racionalista como una hermenéutica. Las contradicciones aparecen cuando un determinado

7 Acuerdo intersubjetivo: nos hacemos a nosotros mismos a través de la práctica que compartimos con otros. Pero no es universal.

modelo de desarrollo –capitalista y patriarcal- es asociado con un determinado paradigma –racionalista- y éste es impuesto como verdadero y válido frente a todas aquellas formas de saber y hacer "populares", siendo éstas desvalorizadas y etiquetadas como "poco válidas y poco fiables".

A la anterior crítica se suma el abandono del cuestionamiento de las condiciones contextuales y la despreocupación por la emancipación social de las anteriores líneas de pensamiento. Para dar respuesta a tales carencias surge una nueva alternativa epistemológica: crítica y social.

C) Paradigma emancipador-crítico

La teoría social crítica o emancipadora[8], la cual conecta con las aspiraciones ilustradas de autonomía, liberación, empoderamiento, compromiso, ciudadanía democrática, nuevas formas participativas… y toma un protagonismo intelectual mayor a partir de la década de los ´60-´70 en adelante.

Figuras representativas de este pensamiento serán Habermas (1967,1968, 1981), Freire (1969), McLaren (1984), Giroux (1990), Grundy (1991), Stenhouse (1984,1987), Escudero (1987) Elliot (1993), Apple (1996), Carr y Kemmis (1996),Gimeno (1998, 2000), Pérez Gómez (1998), Cabello (2000) o Uwe Flick (2014), intelectuales que tendrán como objetivos principales el interés emancipador, la búsqueda de autonomía y la libertad individual ligadas a las ideas de justicia e igualdad.

8 Origen en la Escuela de Frankfurt, 1923. Sin alejarse del todo de la hermenéutica elaboran una teoría de crítica social que permitiese comprender las contradicciones de la sociedad del presente y superar la razón positivista. Crean una razón emancipadora. La ciencia además de conocer la realidad está al servicio de la mejora social.

Ángel Pérez Gómez (1992) dentro de este paradigma crítico-emancipador diferencia dos enfoques[9]:

a) *Enfoque de crítica y reconstrucción social (*etnografía orientada a la compresión*)*: considera la enseñanza y la formación como actividades dirigidas al desarrollo de la conciencia social de los y las ciudadanas para construir una sociedad más justa e igualitaria.

b) *Enfoque de investigación-acción* (sin olvidar la comprensión, orientada a la acción como plan de mejora): considera la enseñanza como un arte en el que las ideas educativas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. La educación será un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación.

A pesar de las intenciones de cambio y acción social, en la mayor parte del S. XX esta opción epistemológica ha sido una perspectiva marginada por su carácter transformativo y "revolucionario" y calificado con frecuencia de poco científica.

Esta Tesis se reconoce en este último paradigma crítico y emancipador, como elemento esencial para la construcción de una epistemología contra-hegemónica que busca: reelaborar desde los aportes feministas lo educativo; conectar los saberes teóricos con el saber práctico; reconocer los componentes históricos, ideológicos y culturales de la diversidad; y abrir nuevas temáticas y comprensiones ante las transformaciones sociales que permiten incorporar la existencia de enfoques postcoloniales, de-coloniales y del Sur.

9 Trabajos representativos del enfoque crítico pueden ser los de Peter McLaren 1986; la investigación acción crítica suele relacionarse con los trabajos de Wilfred Carr y Stephen Kemmis o John Elliot, así como la investigación-acción participativa (iap) y emancipatoria con las aportaciones de Paulo Freire, Orlando Fals Borda o Mary Brydon-Miller incluyendo un enfoque feminista en la iap.

Una epistemología alternativa que valorice las diferencias requerirá de un paradigma emancipador que, frente a las generalizaciones, tratará de entender las realidades concretas y diversas teniendo como referente las múltiples narrativas que puedan surgir en cada proceso investigador, buscando la comprensión de las realidades, describiendo e interpretando los hechos vinculados a su contexto.

En este paradigma emancipador toman relevancia los posicionamientos en torno a técnicas y enfoques de investigación cualitativos; siendo habitual distinguir entre éstos y los cuantitativos. A continuación, siguiendo a los citados autores, presento las diferencias y puntos de encuentro entre los posicionamientos predominantes en los paradigmas expuestos.

2.1.1 Lugares de encuentro entre enfoques cualitativos y cuantitativos

Como parte del diálogo entre los paradigmas de investigación y los procesos de construcción de conocimiento en educación, aparece con cierta relevancia la discusión en torno a dos enfoques y métodos: cuantitativos vs cualitativos. Los primeros asociados a los paradigmas técnicos y racionalistas y los segundos a los paradigmas interpretativos y naturalistas.

Esta clasificación en términos dicotómicos ha sido propia de las ciencias sociales occidentales dominantes en el S.XX. Una forma alternativa de entender la construcción de conocimiento implicará la superación de dicha dicotomía.

Juan Manuel Álvarez (1986) reconoce que los debates sobre investigación educativa y social -desde un punto de vista occidental- han estado centrados en la discusión de términos dicotómicos como antagónicos: cualitativo/cuantitativo; psicometría/etnografía; experimental/naturalista; de campo/de laboratorio…

Esta larga tradición, según el citado autor, ha supuesto un fuerte desequilibrio y jerarquización entre los términos, inclinando la balanza hacia el lado experimental por la influencia del positivismo en la cultura occidental.

El entendimiento de que un paradigma, además de una concepción filosófica global, es un nexo con un determinado tipo de método y técnicas de investigación, ha favorecido la conceptualización de las técnicas de investigación –cuantitativa vs cualitativa- como antagónicas, obligando a elegir una sobre otra y promoviéndose la incompatibilidad entre ambas.

En general, los métodos cuantitativos corresponden a una dimensión de verificación positivista destinada a generar teorías universales, frente a los interpretativos-cualitativos orientados a comprender, discutir y visibilizar las diversas interpretaciones de la realidad. Cada método es habitualmente asociado a las posiciones paradigmáticas citadas, cuyos fines específicos serán acordes a sus posicionamientos epistemológicos. Siguiendo esta lógica, la investigación cualitativa se asocia con estudios de casos, etnografías, investigación-acción, sistematización de experiencias, análisis documentales…; y la investigación cuantitativa con estadísticas, estudio de variables, tratamiento de datos, verificación de hipótesis, etc.

Sin embargo, los autores Thomas Cook y Charles Reichardt (1986) señalan cómo estas asociaciones no siempre son unidimensionales, al considerar que los métodos de investigación no son excluyentes, sino que tienen en cuenta que las exigencias, necesidades y propósitos de la investigación son variables y dinámicos.

Estos autores sostienen que a partir de los ´80 aparecen nuevas tendencias -fomentadas por el crecimiento de la investigación cualitativa y por la insatisfacción

producida por los métodos cuantitativos al simplificar las realidades sociales- con diferentes posibilidades epistemológicas, metodológicas y prácticas, evitando la radicalización extrema en las dicotomías citadas.

En esta línea de pensamiento añaden que la investigación social y educativa tiene propósitos y objetivos múltiples que han de ser atendidos desde la complejidad, interesándose tanto por el proceso como por el resultado; entienden que los dos tipos de métodos pueden vigorizarse conjuntamente, empleando diferentes estrategias para atender a las múltiples necesidades de la investigación. Los autores hacen hincapié en señalar que ningún método está libre de prejuicios, por lo que ser capaz de manejar una variedad de métodos dará lugar a mejorares comprobaciones y aprendizajes[10].

En consecuencia, proponen la apertura de los métodos de investigación, buscando y reconociendo otras formas, igualmente válidas y fiables, para hacer ciencia pero sobre todo para recuperar el saber social no hegemónico. Se trata de fomentar espacios donde el sujeto será el protagonista, teniendo en cuenta la construcción intersubjetiva de la realidad, reconociendo la temporalidad de la "verdad científica" y de la "objetividad", renunciando a las generalizaciones o transferencias de resultados y teniendo en cuenta los juicios de valor, la creatividad, la diversidad de experiencias y de realidades sociales.

La elección del método debe depender de las exigencias de la situación investigada. Acorde a las propuestas de autores como Cook, Reichardt y Álvarez, una síntesis multi-metodológica busca acuerdos y colaboraciones en los aspectos

10 A pesar de los beneficios, los autores reconocen obstáculos para el empleo conjunto de ambos tipos de métodos: gastos y recursos excesivos; excesivo tiempo; falta de conocimiento y formación en todos ellos, entre otros.

compatibles entre ambos enfoques, pero sin confundir las dos perspectivas, ya que los planos conceptuales y los objetivos de intervención serán distintos. La selección de métodos debe hacerse desde la complejidad que supone el conocimiento y las particularidades de los contextos en los que se hace la investigación, evitando polarizaciones simplistas.

Esta Tesis, ubicada en el paradigma crítico y emancipador descrito, se hace eco de la citada diversidad de realidades, comprendiendo y asumiendo la existencia de diferentes formas de hacer investigación, buscando la explicación comprensiva de los fenómenos sociales objeto de estudio: la desigualdad de género, la construcción de ésta y los procesos educativos intervinientes. En este tipo de investigaciones sociales se valora como fundamental la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos utilizados.

Dentro de una opción epistemológica crítica-emancipadora, para comprender e incluir la diversidad y complejidad señalada, además de los métodos, cabe analizar el proceso de construcción de conocimiento a partir de una relación dialógica entre los objetos y los sujetos de investigación.

2.1.2 Construcción del conocimiento a partir de la relación crítica sujeto-objeto

La relación objeto-sujeto, o la atribución de significados a las cosas como producto de la relación social de los sujetos a partir de la interacción dialógica con el mundo, se estudia, entre otras referencias, desde el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago. Según Herbert Blumer (1969) las personas actúan sobre las “cosas” desde la base del significado que estas “cosas” tiene para ellas.

La epistemología contra-hegemónica y el paradigma crítico-emancipador reconocen que no existe un único objeto de conocimiento como tampoco un único sujeto que conoce; por consiguiente no hay una única realidad, sino diferentes formas de observar y dar significados a diversas realidades:

> *"nadie puede conocer por mí, así como yo no puedo conocer por el educando (…) En este sentido se puede afirmar que es tan erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología, como separar la enseñanza de contenidos del llamado educando para que se vaya haciendo sujeto del proceso de aprendernos. (…) lo que debo hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender. Al educar, enseño también como aprender y cómo enseñar, cómo ejercer la curiosidad epistemológica indispensable a la producción de conocimiento". (Freire, Paulo, 1997: 119-120).*

La construcción de significados pasa por procesos dialógicos conformando realidades socialmente construidas y compartidas. Este supuesto entiende que no existe una realidad social absoluta, objetiva, estática, única y universal. A partir de nuestra interacción con el mundo, en función de nuestra cultura, posicionamiento social, imaginario…realizamos diversas interpretaciones sobre las realidades, atribuimos significados, elaboramos ideas y creamos conocimiento.

Desde un posicionamiento contra-hegemónico y crítico-hermenéutico, los intereses de las personas junto con sus interpretaciones de la realidad social son tenidos en cuenta al cuestionarnos acerca de *para qué, cómo y para quién* se produce

el conocimiento. En este sentido, los enfoques descolonizadores del saber, admiten que la realidad de "uno o una misma" no tiene por qué ser atribuible a la de "todos los demás".

Para esta racionalidad todo sujeto interacciona con el mundo y realiza una actividad objetivadora, es decir, produce diversas realidades sociales. En este contexto, las experiencias vividas van modificando y produciendo diferentes realidades. Hablamos entonces de una dimensión práxica[11] o praxis, donde el conocimiento es construido y por lo tanto participado desde la articulación de procesos dialógicos, compartidos, discutidos, comunicativos… procesos que consisten en intercambios de información constante (Edgar Morin, 1994).

Los discursos obtenidos desde un enfoque dialógico son discursos estructurados que buscan servir de lugar de encuentro entre las realidades. Para evitar sesgos e interferencias de los discursos dominantes es necesario crear contextos que propicien la reflexión de la realidad construida desde la problematización de las relaciones de poder (Paulo Freire, 1969).

Para Josefa Cabello (2002) y Francisco Ramos (2010) una dimensión práxica es imprescindible en epistemologías contra-hegemónicas que busquen superar las prácticas tradicionales reproductoras de desigualdades. Para ello el concepto de "concientización" de Freire, invita a entender la educación como un proceso por el que las personas adquirimos los medios para desarrollar una verdadera praxis, uniendo acción, teoría y práctica. La viabilidad de este proceso dependerá de cómo los sujetos nos apropiemos de nuestro aprendizaje.

11 Dimensión que no ha de verse reducida las prácticas, sino que ha de entenderse desde el proceso mediante el cual el sujeto se transforma en la acción. Admitiendo que habrá tantas realidades como sujetos observadores.

Para estos autores, la investigación tiene sentido como una forma de construcción de la realidad (del conocimiento), de pensarla y de actuar sobre ella. Esto implica unir teoría con práctica, para lo que es necesario impulsar investigación desde las experiencias educativas. Los educadores y educadoras podemos investigar porque podemos reflexionar sobre nuestra práctica, cuestionarnos, construirnos y crear alternativas dando sentido transformador a la praxis.

2.2 Etnografía crítica como investigación educativa para la transformación social

Por los planteamientos de esta Tesis, por la naturaleza de su objeto de estudio y por las condiciones para el proceso de realización, se ha elegido un método de investigación encuadrado dentro de un paradigma emancipador, a fin de poder recoger las concepciones singulares del contexto y los rasgos de la cultura particular. La investigación así orientada busca conocer las situaciones reales entendiéndolas–sin ser alteradas por la investigadora- e interpretándolas desde la interacción con las diferentes variables estudiadas. Parte del diálogo y el reconocimiento de una diversidad de voces y no tiene como meta principal las generalizaciones de verdades universales.

Teniendo en cuenta estas particularidades –tratando de evitar caer en la simplificación de categorizaciones dicotómicas como las anteriores “cualitativa/cuantitativa”- encuadro esta Tesis en una investigación *etnográfica crítica*, ubicada dentro del paradigma hermenéutico y socio-crítico orientado hacia *la comprensión y la reconstrucción social.*

Categorizar esta investigación como etnografía crítica no descarta los beneficios

de los aportes de la investigación-acción, sino que responde a las exigencias y posibilidades de realización del trabajo de campo a lo largo del proceso de investigación: observación en escuelas, entrevistas a profesorado en ejercicio y en formación, diálogos con responsables de instituciones educativas y con activistas feministas de movimientos de la sociedad civil.

La etnografía es definida como una metodología de investigación que permite registrar comportamientos, culturalmente significativos, de una sociedad en su propio contexto; e interpretar una determinada realidad aplicando la observación y el registro sistemático. Esta corriente surge en el marco de la antropología cultural a finales del siglo XIX, vinculada a estudios que pretendían entender las culturas no occidentales desde diferentes posturas epistemológicas. A partir de la segunda década del S. XX aparece una novedosa perspectiva cultural, entendiendo la etnografía como la descripción del modo de vida de un grupo de individuos, pudiendo ser observadores participantes de dicho modo de vida.

Durante los años ´70 y ´80 tienen lugar diversos debates sobre las observaciones culturales y se hace evidente la necesidad de hacer interpretaciones de las realidades observadas, es decir, de elaborar una teoría del comportamiento cultural. En este nuevo proceso va a influir tanto el grupo observado como la mirada del o la etnógrafa, convirtiéndose la etnografía en la interpretación de la cultura como resultado de la combinación del punto de vista interno del observador, junto con la visión externa del marco social estudiado.

En el caso de la antropología de la educación (Peter Woods, 1998), con influencia de los estudios culturales de interpretación de la realidad, la etnografía educativa llega a traspasar el ámbito de la cultura para facilitar la compresión de las complejas

relaciones del proceso educativo, aportando para ello: datos descriptivos de los contextos observados, relaciones entre los participantes en los diferentes escenarios educativos, reproducción de conductas, situaciones de enseñanza y de aprendizaje, conflictos… Entre los beneficios de la etnografía educativa (Harry Wolcott, 1985; Judith Goetz y Margaret LeCompte, 1988; Peter Woods, 1998) destaca la posibilidad de atribuir cultura a las unidades sociales, su visión dialéctica, la concepción holística de los entornos estudiados, la compresión subjetiva de los fenómenos sociales y su carácter intercultural.

Siguiendo a los autores y autoras citados, en la siguiente tabla recojo las principales características y aportes de la etnografía educativa:

Tabla 24: Características de la etnografía educativa

RASGO	APORTES
Visión dialéctica	El proceso de investigación está siempre en marcha, se revisa y se estructura continuamente. La teoría y los datos de campo interactúan continuamente con el fin de producir interpretación. Lo que es significativo en la teoría no termina de definirse hasta que el estudio de campo se ha completado. Es decir, destaca la continua construcción interrelacionando los datos de campo y la teoría.
Concepción holística	IBusca relacionar el ámbito de estudio con su contexto. Incorpora todos los sistemas (economía, sociedad, política…), espacios y tiempos de investigación.
Incorporación de lo subjetivo	El investigador/a-etnógrafo/a utiliza su propia mente, emociones, creencias… para interpretar la realidad. Incorpora los significados producidos socialmente por los sujetos.
Enfoque intercultural	Tanto investigadores/as como participantes buscan cuestionar lo común (aspectos dados por supuesto) desde una actitud que contemple la diversidad, generando una disposición productiva de investigación y transformación de la realidad.

Instrumentos eclécticos	Emplea una variedad de técnicas en el diseño y en el desarrollo de la investigación.

*Elaboración propia a partir de Judith Goetz y Margaret LeCompte, 1988

Por definición una etnografía no tiene como finalidad la transformación social, aunque sus resultados puedan ser orientados hacia la mejora de las prácticas educativas, sociales o culturales. Sin embargo, esta Tesis concibe la etnografía desde un punto de vista crítico, aspecto que va a permitir profundizar en la descripción de los contextos para avanzar en propuestas de transformación social de los mismos.

2.2.1 Marco epistemológico de la etnografía crítica

Las etnografías encuentran un rico marco epistemológico dentro de la antropología y la sociología, con variedad de aportaciones dentro del pensamiento moderno y postmoderno. En el ámbito de la educación e investigación curricular hablamos de investigación etnográfica al referirnos al estudio de casos, observación, etc. inspirados en la etnometodología[12] que busca escuchar, recoger, analizar y comprender las diversas formas culturales, organizaciones sociales, comportamientos, tendencias, conflictos… surgidos en un determinado momento y espacio.

Dentro de los estudios de antropología y sociología cultural surge un dilema epistemológico en torno a la objetividad, la fiabilidad, el relativismo cultural o el rigor de la investigación social, refiriéndose a los riesgos de que el sujeto y el objeto de la investigación construyan sus prácticas según sus propias culturas.

12 Surge en los ´70 en torno a la figura de Garkinkel. Corriente sociológica que se basa en la ruptura radical con las formas de pensamiento tradicionales respecto a la concepción de los fenómenos sociales. Considera los hechos sociales no como imposiciones según afirmaba Durkheim sino como realizaciones prácticas.

Sin embargo, esto ha sido contestado por diversos autores. Por ejemplo, Edgar Morin (1995) propone el análisis de las estructuras jerárquicas que producen estructuras significativas y complejas y exige que las personas investigadoras se integren en la observación y en la conceptualización, poniendo en cuestión el tradicional proceso de objetivación. En este sentido, se reconoce que los y las investigadoras no pueden evitar producir efectos sobre los datos, pero sí pueden comprenderlos y controlarlos haciendo uso de diferentes técnicas, en un proceso conocido como "reflexividad epistémica".

La etnografía crítica no reconoce una razón humana universal, aunque tampoco acepta el subjetivismo relativista del "todo vale", apoya entonces la importancia de buscar un punto intermedio. En esta búsqueda toman relevancia los debates entre el modernismo y el postmodernismo en el ámbito educativo, como los impulsados por Giroux (1991) o Carr (1995), respondiendo a la necesidad de mantener el ideal moderno de la emancipación para transformar las desigualdades sociales hacia posiciones más justas y equitativas, así como para formular narrativas críticas que permitan comprender la diversidad de las interrelaciones sociales. Para ello, el pensamiento postmoderno entiende que tanto los discursos universales asentados en certezas absolutas como las comprensiones relativas carecen de utilidad, y propone cuestionar esas verdades universales o relativistas ampliando la comprensión de los discursos y las prácticas.

Autores clave como Foucault (1999) y Derrida (1987), para evitar caer tanto en las verdades universales como en un relativismo desmovilizador, señalan los siguientes conceptos clave: a) priorización del lenguaje en la construcción de la realidad social; b) comprensión de los procesos que hacen posible los determinados discursos

en lugar de buscar verdades universales; c) deconstrucción de las dicotomías y generalizaciones (verdadero/falso; subjetivo/objetivo; cualitativo/cuantitativo…) ya que este dualismo invisibiliza los espacios comunes así como las diversidades; d) consideración de las subjetividades, los pensamientos y emociones de las personas dependientes de cada contexto, tiempo y posiciones del sujeto (hombre, mujer, clase alta, trabajador…) y rechazo de la idea de una identidad humana esencial, universal y unificada; e) construcción de subjetividades polifónicas; e) comprensión del complejo sistema de poder como productivo en la medida que crea discursos, saberes y subjetividad, y que por lo tanto surge a través de las personas y entre ellas; no sobre ellas.

Teniendo presente este "modus operandi", esta investigación elige la etnografía crítica como una metodología que busca no solo describir unos hechos culturales y conductuales –las desigualdades de género en la educación de Mozambique- sino que pretende interpretar tal descripción para la construcción de modelos alternativos de educación y ciudadanía.

2.2.2 ¿Por qué una etnografía crítica en esta Tesis?

Como investigadora tomo contacto con la realidad mediante mi interacción activa con ésta, siendo consciente de la diversidad y la multiplicidad de significados que en ella se generan, a partir de una construcción del conocimiento dialógico y reflexivo. Por ello, la elección de una etnografía crítica aporta los elementos básicos para que este proceso investigador se realice del modo más coherente posible. Esta opción es fruto de un proceso que me ha permitido ir respondiendo de la siguiente manera a las cuestiones clave de investigación:

a) *Qué investigo:* el objeto de esta investigación son las dinámicas sociales y mecanismos patriarcales que reproducen las desigualdades de género en los contextos educativos mozambicanos.

b) *Para qué investigo:* la finalidad principal de la Tesis busca repensar la educación bajo una mirada feminista, africana y postcolonial. En este sentido, los principales objetivos de investigación son: descolonizar las prácticas de cooperación y desarrollo; repensar la educación en clave feminista; proponer la interseccionalidad de las diversas dimensiones de la desigualdad; comprender y desvelar las relaciones de género intervinientes en los contextos educativos; elaborar propuestas de acción educativa con enfoque de género para la mejora de la educación de las niñas e incluir dinámicas comunitarias de empoderamiento, buscando la conexión entre el saber educativo con las experiencias de los movimientos sociales de mujeres.

c) *Cómo investigo*, mediante qué técnicas o instrumentos: bajo los principios analizados en esta Tesis se han realizado estudios de casos, entrevistas, observación participante, sistematización de experiencias… asimismo se ha manejado revisión bibliográfica y análisis documental.

Se adopta en este trabajo un enfoque cualitativo al abordar la descripción de la realidad social teniendo como meta el entendimiento, la descripción, el descubrimiento de los hechos, conductas, relaciones personales… desde las particularidades de los contextos. También se ha contado con datos cuantitativos al contrastar esta realidad con estadísticas y posiciones globales de la población.

d) *Cuál es mi actitud ante la investigación*: tiene interés para esta Tesis abordar tanto una perspectiva teórica como una dimensión práctica. Trato de desvelar la construcción de la diversidad de género desde los saberes de las fronteras o los márgenes, es decir, desde las aportaciones y epistemologías no dominantes en los contextos africanos y postcoloniales.

Asimismo, mi posicionamiento como "intelectual-fronteriza" reivindica el entendimiento de voces subalternas –mujeres y niñas mozambicanas- al incorporar en los debates científicos otras miradas y otras formas de conocimiento. También me exige un compromiso hacia la transformación social, buscando la inclusión de un enfoque feminista y crítico en la construcción de conocimiento y acciones educativas alternativas.

Así pues, esta Tesis pretende aportar a un modelo alternativo de desarrollo bajo los principios de equidad y justicia social, al deconstruir los elementos dominantes de desigualdad.

e) *Dónde investigo:* El campo de análisis que está presente como marco contextual en toda la investigación es el estado de la educación en Mozambique en clave de género, relacionando dicha realidad con un contexto más amplio relativo a África Subsahariana.

Se ha completado esta investigación africana con los aportes de los estudios africanistas y feministas desarrollados en España, Portugal e Italia.

f) *Quién participa en la investigación:* la metodología seguida no separa a los sujetos de estudio: las niñas, los niños, el profesorado y los gestores de la educación mozambicana; del contexto en el cual se realizan y llevan a cabo

sus vidas; ni de las interpretaciones que como investigadora hago sobre dichas interacciones.

La mirada metodológica de este estudio será una mirada crítica, centrada en aquellos colectivos desprovistos de protagonismo en los modelos de desarrollo dominantes, así adquieren relevancia en las diferentes fases de investigación las voces de: organizaciones de la sociedad civil mozambicana, profesorado y alumnado de Mozambique, mujeres feministas de diversas partes del mundo y profesionales de estudios africanistas y del desarrollo.

g) *Qué contexto académico tiene la investigación:* esta Tesis se realiza con una beca pre-doctoral (FPU-convocatoria 2010) de investigación de la UCM, asociada al grupo de investigación INDUCT y a proyectos de cooperación universitaria.

A partir de las anteriores cuestiones y sus respuestas, puedo sistematizar las razones por las que esta Tesis se ubica dentro de la etnografía crítica del siguiente modo:

En primer lugar, teniendo como base la construcción de una epistemología contra-hegemónica, se busca principalmente construir conocimiento desde las fronteras dando voz y espacio a las aportaciones de las mujeres africanas y mozambicanas. La etnografía en este caso ayuda a comprender las dinámicas del desarrollo desde el entendimiento de la diversidad, ya que a su vez exige reconocer e incluir las narrativas, experiencias y trayectorias de vida contra-hegemónicas.

En segundo lugar, el objeto y la naturaleza del universo de estudio; los objetivos propuestos; y los cambios sociales y culturales que envuelven esta Tesis responden

a una gran complejidad de variables, rasgos definitorios, realidades culturales, etc. La etnografía, otorga una variedad de técnicas metodológicas capaces de comunicarse con la complejidad y de profundizar en la interpretación de la diversidad de realidades.

En tercer lugar, las fases de investigación de esta Tesis han supuesto un continuo diálogo entre la teoría y la investigación de campo, asumiendo que la realidad es cambiante. Por lo que se necesita de un instrumento teórico y metodológico que sea capaz de interpretar con la mayor amplitud posible las dinámicas sociales estudiadas: relaciones de género en el desarrollo, reproducción de desigualdades en la educación, presencia de las comunidades en la educación, etc.

En cuarto lugar, la etnografía permite contextualizar las realidades locales en el espacio y el tiempo. Su orientación hacia enfoques dialógicos y holísticos facilita la compresión e inclusión de la diversidad de roles, estatus, costumbres, acciones, relaciones, conflictos… de la vida social. Las herramientas de la etnografía facilitan estudiar los hechos y los significados que éstos tienen para los diferentes sujetos, lo que piensan sobre sí mismos y sobre los demás participantes de la comunidad.

En quinto lugar, esta opción metodológica otorga la posibilidad de lograr unos resultados representativos de la complejidad social, dando la oportunidad de que éstos faciliten iniciar procesos de comprensión similar en otros contextos. Cabe añadir que un entendimiento de las dinámicas sociales en materia de desigualdad de género y su representación educativa facilita promover procesos de transformación social con coherencia y base real.

2.2.3 Inclusión del enfoque de género en las técnicas de recogida de datos de la investigación etnográfica

En las bases metodológicas de las etnografías se incluyen diversas técnicas de estudio y recogida de datos, entre las que destacan: a) observación participante[13] ; b) entrevistas y cuestionarios; c) sistematización de experiencias y estudio de casos; d) elaboración y contraste de informes de investigación; e) grupos de discusión; f) estudio documental. Las técnicas propias de la Tesis serán explicadas en el apartado siguiente.

En coherencia con los presupuestos teóricos de producción de conocimiento en esta Tesis tiene una gran presencia la elaboración de entrevistas individuales, en diferentes contextos y con distintas finalidades, tratándose de un recurso metodológico con una gran potencialidad para la investigación etnográfica. A través de esta técnica podemos acceder a la experiencia y al significado que las personas atribuyen a aspectos tales como la desigualdad de género, las oportunidades educativas, las necesidades formativas o las posibles soluciones.

Con las entrevistas se pretende acceder a los y las sujetos para tratar de esclarecer el curso del pensamiento que se produce mediante las experiencias vividas, bien como receptoras de ayuda o como generadoras activas. Se descubren distintos puntos de vista, siendo una herramienta necesaria en toda investigación social, para entender y comprender mejor la realidad al describirse creencias, valores,

13 Observación participante: asociada a la práctica investigadora de la antropología social y cultural. Además se ha usado en sociología, psicología, pedagogía…. Teniendo un papel fundamental en el trabajo de campo. Sus características propias son: el o la investigadora debe ser un extraño a su objeto de estudio; debe convivir integradamente en el sistema a estudiar; se debe escribir una monografía etnográfica; y debe hacerse una interpretación científica o construcción teórica posterior.

perspectivas y motivaciones, así como el modo en que se desarrollan en el tiempo y en el espacio.

Las entrevistas son consideradas, en este trabajo, como situaciones donde las personas informantes pueden compartir, reflexionar y discutir sobre los temas clave de la investigación: desigualdad de género, derecho a la educación, equidad y justicia social. Esta técnica de recogida de datos se caracteriza por ser un espacio de confianza que, a pesar de seguir un guion, es capaz de mantener flexibilidad y espacios para la discusión estimulando la participación activa de los y las informantes.

En definitiva, los métodos narrativos facilitan el acceso a los puntos de vista y a la experiencia de los grupos oprimidos que, carentes de poder, pueden hacer oír sus voces en los discursos académicos tradicionales. De la misma manera, pretenden obtener una visión interna de las personas, de las subjetividades, llegando a hacer más tangibles sus propios obstáculos y problemáticas.

En las técnicas de investigación aplicadas, especialmente en la entrevista, se ha tenido en cuenta la inclusión del enfoque feminista de manera transversal, como se presentó en el capítulo dos, con el fin de visibilizar la presencia y acciones de las mujeres. Marta Carballo (2006) destaca diversas técnicas propias de la investigación feminista cuya finalidad es visibilizar a las mujeres, entre éstas destaca: a) el *"Perfil del Actividades*[14]*";* b) la *"Matriz de acceso y control*[15]*"*; y c) la *"identificación de los*

14 Perfil de actividades: cuya finalidad es identificar las tareas y actividades diarias que realizan de manera ordinaria hombres y mujeres, atenderá y tendrá en cuenta las diferencias de género en los distintos niveles de análisis (trabajo reproductivo, productivo o comunitario).

15 Matriz de acceso: nos permitirá identificar de manera explícita el acceso real que las mujeres y hombres pueden tener a los recursos y beneficios que genera una intervención de cooperación, en función de los roles asignados a hombres y mujeres en una determinada sociedad, además de permitir la visibilización de las diferencias de acceso al poder.

factores de influencia en las relaciones de género[16]*"*; las cuales se han tenido en cuenta en la fase de recogida de datos de esta Tesis.

Siguiendo con las propuestas del enfoque feminista es imprescindible *"identificar las necesidades e intereses de género",* objetivo que cumplen las entrevistas realizadas. Este proceso ayudará a establecer estrategias de acción en función de la situación específica de hombres y mujeres, que consigan satisfacer tanto necesidades prácticas como estratégicas, además de poder valorar el impacto que la investigación tendrá sobre la realidad de mujeres y hombres.

Lograr hacer un perfil de las necesidades e intereses de género requiere de la colaboración de los grupos de mujeres y hombres destinatarios, asociaciones u organizaciones locales capaces de promover la toma de conciencia encaminada hacia el empoderamiento. Teniendo en cuenta lo anterior, una buena articulación de la investigación en clave feminista asegurará:

- Dar respuesta a las necesidades tanto de mujeres como de hombres en equidad.
- Reflejar las prioridades específicas de mujeres y hombres sin invisibilizar y jerarquizar unas sobre otras.
- Identificar los obstáculos para una participación equitativa y justa.
- Formular las diferentes etapas de la investigación en función de las

16 Identificación de los factores de influencia en las relaciones de género: centrándose en aquellas variables que más directamente afectan al conjunto de derechos, obligaciones, oportunidades de mujeres y hombres en una sociedad determinada y, por lo tanto, influyen en las acciones de desarrollo. Podremos identificar las estructuras sociales generadoras de desigualdades, hacer visibles los factores que producen un cierto efecto transformador y valorar la viabilidad del proyecto.

necesidades, posibilidades y realidades de hombres y mujeres.

La perspectiva de género aporta la posibilidad de dar visibilidad a los intereses y necesidades de las mujeres, a sus potencialidades y niveles de influencia. Para ello esta Tesis: ha desagregado por sexos los grupos implicados y los análisis de datos realizados; ha asegurado una participación equilibrada (en función de las posibilidades del entorno[17]); ha sido consciente de los "micro-machismos" cotidianos que dificultan la participación en igualdad; ha procurado romper las relaciones y dinámicas jerárquicas y relaciones de poder opresoras; y ha cuestionado los presupuestos culturales dominantes y socialmente aceptados, entre otras.

Los *indicadores verificables,* propios de las investigaciones sociales, también deben ser cuestionados en clave feminista teniendo en cuenta: valorar los efectos logrados por la investigación en cuestiones de equidad de género; o diferenciar la consecución de los objetivos en función del género. Según Marta Carballo (2006:137) estos indicadores identificarán las situaciones más importantes que materializan las desigualdades de género y permitirán medir las distancias existentes y sus variaciones a lo largo del proyecto entre hombres y mujeres en el acceso, uso y control de los recursos económicos, sociales, culturales, políticos… que habilitan o impiden a las personas el ejercicio de su autonomía.

Para que estos indicadores sean sensibles al género tendrán que ser desagregados por sexo (lo que da visibilidad a la diferencia en la consecución de objetivos) y utilizar indicadores de género (variables que describen la situación de

17 Por las características sociales encontramos un mayor número de profesores varones dispuestos a ser entrevistados. El número de mujeres maestras es menor, con mayores dificultades para conciliar vida familiar y laboral, con inseguridad laboral, etc. Se compensa con un número mayor de mujeres entrevistadas pertenecientes al grupo de informantes de la sociedad civil.

mujeres y hombres en la sociedad, sobre todo aquellas que analizan la participación y el empoderamiento). En esta Tesis se han incluido principalmente:

a) los datos de acceso a la escolarización por género;

b) las tasas de abandono y de continuidad en estudios superiores;

c) el número de profesorado mujer y hombre egresado y en ejercicio;

d) las dificultades y necesidades de hombres y mujeres en relación con la docencia y la escolaridad;

e) las características culturales en función de los sexos, como por ejemplo los ritos de iniciación, expectativas futuras…;

f) la situación sanitaria de hombres y mujeres y su relación con la calidad de vida, tasas de mortalidad, problemas con el embarazo y parto, infecciones de VIH/SIDA, seguridad alimentaria, acceso a sanidad, entre otras;

g) la empleabilidad formal e informal por sexos en relación a pobreza, acceso a tierras, estabilidad en los salarios, responsabilidades familiares, etc.

Acorde a los análisis epistemológicos realizados en el inicio del capítulo, esta Tesis huye de la aplicación ciega de técnicas de modo independiente a nuestros objetivos, por ello se considera necesaria la apertura de las técnicas habituales hacia usos que permitan la innovación, destacando el pluralismo metodológico característico del tema estudiado y la inclusión de una mirada feminista.

A continuación presento el diseño de investigación de la Tesis, realizando una descripción pormenorizada de sus fases, técnicas y métodos.

3. Diseño de investigación

El compromiso con un paradigma de investigación contra-hegemónico, emancipador, crítico, feminista y postcolonial implica buscar la compresión, la visibilización y valorización de las diversas interpretaciones de las realidades que interaccionan en un determinado espacio y tiempo; siendo éstas las claves para la construcción del diseño de investigación acorde a la etnografía crítica.

En el apartado 2.2.2 de este capítulo se han definido las principales características del enfoque con el que se diseña la investigación de esta Tesis, quedando expresado que el contexto y el objeto de la misma tienen como referencia la alta desigualdad de género en la educación, la mayor tasa de abandono escolar y absentismo entre las niñas y mujeres, y la precaria formación del profesorado.

Debido a la complejidad del objeto de investigación, donde intervienen diversas variables (educación, relaciones de género, tendencias de desarrollo, política internacional y local, etc.), las concreciones metodológicas responden a una orientación capaz de dar cabida a tal complejidad, teniendo en la base los principios de respeto a la diversidad y valoración de la misma.

3.1 Fases del proceso investigador

Acorde con los presupuestos teóricos presentados, el diseño de investigación de esta Tesis incluye tres fases, correspondientes a tres momentos del proceso, con sus particularidades, actividades y resultados propios, aunque interrelacionadas entre sí, tal como paso a describir.

1. *La primera fase de investigación o del estudio del estado general de la situación educativa de Mozambique,* recoge los proyectos de cooperación desarrollados en Mozambique durante los años 2006 a 2010, aspecto que favoreció el desarrollo de una etnografía de campo, dividida a su vez en diferentes fases en función de las estancias en el país. El trabajo de campo, supeditado a las exigencias de los proyectos de cooperación, fue realizado en los años de ejecución de los proyectos (2006-2007; 2007-2008; 2008-2009; 2010) tiempo en el que se realizan ocho viajes al país, gracias a lo cual esta Tesis cuenta con la observación continuada de un mismo fenómeno –desigualdad en educación- a lo largo del tiempo.

   En este trabajo de campo se realizaron por parte del grupo de investigación INDUCT (Nº 930448) estancias de investigación en Mozambique, en las cuales se aplicaron diversos instrumentos y se llevaron a cabo diversas actividades, como entrevistas semiestructuradas, sistematización de experiencias, observaciones en escuelas primarias y secundarias, reuniones con representantes educativos, diálogo con responsables de organizaciones feministas e intercambio de información en distintos foros académicos. Lo que queda recogido en los informes de cooperación 1, 2 y 3 (ANEXO 1- IC.1,2,3).

   Durante este periodo de investigación queda delimitado el estado de la educación en Mozambique como el espacio de estudio y elaborado un diagnóstico educativo del país en el que destacan dos tipos de necesidades que motivan la apertura de líneas de investigación posteriores: a) desigualdad de género en la educación primaria y secundaria; b) escasa

calidad y cantidad en la formación del profesorado.

2. *La segunda fase de investigación o de estudio bibliográfico-documental y del estado de la cuestión en clave de género respecto de la situación socio-educativa en África y en Mozambique,* recoge los retos educativos al respecto y trata de dar respuesta a la necesidad de garantizar un sistema educativo en equidad. Para ello desarrolla la línea de investigación dedicada al estudio de la desigualdad de género en la educación, partiendo de los resultados alcanzados durante el trabajo de campo anterior; buscando nuevos significados y miradas a través del análisis en clave de género; definiendo el estado de la cuestión respecto a la situación de las mujeres y niñas en la educación y el desarrollo; elaborando conocimiento propio y generando intercambio del mismo en diferentes foros académicos y estancias de investigación.

   Mi condición de becaria de investigación aportó estabilidad en los análisis, coherencia, profundización en los conocimientos y amplitud de oportunidades para el intercambio y construcción de conocimiento en diversas comunidades científicas.

   En el transcurso de esta *fase,* se va configurando una teoría feminista y una pedagogía africana y postcolonial en el marco del desarrollo, como aporte fundamental para abordar la problemática definida, perfilándose con mayor nitidez al avanzar el estudio.

   El trabajo de campo se interrelaciona con este estudio documental exhaustivo, concebido como un proceso de deconstrucción de determinadas

lógicas dominantes, para la reconstrucción conceptual de nuevas epistemologías y campos del saber hasta ahora inexploradas, entre las que destaco el feminismo africano, postcolonial y crítico, y sus interpretaciones en relación con el desarrollo y la educación.

Las lecturas seleccionadas han estado guiadas por un enfoque crítico, postcolonial y africanista, divididas en tres grandes categorías: feminismo, desarrollo y educación; y enmarcadas en un espacio temporal contemporáneo. Su selección, como quedó dicho, ha seguido los siguientes criterios: a) temporalidad (años ´90 en adelante); b) zona geográfica (África Subsahariana, Mozambique, "Sur"); c) temática (feminismo africano, educación crítica, estudios del desarrollo y africanistas); d) opción ideológica y cultural (pedagogía crítica, alternativa y popular, epistemologías del Sur, pensamiento postcolonial); e) contexto macro-micro (de estudios mundiales del desarrollo ya experiencias de cooperación y desarrollo comunitario).

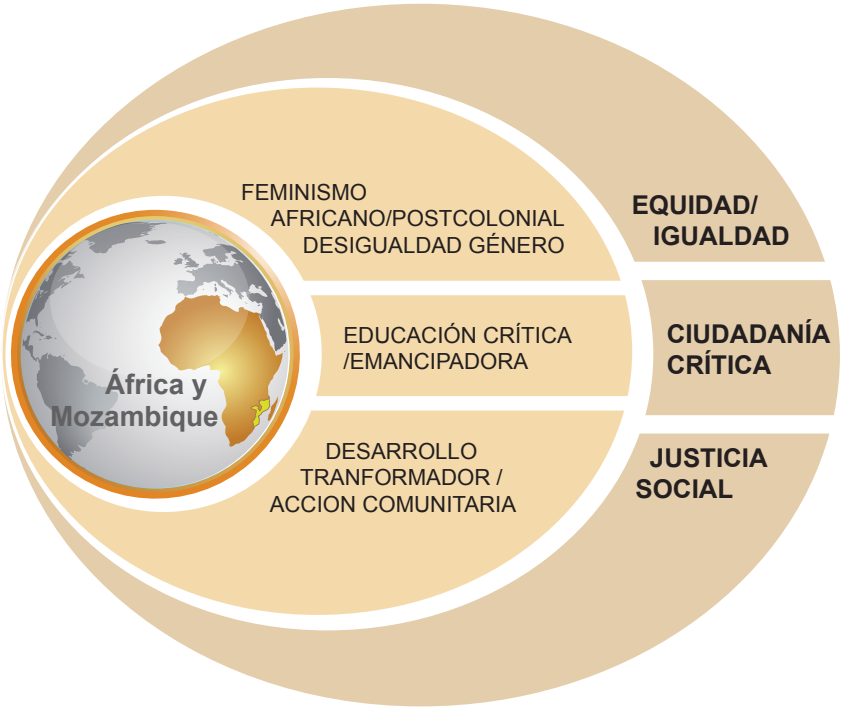
A este estudio bibliográfico cabe sumar el análisis de los grandes datos estadísticos y estudios de desarrollo internacionales promovidos por instituciones de cooperación, destacando los aportes del BM, el FMI, la OCDE, la UNESCO, el PNUD, UNICEF o los datos ofrecidos por el INE de Mozambique, entre otros. En esta Tesis han tenido un peso especial los análisis del PNUD, UNESCO y UNICEF sobre el desarrollo humano, por aportar datos comparativos entre países en diferentes tiempos y diversas categorías, entre las que destaca el género y la igualdad, y por ser considerados con un alto grado de fiabilidad en cuestión de estadísticas mundiales.

Es igualmente importante destacar la incorporación de los planes de desarrollo, tanto internacionales como nacionales, sus interpretaciones de las necesidades sociales y la respuesta que en ellos se ofrece. La Tesis se hace eco sobre todo de las consecuencias de los ODM -referidos a la educación y el género- en los planes de reforma política de Mozambique, junto con los análisis post-2015 que presentan los nuevos retos del desarrollo para después de los ODM.

En esta fase documental se ha prestado un especial interés al estudio legislativo relacionado con la cooperación y el desarrollo, así como a los planes de reforma educativa impulsados por el Gobierno de Mozambique, incluyendo los currículos de formación de profesorado y los de educación primaria. En este mismo plano, se han analizado las reformas políticas impulsadas por movimientos de la sociedad civil con clara repercusión en el contexto estudiado para la vida de las mujeres, a saber: ley de violencia doméstica, de salud reproductiva y sexual, y de tierras.

Uniendo ambas fases investigadoras, diagnóstico de la situación educativa de Mozambique y verificación de dicho diagnóstico con un estudio bibliográfico y documental con perspectiva de género, la Tesis ha logrado disponer de una teoría suficiente respecto a la estructura social dentro del universo de estudio. Así, la organización temática resultante puede sintetizarse del siguiente modo:

Gráfico 3: Organización temática de la investigación



Esta organización temática se ha visto enriquecida, como se expresó anteriormente, por el intercambio de conocimiento e información con reconocidas expertas universitarias (grupo Africaines; CEA-Lisboa; y grupo de estudios de la diferencia sexual), tanto en las estancias de investigación nacionales e internacionales ya descritas, como en los diversos intercambios realizados en el marco de congresos, jornadas y formaciones especializadas ligadas a las temáticas nombradas, teniendo como resultado la redacción y publicación de artículos y comunicaciones relacionadas con el tema estudiado.

3. *La tercera fase de investigación o de contraste de la situación educativa de Mozambique con perspectiva de género*: corresponde a triangulación y

verificación de los datos más relevantes respecto a cuestiones planteadas en las anteriores fases: desigualdad de género en la educación en Mozambique, formación del profesorado en materia de igualdad y presencia de la comunidad en la educación pro-equidad. En este momento del proceso investigador se realiza un viaje sobre terreno, recogido en el "Diario de Campo 4" (Anexo 2-DC.4), donde se incluye una mirada de género en el diagnóstico educativo anterior. Por la imposibilidad de realizar un nuevo viaje sobre terreno y para dar continuidad al carácter etnográfico y al trabajo de campo en materia de género, se realizan entrevistas online que recogen nuevas voces del profesorado (Anexo 6-EP), de activistas de la sociedad civil, feministas y profesionales de la cooperación en materia de igualdad y género (Anexo 6-ES); triangulando esta información con la recabada en las fases anteriores.

En esta *fase*, la tarea investigadora busca concretar las manifestaciones de desigualdad entre niños y niñas en la educación, las herramientas del profesorado para hacer frente a las mismas y la presencia de la comunidad y la sociedad civil en el logro de metas educativas para las niñas y la generación de acciones en pro de la equidad y la justicia social.

En las tres fases he tomado como referentes trabajos desarrollados por investigadoras de reconocida experiencia en estudios africanos destacando, especialmente en el momento de concretar las temáticas y ámbitos del campo de investigación, los trabajos antropológicos de Soledad Vieitez (2000, 2002) en Mozambique, sumando los estudios de las organizaciones feministas WLSA y Forum Mulher en dicho país y destacando las aportaciones de investigadoras mozambicanas

como Isabel Casimiro y Ximena Andrade (1992 2009), Eugenia Rodriges (2009), Conceiçao Osorio y Teresa Cruz e Silva (2008).

Integrar los frutos de las actividades expuestas ha sido fundamental para lograr la construcción de un conocimiento de la realidad educativa con perspectiva de género en Mozambique, teniendo en cuenta tanto su trayectoria histórica –sobre todo desde la época colonial y la independencia- como sus particularidades actuales. En este sentido cabe resaltar la implicación de la comunidad dentro de los espacios educativos, la presencia de los movimientos civiles y de mujeres en los cambios sociales y la vinculación de estos movimientos con la educación y las relaciones de género. Aspectos todos ellos recogidos en el informe de investigación correspondiente, en el capítulo 6 de esta Tesis, y que resultan imprescindibles para comprender y proponer mejoras respecto a las dinámicas de género en la educación mozambicana.

3.1.1 Categorías de análisis

A lo largo del proceso investigador descrito se han retomado los informes de cooperación (IC.1,2,3); se han analizado las últimas entrevistas al profesorado (15) y organizaciones de la sociedad civil (15); se ha ordenado y analizado el diario de campo y observación, donde se recogen seis visitas a escuelas, tres diálogos con asociaciones feministas, entrevistas con un representante educativo de la cooperación y con cinco estudiantes en prácticas de magisterio; se han estructurado tres diálogos con mujeres mozambicanas; y se ha seleccionado el visionado de las grabaciones (Anexo 3-R.AV) donde quedan reflejadas parte de las citadas observaciones y entrevistas.

Como resultado del proceso anterior y de su relación con el análisis teórico y situacional, han emergido una serie de categorías de análisis que servirán como orientación a la hora de interpretar los resultados, estructurar su interrelación, organizar el informe de investigación de la educación de Mozambique con enfoque de género, comunicar los resultados a los implicados y formular las propuestas de acción. Dichas categorías se presentan en la tabla 25:

Tabla 25: Categorías de análisis con enfoque de género

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Relaciones de género	Desigualdades derivadas del género. Identidades y exigencias culturales. Espacios públicos y privados. Espacios y tiempos de empoderamiento.
Educación	Escuela: función social, participación, escolarización, relaciones… Necesidades y dificultades generales y con enfoque de género: participación - absentismo. Tiempos y espacios del proceso de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado, Currículo, contenidos, metodología, materiales.
Comunidad	Participación, canales comunicación, identidades culturales, dinámicas sociales. Liderazgo, grupos sociales, movilización social Ocupaciones, empleo.

Las anteriores categorías de análisis, como decía antes, han sido definidas en función de las experiencias y conocimientos obtenidos durante todo el proceso investigador: experiencia de campo, estudio y discusión teórica, intercambios de experiencias y conocimientos y recogida de información final. En todas ellas cabe resaltar la transversalidad del enfoque de género, que va a implicar una determinada forma de ver, pensar y analizar las categorías expuestas.

Las investigaciones etnográficas tienen como rasgo definitorio el estudio de

los comportamientos y dinámicas sociales concretas. Para ello es imprescindible desarrollar un trabajo de campo capaz de captar las complejidades del entorno, incluir la diversidad de la población y responder a los objetivos de investigación.

Bajo estas premisas la realización del trabajo de campo se ha desarrollado en función de una secuencia de acciones: a) recogida de datos (observaciones y entrevistas), b) contraste documental, c) registros etnográficos, d) análisis de datos, y e) redacción de informes. Dichas acciones interrelacionan dialécticamente entre sí en un proceso cíclico, correspondiente con diferentes momentos clave (viajes y proyectos de cooperación, construcción y discusión teórica, recogida de información posterior) y aportando diversas contribuciones para los resultados finales.

A continuación presento las principales técnicas usadas en esta Tesis, haciendo una breve aproximación teórica a las mismas, integrándolas en los aspectos clave de la investigación etnográfica; para después concretizar su aplicación en el desarrollo de la investigación actual.

3.2 Principales técnicas de recogida de datos usadas en el trabajo de campo

"La ciencia comienza con observación". Esta afirmación de Juan Manuel Delgado (1994) puede ser transferida a todas las investigaciones, sean o no sociales. El debate surge ante los significados que se otorgan a dicha observación, ante los métodos y técnicas de observación y, en definitiva, ante nuestro posicionamiento epistemológico.

3.2.1 Observación

La observación, tanto participante como directa, es una de las principales fuentes de recogida de datos de las etnografías; en esta investigación es definida como un proceso que aporta una valiosa información complementaria a las otras fuentes de información (entrevistas, diálogos, diario, registros audio-visuales, y estudio documental).

El proceso observador que se incluye en esta Tesis ha sido fundamentalmente descriptivo, abierto y contextual en momentos en los que se estaba produciendo una relación de enseñanza-aprendizaje. Estas observaciones son codificadas dentro del diario de campo (DC.4) correspondientes con las siguientes claves de identificación:

- escuelas e institutos visitados: Escuela secundaria de Resano García (OE. RG); Escuela primaria 5 Febrero (OE.5F); Escuela primaria de Changalane (OE.CH); Escuela formación profesional Mª Auxiliadora (OE.MA), Escuela primaria de Bilene (OE.B) y centro de formación del profesorado privado (E.FP. 1,2,3,4,5)

- momentos donde se daban relaciones de género en el ámbito comunitario: visita casa señora T. (OD.T); visita "barraca[18]" de la Señora M. en Maputo (OD.M); entrevistas con investigadoras africanistas en las diferentes estancias de investigación (EI,1,2,3).

El foco de atención durante las observaciones ha estado dirigido a dicha relación y a la presencia de las niñas y mujeres, sus roles, espacios y tiempos, durante los

18 Pequeños bares regentados por una persona, donde ser sirven comidas y bebidas, ubicados en el centro de las ciudades o zonas costeras.

procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las observaciones realizadas han sido de tipo semi-estructurado, orientadas por las categorías de análisis derivadas de la experiencia del diagnóstico educativo general. Los registros de las observaciones, incluidos en el *"diario de campo 4" (*Anexo 2-DC.4) se han hecho mediante videos, fotos, grabaciones en audio… que, complementados mediante notas del *diario de campo*, constituyen el soporte para los correspondientes informes parciales y final, según los datos obtenidos (Anexo 3-R. AV).

Dicho "*diario de campo 4"* (fotográfico, video y escrito) ha acompañado los procesos de estudio en terreno en los diferentes contextos de investigación (estancias en centros extranjeros, visita a escuelas, asociaciones…). En él se han recogido las impresiones de las entrevistas, anotaciones de la observación, junto con dudas, reflexiones, descubrimientos, expectativas, retos, cuestiones… Este registro, entre otras funciones, ha ayudado a organizar la selección de temas a discutir en el proceso de estudio teórico, y ha guiado la búsqueda de significado en la elección del enfoque propuesto. También ha sido útil en la interpretación de los datos, en sus interrelaciones y para la elaboración de conclusiones, siendo un recurso valioso para la memoria personal y la contextualización de informantes.

Asimismo, esta investigación toma como referente, los ya citados *informes de cooperación* (Anexo 1-IC.1,2,3) de la primera fase, en los que se reflejan los resultados de cada proyecto realizado en Mozambique, incluyéndose diarios de viaje, reuniones, visitas y principales conclusiones o ideas surgidas.

3.2.2 Entrevistas y cuestionarios

La entrevista[19] ha sido la técnica usada con mayor frecuencia en esta investigación. Como denomina Clifford Geertz (1973), la entrevista es "el poder de la imaginación científica", haciendo uso de las experiencias propias para poner en valor los conocimientos y saberes desde la diversidad. Cada entrevista realizada responde a una visión propia de lo cotidiano, abriendo la posibilidad de encontrar lugares comunes para el análisis, pero a su vez construyendo el conocimiento a partir de la experiencia y el reconocimiento de la diversidad.

Para elaborar los guiones de las entrevistas se ha tenido en cuenta: 1) el conocimiento previo de la realidad, adecuando después cada guion al contexto y persona determinada; 2) los diagnósticos, análisis y estudios documentales realizados en esta investigación, concretizando las cuestiones de las entrevistas a las temáticas específicas de estudio.

En el proceso de asegurar la validez y precisión del instrumento, en relación a la focalización de contenidos y del lenguaje, se han tenido en cuenta las experiencias de investigaciones semejantes y el estudio documental propio. En las últimas entrevistas, se ha realizado una fase previa de validez entre profesionales expertos en educación y feminismo (Anexo 5) y, finalmente se ha hecho la secuenciación de preguntas definitivas, dividiendo los guiones en función del grupo de informantes: a) para profesorado (EP); b) para organizaciones de la sociedad civil, específicamente

19 La Entrevista en investigación es considerada una conversación, dirigida y registrada con el propósito de favorecer la producción de un discurso continuo con una cierta línea argumental. Se puede definir como: narración conversacional, lugar comunicativo… donde la palabra se convierte en el vector vehiculante de la experiencia personal. Dentro de la entrevista se incluyen: a) Estudios de experiencias pasadas: enfoque biográficos, archivos orales; b) Estudios representaciones sociales personalizadas: sistema de normas y valores, creencias, estereotipos…; y c) Estudio de las interacciones sociales.

para mujeres feministas y activistas (ES).

Las formulación de las cuestiones es de tipo semi-estructurado y abierto, pudiéndose distinguir entre preguntas descriptivas, para las primeras entrevistas, y de contraste, para las últimas entrevistas. Las descriptivas tienen como objetivo que los y las informantes trasladen la máxima información acerca de las carencias educativas, necesidades y demandas por un lado, y sus percepciones acerca de la desigualdad de género por el otro. Las de contraste guían una observación focalizada, destinada a comprender las acciones educativas y comunitarias que se están realizando para trabajar la igualdad de género.

Una vez realizas las entrevistas se procedió al análisis del discurso narrativo de los datos obtenidos, según la finalidad de esta investigación y las categorías de expuestas. El análisis del discurso de esta Tesis trata de recuperar al individuo, su propia historia, estableciendo redes y puentes con la sociedad partiendo de la importancia de la escucha activa; también pretende visibilizar las distintas subjetividades, huir de una visión determinista y universalista; y reconocer los elementos comunes y de grupo de los aspectos discutidos. Para conseguir tales fines las entrevistas se convierten en herramientas con las que las mujeres, profesorado y sociedad civil mozambicana hacen presentes sus ideas sobre sus desigualdades educativas y espacios de poder comunitarios.

Los criterios de análisis aplicados a las entrevistas, acorde con las categorías de estudio de esta Tesis, quedan recogidos en la tabla 26:

Tabla 26: Criterios de análisis para las entrevistas

CATEGORÍAS	CRITERIOS DE ANÁLISIS
1.Educación	a) Estado de la educación bajo una mirada de género: necesidades educativas específicas de las niñas
	b) Desigualdades de género en la educación verbalizadas y observadas
	c) Formación de profesorado en el ámbito de la igualdad de género
	d) Acciones realizadas para atender las desigualdades de género en el ámbito educativo y comunitario: valoración, propuestas y carencias
Educación	e) Desigualdades de género verbalizadas y observadas
	f) Reconocimiento de espacios y tiempos de poder de mujeres y niñas (con presencia en la educación)
	g) Existencia de movimientos sociales feministas en Mozambique
	h) Iniciativas de acciones para la generación de nuevas masculinidades
Comunidad	i) Presencia de las desigualdades de género en la cotidianeidad de los y las informantes (escuelas, trabajo, comunidad)
	j) Alternativas feministas para el cambio educativo en Mozambique
	k) Conocimiento y valoración de las iniciativas de la sociedad civil por la igualdad

Cabe sumar al análisis de las entrevistas el contraste con los datos cuantitativos obtenidos en el estudio de las grandes estadísticas mundiales (UNESCO, PNUD, UNICEF), los censos del país y los estudios de Ministerio de Educación de Mozambique. En general, estas triangulaciones de datos, dan coherencia, refuerzan algunas de las evidencias y contextualizan los datos expresados por las distintas fuentes. Además, guían la teoría, al desvelar el lugar de las mujeres en el desarrollo

en ámbitos como la educación o los espacios políticos.

3.2.3 Informantes y síntesis de los instrumentos de recogida de datos

Como parte fundamental de las investigaciones sociales y de las etnografías cabe presentar las características básicas de los y las informantes[20] .

Entre los y las informantes directos de esta investigación, a través de distintas técnicas de recogida de datos, destacan: a) alumnado observado en las escuelas primarias y secundarias; b) mujeres protagonistas en negocios y hogares observados; y c) personas entrevistadas (profesorado, estudiantes de magisterio, mujeres activistas feministas y profesionales de la cooperación). La información aportada por estas personas ha ocupado posiciones centrales para un mejor conocimiento del objeto de estudio y a la hora de delimitar las categorías de análisis citadas.

Asimismo, con una participación indirecta como informantes, se cuenta con los y las intelectuales generadores de la teoría presente en todo el proceso investigador, en especial las autoras de estudios antropológicos y de desarrollo que vengo analizando. También cabe citar los planteamientos de la propia doctoranda, de la directora de la investigación y de los y las compañeras del grupo de investigación INDUCT. Todos ellos representan una cultura investigadora que ha estado presente en el diseño e interpretación de los datos.

Como síntesis de los y las principales informantes, en relación a las técnicas de recogida de información utilizadas (entrevistas, observaciones, diario) y en función de los diferentes tiempos y espacios de investigación, se presenta la siguiente tabla:

20 Cabe diferenciar los y las informantes de la investigación, con los futuros destinatarios/as de la misma.

Tabla 27: Informantes e instrumentos de recogida de información

MOMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	INFORMANTES	INSTRUMENTOS
Fase 1: DIAGNÓSTICO GENERAL DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE		
RECOGIDA INFORMACIÓN EN TERRENO **INFORMES DE COOPERACIÓN[21] ,1,2,3 (2006,2007,2008)** **"IC.1,2,3"**	Profesorado de institutos de formación, alumnado de dichos institutos, en: Provincias Norte-Centro y Sur (Niassa, Cabo Delgado y Nampula; Zambezia, Tete, Manica y Sofala; Inhambane, Gaza, Maputo Y Matoal).	24 Entrevistas 186 cuestionarios 4 Estudio de casos
	Maestros/as de educación primaria en ejercicio (Nampula, Manica y Maputo)	4 Entrevistas semiestructuradas
	Escuelas primarias y secundarias (escuela Rural Dengonce, escuela secundaria Resano García, escuela secundaria Gwaza Muthini; escuela primaria completa Albazine)	5 Observaciones semi-estructuradas
	Miembros de la administración, autoridades distritales y directores de escuelas	2 Entrevistas
	Miembros del Ministerio, INDE, Universidades (UP y UEM) y OTC-Maputo	13 Reuniones de trabajo

21 Para esta Tesis, los informes de cooperación forman parte del estado de la cuestión. Los instrumentos correspondientes fueron realizados y aplicados por el equipo de investigación al cual pertenezco.

Fases 2 y 3: VERIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA MOZAMBICANA Y DIAGNÓSTICO DE GÉNERO		
ESTANCIA EN MOZAMBIQUE **DIARIO DE CAMPO (2010)** **"DC.4"** **REGISTRO EN AUDIO Y VIDEO** **"R.AV"**	Responsable educación AECID y profesor en UEM	DC.4 1 Entrevista (EP.UEM)
	Escuela primaria Bilene; Escuela secundaria Resano García; Escuela primaria 5 de Febrero; Escuela María Auxiliadora; Escuela primaria completa Changalane	DC.4 y R.AV 5 Observaciones a escuelas: OE.B; OE.RG; OE.5F; OE.MA; OE.CH
	Formación profesorado en instituto de titularidad privada: encuentros con 9 estudiantes de prácticas, reuniones con 2 responsables y observación en clase de formación comunitaria	DC.4 y R.AV 5 Entrevistas (E. FP,1,2,3,4,5)
	Visita barrio Ulene (casa de la señora T.)	DC.4 Y R.AV 1 Observación vida comunitaria y diálogos (OD.T)
	Visita señora M., dueña de una "barraca" en Maputo.	DC.4 Y R.AV 1 observación de vida y diálogos (OD.M)
	Responsables de 2 asociaciones feministas (Forum Mulher y WILSA)	DC.4 2 entrevistas abiertas (ES.FM y ES.WL)
	Encargada de la Unidad de Género del MEC	DC.4 1 Entrevista (ES.UG)
ESTANCIAS DE INVESTIGACIÓN **"EI.1 (2012)** **EI. 2 (2013)** **EI. 3 (2014)"**	Directoras de centro investigación e investigadoras	4 entrevistas abiertas (EI.1.ESV; EI.1.RM; EI.2.EGF; EI.3.E.AM)
	Fundación Gonsales Silva	1 entrevista abierta (EI.2. E.GS)
	Estudiante mozambicano de master (España)	1 entrevista abierta (EI.2.E.SG)
	Intercambio experiencias sobre educación, género y desarrollo en África	Congresos y jornadas (EI,1,2,3)

RECOGIDA INFORMACIÓN ONLINE **ENTREVISTAS ONLINE PROFESORADO Y SOCIEDAD CIVIL (2014-15) "EP Y ES"**	Profesorado en ejercicio: Escuela secundaria Graça Machel Escuela secundaria Lionde Escuela secundaria noreste de Maputo Escuela secundaria Manhica Escuela primaria completa Funhalouro	12 entrevistas online: EP; EP.GM 1,2,3,4,5,6,7; EP.L; EP.MA; EP.MH; EP.FH.
	Activistas feministas y sociedad civil mozambicana: Oxfam Mozambique Girl Move África sin fronteras OTC-Cabo Delgado Instituto Fanelo Ya Mina (hombres por la igualdad),	5 entrevistas online: ES.OX; ES.GM; ES.AF; ES.OTC; ES.FYM

Desde un plano diferente cabe señalar, en coherencia con la finalidad y objetivos expuestos, que los destinatarios y las destinatarias finales de la investigación son: a) niñas y mujeres adolescentes escolarizadas de Mozambique; b) organizaciones civiles feministas con contacto directo con las escuelas y con implicación comunitaria en Mozambique; c) profesorado en formación y en ejercicio en escuelas primarias y secundarias en Mozambique.

3.3 Criterios de credibilidad de la investigación

Al interpretar las relaciones educativas y de género se toman en consideración las subjetividades, para captar y describir los objetos, las acciones y sus dinámicas particulares. El paradigma naturalista e interpretativo seguido en esta Tesis propone unos determinados criterios para interpretar, dar validez y significado a dichas realidades subjetivas.

En este sentido, Guba y Lincon (1981) y Goetz y LeCompte (1988) han desarrollado diversos criterios entre los que destacan: *credibilidad, transferibilidad,*

dependencia y confirmabilidad. Tales criterios tienen como objetivo elaborar interpretaciones aceptables y relevantes en relación al contexto.

A continuación expongo las características del proceso investigador seguido en esta Tesis que respaldan los citados criterios:

1. *Trabajo prolongado*: Partiendo del trabajo realizado por el equipo de investigación al que pertenezco, correspondiente a los años 2006 a 2010 y contextualizado en la educación en Mozambique, se incorpora el trabajo de investigación centrado en la perspectiva de género en el mismo contexto, el cual se extiende a lo largo de cuatro años en el marco de una beca predoctoral UCM.

   La vivencia prolongada y el contacto continuo con los estudios africanos y feministas del desarrollo me han llevado a construir ideas, refutar creencias, plantear nuevos retos y elaborar teoría desde un posicionamiento de crítica y aprendizaje permanente.

   En otro plano de análisis, como se verá en el informe de investigación siguiente, gracias a esta continuidad, se ha podido captar la evolución de las tendencias educativas en relación a la matriculación, la permanencia, la presencia de mujeres en los distintos ámbitos sociales... junto con las influencias de los planes de reforma educativa llevada a cabo por el gobierno del país.

2. *Observación persistente y desde diferentes fuentes* con el fin de identificar aspectos comunes, necesidades, características de la comunidad estudiada y eliminar aspectos irrelevantes.

Este criterio se incluye al realizar observaciones en diversas escuelas (primaria-secundaria; urbano-rural), a la vez que se tienen en cuenta los enfoques y análisis de profesionales de distintas ramas y experiencias (profesorado, formadores/as, activistas…).

3. *Juicio crítico de otros sujetos*: a lo largo del proceso investigador se han generado interactuaciones con diferentes profesionales del ámbito de la pedagogía, de los estudios africanos y del feminismo, elaborando juicios críticos en torno a la temática estudiada. Se ha tenido en cuenta las voces, tanto de educadores y educadoras mozambicanas, como de expertas africanistas; las reflexiones de foros feministas; las aportaciones de la pedagogía alternativa; entre otras.

   Han sido importantes, especialmente durante el periodo de beca predoctoral, los lugares de encuentro en los congresos, los seminarios, las estancias en los grupos de investigación…. Actividades que han ayudado a la reorientación de los temas, a su definición y a su cuestionamiento; a la vez que han generado conocimiento colectivo al compartir avances, retos, críticas y preguntas para la constante reconstrucción del saber social.

4. *Triangulación:* se define este concepto como la confluencia de múltiples fuentes de evidencia, que amplían el ámbito y la claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación.

   Para hacerla posible hemos recogido datos desde varias perspectivas, usando variados métodos y apoyándonos en una amplia gama de fuentes, otorgando a la investigación mayor credibilidad. Los procedimientos de

triangulación de esta Tesis son:

a) *Triangulación de técnicas e instrumentos*: En concreto, entrevistas, observaciones, diario, estudio de experiencias y análisis de documentos e informes de otras investigaciones.

b) *Triangulación de informantes*: la Tesis recoge experiencias y opiniones de profesorado en ejercicio (primaria y secundaria), directores de escuelas, estudiantes de magisterio, formadoras y formadores de profesorado, profesionales de ONGs, profesionales del ministerio de educación, activistas feministas y profesionales universitarios.

Además esta Tesis incluye diálogos en el seno de congresos y estancias de investigación, en reuniones entre profesionales durante el curso de los proyectos de cooperación y durante el intercambio de impresiones con profesorado mozambicano; aportando nuevos elementos para la triangulación.

Respecto al ya citado criterio de *transferibilidad*, Egon Guba y Yvonna Lincoln (1981), se refirieren al proceso de recoger abundantes datos descriptivos y desarrollar descripciones minuciosas en el contexto.

En las bases epistemológicas de esta Tesis queda descartada la idea de generalización de los datos estudiados, al tener en cuenta el carácter irrepetible y dinámico de los contextos y fenómenos sociales. Sin embargo, la intención de transferibilidad de esta investigación se inserta en los esfuerzos por construir una pedagogía feminista y crítica, que genere acciones de transformación y mejora relativa a la igualdad de género en contextos socio-educativos; siendo por ello

extensible a futuras investigaciones y acciones sobre la práctica.

En cuanto al criterio *de dependencia* y *confirmabilidad,* los autores citados relacionan la estabilidad y consistencia de las informaciones e instrumentos utilizados con la suposición de poder replicar el estudio en los mismos sujetos y contextos. Al ser una investigación naturalista, en un contexto dinámico y de continua transformación como es la educación, no es posible hablar de una confirmabilidad a largo plazo. Sin embargo, esta Tesis ha tenido en cuenta la triangulación y revisión de informes variados durante un proceso prolongado en el tiempo, con el fin de no caer en un relativismo cultural extremo y poder así confirmar los datos en los espacios y tiempos estudiados.

Un criterio de credibilidad de cierta importancia y que cabe añadir es *la utilidad instrumental* de la investigación. En esta Tesis se pueden destacar diversos niveles de utilidad: a) la denuncia social de las desigualdades de género, con el fin de proponer la posibilidad de construir formas alternativas de hacer y pensar en pro de la justicia social y la equidad; b) visibilización de las formas de ser, saber y hacer de las mujeres, con el fin de generar nuevas dinámicas y lógicas sociales más inclusivas y diversas; c) aportar nuevas perspectivas al estudio del desarrollo y la educación en África y Mozambique, generando nuevas pautas de acción ante la desigualdad en educación; d) construcción de una pedagogía crítica y feminista que genere nuevas praxis educativas.

Para cerrar este apartado de diseño y desarrollo de la investigación, recupero las palabras de Max Weber (1984) al considerar la realidad social una construcción de sentido entre fenómenos. La intencionalidad de esta Tesis es establecer relación de sentido entre la educación crítica, el feminismo africano y postcolonial y la

construcción de un modelo de desarrollo basado en la justicia social.

Cada lectura, análisis, intercambio, diálogo, experiencia… ya fuese en el campo o en el estudio bibliográfico y documental, ha ido evocando ideas, informaciones, incertidumbres, convicciones sobre el tema estudiado, estando en un constante proceso de construcción, sin llegar a establecer axiomas universales ni irrevocables, buscando la integración de la diversidad de voces subalternas.

Debido al carácter epistemológico-interpretativo y crítico de la investigación, toda experiencia generada por las vivencias de estudio, resultan enriquecedoras en el proceso de maduración de las diversas miradas e interpretaciones de los conceptos estudiados. Esta Tesis se ha ido construyendo mediante el diálogo y la acción práctico-teórica, usando diferentes técnicas y métodos de investigación acordes al enfoque epistemológico presentado.

En el diseño y el proceso investigador, con tales características de complejidad e interpretación de las realidades, han surgido diferentes dificultades en los distintos niveles y momentos de la investigación. Podemos dividir dichas dificultades en aquellas propias de los procesos de investigación etnográficos (en relación al método de investigación y sus técnicas) y aquellas específicas de esta investigación concreta. Teniendo en cuenta que las segundas son coyunturales y cabe resumirlas en las ya expresadas dificultades de financiación de proyectos para viajar al terreno, a continuación me centro en las dificultades propias del proceso investigador realizado.

3.3.1 Principales dificultades del proceso de investigación

A pesar de la demostrada coherencia investigadora entre el paradigma elegido, los métodos y herramientas desarrolladas cabe señalar algunas dificultades surgidas

en las diferentes fases investigadoras, referidas en ocasiones a problemas materiales y financieros, en ocasiones a circunstancias contextuales, y en otras a aspectos teóricos. Estas dificultades serán complementadas, en el último capítulo de la Tesis, en forma de retos investigadores.

A) *Dificultades derivadas del paradigma y enfoque seleccionado*. Siendo coherente con las exigencias ideológicas y epistemológicas que supone ubicarse en un enfoque emancipador y contra-hegemónico, esta Tesis refleja diferentes momentos investigadores, buscando la mayor amplitud y fiabilidad en los análisis expresados.

   En el encuadre de las etnografías, aparecen dificultades en relación a la integración en el territorio, el idioma, la cultura, la capacidad de comprensión y análisis, la continuidad… todas ellas son consideradas dificultades inevitables a la selección de esta opción metodológica. A ellas cabe sumar las dificultades económicas y políticas del momento de desarrollo de dicha investigación, generando unas particulares condiciones contextuales para el trabajo en el terreno.

B) *Dificultades generadas en el proceso de estudio documental*. En la selección de material de estudio se ha evitado -en la medida de lo posible- el sesgo "etnocéntrico-occidental", recogiendo una diversidad de puntos de vista del "Sur" como generadores de conocimiento propio.

   Una dificultad añadida ha sido la falta de producción bibliográfica que aúne la temática estudiada: género, educación y desarrollo en África y Mozambique, siendo inevitable cierto sesgo "occidentalizado".

Evitar los juicios de valor etnocéntricos y las categorizaciones universalistas otorga a la investigación un carácter de constante debate y cuestionamiento que, a la vez de ser un beneficio para la inclusión de la diversidad, se convierte en una dificultad al ralentizar la toma de decisiones, la delimitación conceptual o la elaboración de conclusiones. Esta constante construcción genera la aparición de dudas y la búsqueda de informaciones, en ocasiones contradictorias, que necesitan ser compartidas, dialogadas, discutidas, comprendidas… conformándose en ocasiones como nuevos retos investigadores para futuros trabajos.

C) *Dificultades derivadas de la complejidad propia del ámbito estudiado*. Junto a las dificultades relativas a la organización, la planificación y financiación de la investigación, destacan aquellas derivadas del carácter de construcción e interacción constante de la realidad y la diversidad propia de los enfoques emancipadores y contra-hegemónicos.

Además, las características propias del ámbito estudiado (educación con enfoque de género en Mozambique) hacen que se trate de una investigación compleja, donde interviene una gran variedad de dimensiones: culturales, sociales, económicas, políticas…, que deben ser tenidas en cuenta tanto en el estudio como en el desarrollo de propuestas prácticas.

D) *Dificultades relacionadas con las técnicas de investigación*. En relación con el carácter de construcción constante propio de un paradigma emancipador, la Tesis se hace cargo de las limitaciones de las técnicas de investigación usadas (entrevistas, cuestionarios individuales y observaciones), a la hora de captar la complejidad de las realidades de manera completa.

Se reconoce en estas técnicas un sesgo colonizador al plantear una serie de preguntas dirigidas y expresadas en clave vertical. A pesar de ello, el uso de tales técnicas facilita la posibilidad de incluir las diversas narrativas de los y las informantes, captando parte de su complejidad.

Sin pretender realizar un ejercicio de generalización, esta investigación busca romper con los estereotipos hegemónicos y las miradas sesgadas de las investigaciones positivistas. Desde este posicionamiento se han diseñado y ejecutado las entrevistas y observaciones de esta Tesis, teniendo claro el objetivo de profundizar sobre las creencias y conductas estereotipadas, dominantes o generadoras de desigualdad, dando cabida a las interpretaciones personales y críticas, al diálogo abierto y a la posterior interpretación crítica, pensada y compartida; sin perder de vista el contexto determinado en el que se producían.

Solventar las dificultades derivadas de las técnicas de investigación corresponde a las alternativas que como investigadora se tenga, en este caso, para minimizar los efectos de las dificultades señaladas, se ha participado en grupos de discusión en clave feminista, se han contrastado y comparado diversas experiencias de cooperación, se ha dialogado con intelectuales del campo, entre otras experiencias.

E) Dificultades propias del tratamiento de la información obtenida. Junto al diseño y los procedimientos de aplicación de las entrevistas y observaciones, es responsabilidad de la investigadora tener en cuenta el uso que de la información se haga. En este sentido, el para qué y el para quién se hace la investigación son preguntas clave que deben ser pensadas, puestas

en relación con el proceso investigador y debatidas a partir del estudio documental.

Tal y como ha quedado expresado en el anterior apartado dedicado a la utilidad de la investigación, esta Tesis genera nuevas formas de entender y hacer educación, buscando respetar en todo momento la búsqueda de equidad y justicia social como principios básicos de los presupuestos investigadores, sirviendo como referente de los objetivos, el enfoque, los métodos y el análisis de resultados.

F) Dificultades de carácter ideológico. El proceso investigador descrito responde a una finalidad de construcción de imaginarios alternativos desde un posicionamiento epistemológico crítico y contra-hegemónico. En relación con esta opción, la inclusión de la participación en el ámbito de la investigación se convierte en un elemento de reivindicación y ruptura con las posiciones deterministas e inmovilistas de los paradigmas positivistas. Pensar en participación nos remite a la idea de investigación-acción (I-A) propuesta por Lewin en 1944, quien se refirió a esta investigación como aquella enfocada al cambio social.

Tal y como quedan descritos los procesos de I-A por Karr y Kemmis (1991), encontramos que la participación es una cuestión importante, a tener en cuenta como elemento clave en el proceso investigador. Poner en marcha un proceso participativo requiere de espacios, tiempos y prácticas garantes de dicha participación. Esta Tesis no ha contado con todos los requisitos necesarios para ser categorizada como I-A-P debido a las dificultades de la actuación sobre terreno por los condicionamientos externos ya expresados.

Sin embargo, a pesar de no definirse claramente como I-A-P, esta Tesis, pretende incluir y analizar la presencia de la comunidad en las acciones educativas dentro de las opciones que ofrece la etnografía social y crítica. Por ello, se han buscado los aportes de diferentes representantes del asociacionismo y la movilización social feminista; se ha indagado acerca de la presencia de la comunidad en el tratamiento de las desigualdades; y se ha dado voz y presencia a una diversidad de actores comunitarios recogiendo las principales claves sobre lo que entienden que es necesario y desean hacer. Integrar estos requerimientos supone romper con los presupuestos dominantes, abriéndose a nuevas y creativas formas de investigar para la acción social, aspectos que están presentes en todo el proceso investigador

G) Por último, cabría añadir *las dificultades propias de los estudios africanos y feministas,* al enfrentarse a contextos de producción académica etnocéntrica y patriarcal, ubicarse en unas realidades ajenas con sesgos informativos y de corta tradición en España y no ser de interés para los presupuestos neoliberales que marcan las tendencias académicas dominantes.

Dicho carácter "revolucionario" del ámbito de conocimiento estudiado, ha supuesto un esfuerzo mayor en la búsqueda de documentos, experiencias y en la construcción de alternativas de conocimiento.

A la dificultad de acceso a los materiales de estudio, hay que añadir la escasa importancia que reciben los estudios africanos y feministas en el plano científico español-europeo actual, traducido en una falta de apoyo institucional y económico. Además, la escasa inclusión de estos estudios en el campo de la Pedagogía, en consonancia con los citados presupuestos

neoliberales, hace que en la actualidad la mayoría de los estudios sobre educación africanistas estén limitados y supeditados por acciones de cooperación al desarrollo en clave económica.

Como consecuencia, el desconocimiento hacia la cultura, historia, tradiciones… africanas bajo el peso de la colonización cultural dificulta el aprendizaje y compresión de las realidades diversas; y la invisibilización de las mujeres en los estudios del desarrollo africanos, junto con la cultura patriarcal tan presente en el mundo académico, resultan dificultades añadidas a las investigaciones con carácter transformador.

Según los análisis y planteamientos que venimos presentando en esta Tesis, hablar de África es pensar y estudiar muchas Áfricas. Ser conscientes de las complejidades del continente obliga a concretar determinados elementos y espacios. Como investigadora me sitúo en las corrientes de pensamiento africanista crítico y feminista, con la intención de visibilizar, reclamar y favorecer la construcción de conocimiento desde de la diferencia.

En el capítulo siguiente presento, como informe de esta investigación y de acuerdo al diseño y planteamientos expuestos, una síntesis del análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el proceso investigador, organizada según las categorías emergentes ya citadas.

- CAPÍTULO 6 -
INFORME DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

Tengo el privilegio inmenso de vivir en un país donde se producen historias… Mozambique. Y estas surgen de la confrontación y la convivencia de diferentes culturas, pueblos, naciones, religiones… que para poder trenzarse en armonía de fronteras tienen que presentarse, construirse en personajes. Y a partir de esos fragmentos, poder producir la gran epopeya nacional…". (Mia Couto1, 2013).

En este capítulo me voy a centrar en el análisis y discusión de las informaciones empíricas obtenidas durante las fases de investigación dos y tres (D.C.4; E.I; E.P. Y E.S.) en torno a las desigualdades de género en la educación de Mozambique. Mi objetivo será dar voz a las personas entrevistadas, teniendo como finalidad: a) visibilizar la diversidad en relación al género; b) incluir un enfoque feminista, crítico y descolonizador en el estudio de la educación; c) interpretar las acciones educativas pro-equidad surgidas en contextos comunitarios.

El contenido de este apartado está organizado siguiendo el esquema de categorías y criterios de análisis propuesto en el capítulo anterior (tablas 25 y 26) Primeramente, respondiendo a la categoría "educación" hago referencia al estado de la misma en Mozambique, bajo una mirada de género, destacando las necesidades educativas de niñas y mujeres y los aspectos verbalizados y observados que nos ayudan a clarificar la tendencia social a la desigualdad de género en la educación. En esta primera parte tomo como fuente las informaciones obtenidas del profesorado y de las observaciones realizadas en las escuelas, con el fin de conocer e interpretar las acciones que se están llevando a cabo sobre la desigualdad.

1 El escritor mozambiqueño, blanco, hijo de la colonia y de la historia, ha ganado el Premio Camões 2013, el más prestigioso en portugués. El Pais Semanal, 30-sep-2013 http://elpais.com/elpais/2013/09/27/eps/1380282368_900161.html

La segunda parte del capítulo completa lo anterior con el estudio de las acciones realizadas por la comunidad educativa en relación a la desigualdad de género. Aquí el contenido se centra en la segunda y tercera categoría de análisis, que corresponde a "las relaciones de género" y "las acciones de la comunidad" con referencia a la educación. Parto de las interpretaciones de la sociedad civil mozambicana acerca de las relaciones de género en la educación y, con este contexto, analizo las principales propuestas educativas de los movimientos sociales y feministas para atender las desigualdades de género, entre las que destacan la generación de nuevas masculinidades.

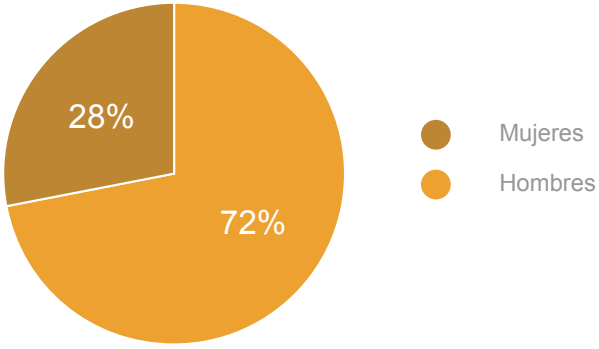
La interpretación de las informaciones se hace, tanto en formato cuantitativo como cualitativo, a partir de los testimonios transcritos. Éstos serán traducidos directamente del portugués, estando recogidos en Anexos 6 en el idioma original.

1. Estado de la educación de las niñas en Mozambique según informantes del mundo educativo

En este apartado voy a definir el estado de la educación de Mozambique a partir de las aportaciones de informantes que tienen una relación directa con la educación. Primeramente incluiré un enfoque de género en el diagnóstico educativo presentado en el capítulo uno, para después analizar las particulares necesidades de género y las acciones que desde la comunidad educativa se desarrollan. Entre los y las informantes destaco, por un lado, la observación directa en 5 escuelas primarias y secundarias de titularidad pública; a estas observaciones cabe sumar el acompañamiento a 9 estudiantes de magisterio en prácticas de un centro de formación del profesorado privado, así como a 2 responsables de dicho centro. Por otro lado,

este primer grupo de informantes queda complementado con entrevistas directas a 14 maestros y maestras y 1 profesor de universidad privada de Mozambique.

Gráfico 4: Sexo profesorado entrevistado y observado



La desigualdad que se observa en el número de mujeres entrevistadas se debe mayoritariamente a los desequilibrios de género presentes en el acceso al empleo, a los estudios superiores y a las dificultades para la conciliación de la vida familiar con la laboral. A las circunstancias anteriores cabe sumar las particularidades de las zonas rurales, así el menor número de maestras (mujeres) en ejercicio en estas zonas es debido a la necesidad de trabajo en la agricultura, el peso de las tradiciones y la dificultad de comunicación con las zonas urbanas.

Del total de las mujeres entrevistas y observadas hay 3 estudiantes en prácticas de magisterio, 1 responsable de un centro de formación del profesorado dependiente de la cooperación, 1 responsable de centro de formación profesional dependiente de una orden religiosa y de la cooperación y 4 profesoras en ejercicio en escuelas públicas. Entre estas escuelas 1 trabaja en zona urbana, 2 en la periferia y 1 en zona rural.

El sexo, como la edad y la nacionalidad son variables que interseccionan en la

definición de las realidades educativas del país, si atendemos al profesorado son elementos definitorios de gran importancia.

Gráfico 5: Nacionalidad

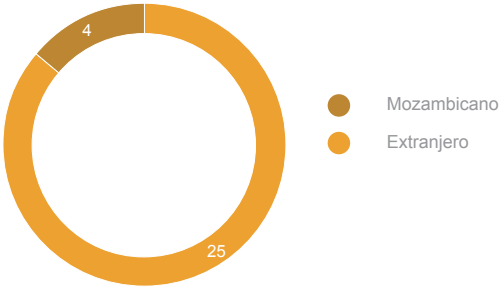
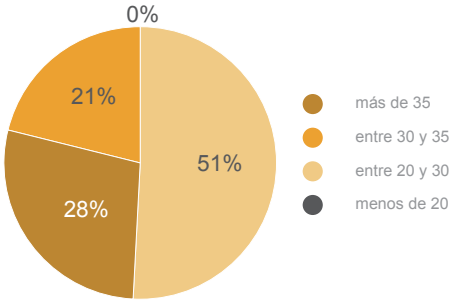


Gráfico 6: Edad profesorado



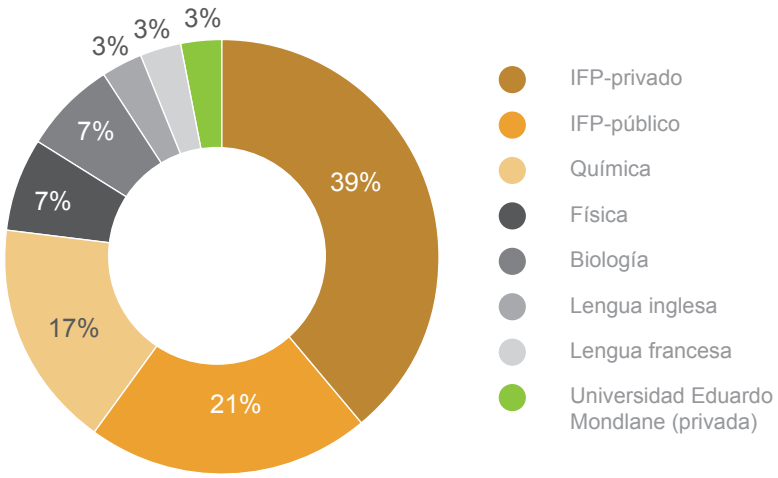
Las personas extranjeras entrevistadas corresponden a responsables de educación y cooperación al desarrollo, no ejercen la docencia de manera directa en aulas pero tienen cargos de responsabilidad en instituciones educativas privadas (centro de formación del profesorado, centro de formación profesional, escuela secundaria y universidad). De estas personas, dos son mujeres y dos hombres, teniendo todas ellas más de 35 años.

Las edades mayoritarias oscilan entre los 20 y 35 años de edad, por lo que nos encontramos ante un profesorado joven, con cierta experiencia y motivación. Entre el profesorado más joven incluyo, tanto al profesorado en ejercicio como a los y las estudiantes en prácticas de magisterio. En general todas las personas entrevistadas en esta franja de edad (20-35) son mozambicanas y entre las personas de mayor edad (además de los/as profesionales extranjeros de la cooperación citados) hay dos hombres profesores mozambicanos que ejercen la docencia en una escuela rural (maestro y director).

Las mujeres maestras en ejercicio o en prácticas entrevistadas/observadas

tienen una edad entre los 25 y 30 años. Se trata de mujeres jóvenes, sin familias propias, ni marido, ni hijos… es decir, que gozan de cierta libertad de movimiento.

Gráfico 7: Estudios profesorado



Los estudios más representativos entre profesorado son aquellos cursados en los institutos de formación del profesorado (IFP) privados (39%), seguidos de aquellos realizados en los IFP-públicos (21%); estos niveles de estudios facultan para el ejercicio de la docencia en escuelas primarias. En el caso de ejercer la docencia en escuelas secundarias es necesaria una formación superior, este caso destacan estudios en química (17%), física (7%), biología (7%), lengua inglesa (3%) y francesa (3%) cursados en Universidad pública y una formación no especificada en Universidad privada (3%).

Entre las mujeres entrevistadas existen diversos niveles de formación, el grupo mayoritario es aquel que se encontraba haciendo prácticas de magisterio y por lo tanto estaban completando su formación profesional (instituto de formación privado); destacan dos profesoras en ejercicio en escuelas secundarias con estudios superiores

en ciencias (Química y Biología); una profesoras en ejercicio en escuela primaria con estudios realizados en un instituto de magisterio público. Las otras dos mujeres (de más de 35 años) extranjeras y responsables de proyectos de cooperación, no especificaron sus niveles de estudios.

Haciendo un análisis conjunto por sexos, es mayoritaria la opción de formación pública, aunque queda manifestada la gran diversidad de titulaciones. En el capítulo uno planteamos que entre las principales necesidades de la educación en Mozambique se encuentra la heterogénea formación del profesorado. Ésta no goza de un sistema de control que garantice su coherencia o su coordinación, siendo la dispersión de titulaciones un problema para la formación de calidad del profesorado:

> *"A mi parecer, el problema del profesorado es que llegan a las aulas sin experiencia y sin suficiente formación. Existe una gran variedad entre la formación pública y privada, hay una falta de cooperación entre la Universidad Pedagógica pública y los Institutos de Formación del Profesorado públicos con las iniciativas privadas, es imprescindible buscar puntos de encuentro" (EP.UEM)*

> *"Como propuesta, sería interesante compartir las experiencias de formación privada con los IFP públicos, es decir, conocer cómo se hace en lo privado para comparar con lo público y viceversa… Sería interesante un proyecto inter-facultades abriendo la posibilidad de intercambio de profesorado universitario, por ejemplo entre la UCM y la UEM de Mozambique" (EP.UEM)*

Además, sumado a la falta de coordinación de la formación, debido a la demanda de escolarización y la necesidad de creación de escuelas el Gobierno redujo el tiempo de formación de los maestros de primaria a uno o dos años, mediante el Plan de Emergencia (2007). Siguiendo con la interpretación del gráfico 7, entre el profesorado de secundaria es habitual cursar estudios superiores sin una formación específica en pedagogía; el profesorado de primaria limita su formación específica al curso (1 o 2 años) de los institutos de formación del profesorado (IFP). La formación inicial de este profesorado de primaria es asimismo desigual; aunque en la mayoría de los casos han cursado 10 ó 12 años de escolaridad básica. La formación de los maestros/as se caracteriza por la descoordinación, la brevedad y la urgencia, a lo que se añaden carencias en los contenidos relacionados con psicopedagogía, nuevas tecnologías, valores o desarrollo comunitario, además de la falta de materiales.

Uniendo las carencias en la formación a las consecuencias de la implantación del Plan de Emergencia, nuestros informantes entienden que se hace necesaria una formación en ejercicio del profesorado, lo que queda reflejado en los siguientes testimonios:

> *"Creo que es necesaria una reforma curricular para formación de maestros, sobre todo para los primeros cursos de secundaria (hasta 2009 se dio un aumento del 143% de alumnos demandantes de educación secundaria) la tendencia natural en todos los países africanos es que esto siga en aumento porque cada vez hay más estudiantes que acaban la etapa primaria. (EP.UEM)*

"(Como maestro) necesito mejorar mi formación en nuevos métodos de enseñanza, por ejemplo del portugués, para hacer mis clases más prácticas y dinámicas" (OE.CH)

"(Nuestra) formación del profesorado (privada) propone partir de asambleas con docentes en ejercicio para analizar los problemas de aula y proponer soluciones" (O.FP.2)

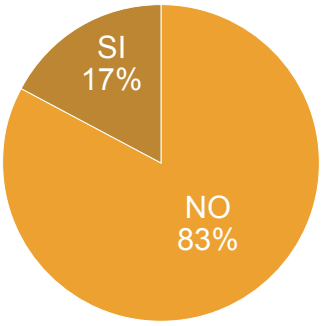
"(Un maestro) yo tengo muchos alumnos por clase (52 en 2º curso de primaria), estoy cansado, y tengo muchas distracciones en el aula. Conozco la educación individualizada, pero para mí es imposible llevarla a cabo" (O.FP.1)

Se perfila así una formación del profesorado con graves carencias e importantes retos a los que hacer frente:

"Sería muy interesante y útil un publicar un libro sobre este tema (igualdad de género), sugiriendo reformas en el currículo que incluyan la importancia de la educación en igualdad para hombres y mujeres." (EP.GM6)

Entre los retos formativos se encuentra la formación en temáticas relacionadas con el género y la igualdad.

Gráfico 8: Porcentaje formación en género entre profesorado entrevistado



Se percibe claramente que la mayoría de los docentes entrevistados no han tenido nunca una formación en género, ni específica ni transversal, y ello a pesar de ser la desigualdad de género uno de los mayores problemas de la educación mozambicana, según declaraciones del Gobierno y las instituciones de cooperación. Entre las pocas personas que reconocen haber tenido una formación en género señalan la misma como:

> *"Mi formación en igualdad estaba limitada en la escuela secundaria Padre Gerardo Gumiero en 12ª clase. Era impartida por una "hermana" y consistía en hacer prácticas de la vida cotidiana del hogar (lavar platos, traer agua, limpiar, cocinar, cuidar el jardín…) mezclando los niños con las niñas" (EP.FH)*

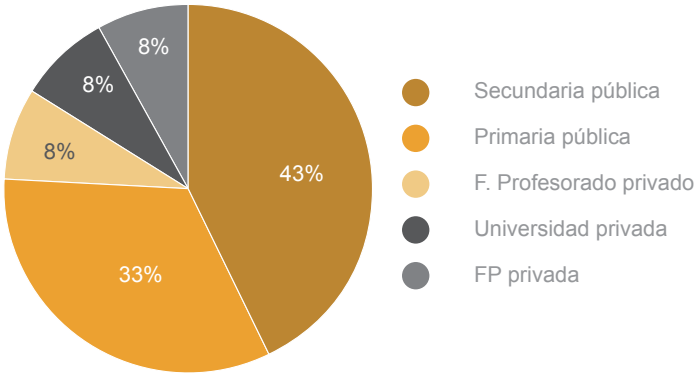
> *" (Mi formación en igualdad) consistía en la enseñanza de educación moral y cívica" (EP.GM6)*

La formación del profesorado en cuestiones de género e igualdad será retomada en el apartado 1.2.1, donde se hará un análisis exhaustivo de la formación con

enfoque de género uniendo a ello las propuestas que el propio profesorado destaca.

Otros aspectos a tener en cuenta son la titularidad y los niveles formativos de las escuelas visitadas y donde los docentes entrevistados ejercen su actividad:

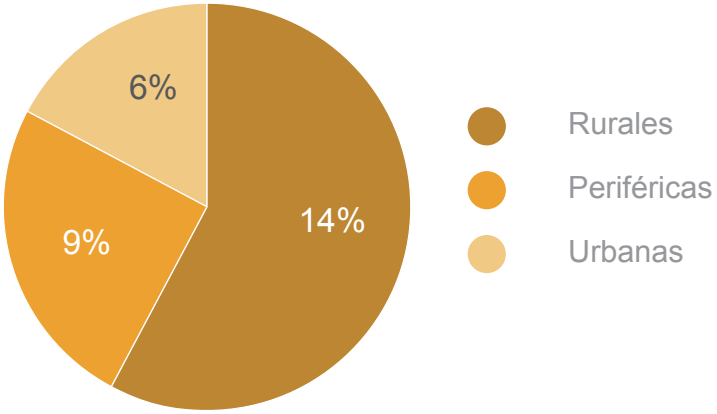
Gráfico 9: Titularidad y niveles formativos escuelas



Acorde con el enfoque de derechos que engloba a esta Tesis, además de por convencimiento ideológico, se ha centrado el estudio en centros de titularidad pública en los niveles de enseñanza primaria (33%) y secundaria (43%) con el fin de tener una visión global de las necesidades e intereses de género. La existencia de instituciones privadas o públicas de gestión privada se debe a la gran presencia de la cooperación en la educación, por lo que es habitual encontrar centros de gestión privada dependientes de ONGs o de órdenes religiosas. Este es el caso de tres de los centros visitados (universidad privada, 8%, escuela de formación profesional, 8%, y de formación del profesorado, 8%). La influencia extranjera en los asuntos educativos es clave para entender el estado de la educación del país y la titularidad de las escuelas. En algunos casos ha marcado las políticas de financiación educativa (caso de los recortes impuestos por el BM y el FMI), ha impuesto proyectos de intervención educativa (ONGs) o ha solventado carencias (caso de construcción de escuelas, programas de alimentación, reparto de materiales…), entre otras.

Otra característica esencial para el entendimiento de la educación es la ubicación geográfica de las escuelas.

Gráfico 10: Contexto escuelas



Como contexto mayoritario encontramos las escuelas rurales (58%), seguidas de las periféricas (24%) y las urbanas (17%). Un análisis de género debe tener en cuenta que en los contextos rurales el fenómeno de la desigualdad de género va a estar condicionado por circunstancias específicas y diferentes, al menos en parte, del entorno urbano, por ejemplo: aislamiento, mayor peso de las tradiciones, pobreza y necesidad de trabajo infantil, menores recursos, mayor movilidad del profesorado, entre otras.

En el capítulo uno se hacía referencia a las importantes desigualdades regionales que sufre Mozambique (entre el Norte y el Sur; y las zonas rurales y urbanas) siendo esta una de las principales características de la sociedad, con influencia directa en la educación de las niñas. Las escuelas visitadas se encuentran en la zona centro y sur de Mozambique y son mayoritariamente rurales, salvo el área urbana de Maputo (donde se encuentra la capital del país) con grandes zonas periféricas degradadas. En ellas, además del hacinamiento en las aulas y la falta de recursos son habituales

los problemas de transporte, la inseguridad, la cultura machista, etc. Las zonas fronterizas del sur, las zonas costeras y la zona centro, donde se ubican las demás escuelas observadas y el profesorado entrevistado, son sobre todo zonas rurales.

En este sentido es importante tener en cuenta el contexto donde se desarrolla la actividad educativa, aspecto que va a marcar la diferencia en aspectos clave como el hacinamiento, los recursos, las posibilidades de formación y creación de redes, la implicación familiar, el trabajo infantil, la socialización del género, las contradicciones culturales… aspectos todos ellos que van a influir negativamente en la escolarización y educación de las niñas, tal y como se recoge en algunos testimonios:

> *"(En general) las niñas sobre todo sufren los problemas lingüísticos, por ejemplo en las familias pobres y rurales apenas se habla portugués en las casas y las niñas son quienes más tiempo pasan dentro de los hogares; otros problemas son aquellos derivados de aunar tradición con modernidad para mantener la cultura propia y hacerla a su vez compatible con la cultura escolar" (EP.UEM)*

> *"(En nuestra escuela) las familias demandan una escuela secundaria cercana ya que los problemas de comunicación con la ciudad son muchos. En este caso las familias se han organizado para alquilar una chapa[2] para los traslados" (OE. MA)*

2 Chapa: transporte generalizado en Mozambique, pequeñas furgonetas que hacen las veces de autobús conectando la periferia con la ciudad.

Estos testimonios muestran problemas especialmente para las niñas. En el caso del último se hace referencia a la inseguridad que supone recorrer caminos largos para llegar a las escuelas, además de la imposibilidad para compaginar con los trabajos domésticos y las reticencias de las familias a que las adolescentes abandonen los hogares para ir a los internados. También se hace referencia a los choques con las tradiciones culturales, a los problemas lingüísticos y a las consecuencias del hacinamiento como problema para la autoestima y la educación de calidad, entre otros aspectos.

En el análisis posterior de los testimonios de los y las informantes voy a realizar una distinción por contexto de la escuela/profesorado (rural/urbano-periférico) tratando de relacionar las diferencias regionales con la desigualdad de género. En algunos testimonios se habla de los elementos comunes que influyen negativamente en la educación de las niñas y mujeres pero asociados a las particularidades del contexto. Por ejemplo, no son las mismas posibilidades educativas para una madre adolescente en la ciudad que en las zonas rurales.

Por último, un elemento importante según el análisis introducido en el capítulo uno es el número de alumnos por aula. Entre las escuelas observadas se señala, por ejemplo, que en la E.GM (secundaria, rural) el profesorado se ocupa de 4, 5 o incluso 7 turnos de clase; en la OE.5F (primaria, periferia) hay 45 alumnos por clase en las aulas de sombra[3] y 52 en las aulas cerradas; en OE.CH (primaria, rural) el número por aula es de 24 (debido al alto absentismo); en OE.RG (secundaria, rural) el número de alumnos por aula es de 50.

3 Aula de sombra: aulas en el exterior de las escuelas, normalmente alrededor de un árbol, sin muros, techo, mesas o sillas. Así puede observarse en la imagen que abre este capítulo.

Este excesivo número de alumnos y alumnas, al que el profesorado se refiere como "hacinamiento", provoca que las escuelas estén desbordadas, mal conservadas, con poco personal docente (que se ve desbordado también) y con falta de recursos para atender con calidad a todo el alumnado (R.AV).

Para terminar el perfil sobre la situación de la educación con enfoque de género quiero retomar los datos aportados en el capítulo uno (tabla 8). Si triangulamos estos datos con los análisis de las entrevistas queda evidencia la falta de equidad en la educación, ésta se traduce en altas tasas de abandono escolar a partir de una intersección de género, clase o procedencia. Por ejemplo: en 2011, en el 5º curso, aprueban 393.262 alumnos (un 64%) de los cuales 184.462 (un 65%) son chicas; si atendemos al curso 12ª, en el mismo año aprueban 38.651 alumnos (un 49%) de los cuales 16.953 son chicas (un 47%). La disminución en el número de alumnos que terminan sus estudios es clara según avanzamos en los cursos superiores, siendo el descenso de chicas bastante notable y mayor que el de chicos en todos los casos.

Otro ejemplo de la falta de equidad en la educación es la diferencia de alumnado por nivel de enseñanza: en el año 2011, en la enseñanza primaria había un total de 5.313.993 alumnos (47,5% niñas); en enseñanza secundaria un total de 952.909 alumnos (47% chicas); en enseñanza profesional 44.676 alumnos (33,9% chicas); y en enseñanza superior 101.362 alumnos (38,3% mujeres). La disminución del alumnado según se sube en niveles de enseñanza es evidente, igual ocurre con los porcentajes de mujeres en dichos niveles, no llegando en ninguno de los casos a la mitad.

Estas informaciones, además, pueden leerse desde un punto de vista comparativo de la demanda a lo largo del tiempo. En los niveles superiores, a pesar

de la bajada de alumnos en relación a los estudios primarios, el crecimiento (de niños y niñas) desde el año 2004 al 2011 es: para secundaria de un 187%; para formación profesional de un 39%; y para universidad de un 355%. Estas tasas de crecimiento, tanto para los niños como para las niñas, están relacionadas con una nueva sociedad mozambicana en desarrollo, que demanda nueva y mejor educación, especializada y orientada a la inclusión laboral, además de indicar que cada vez más niños y niñas acaban sus estudios primarios y que hay un interés creciente de las familias por la educación profesionalizante; aunque en ésta aún es escasa la presencia de niñas, como se observa en los datos anteriores.

Este momento de relativa calma y crecimiento de desarrollo humano en Mozambique, incluye aspectos positivos que son clave para la mejora educativa de las niñas, ya que un clima de paz y progreso favorece: el apoyo y protección de la infancia; el reconocimiento de derechos humanos a las mujeres; la valorización de la cultura y la educación; la protección de la ciudadanía por parte del Estado, entre otras. Estas dimensiones generan un ambiente propicio para el debate, la reflexión y la actuación en temas tan complejos como la cultura patriarcal y las bases estructurales de la desigualdad de género.

1.1 Descubriendo que hay detrás de la falta de equidad en la educación en clave de género

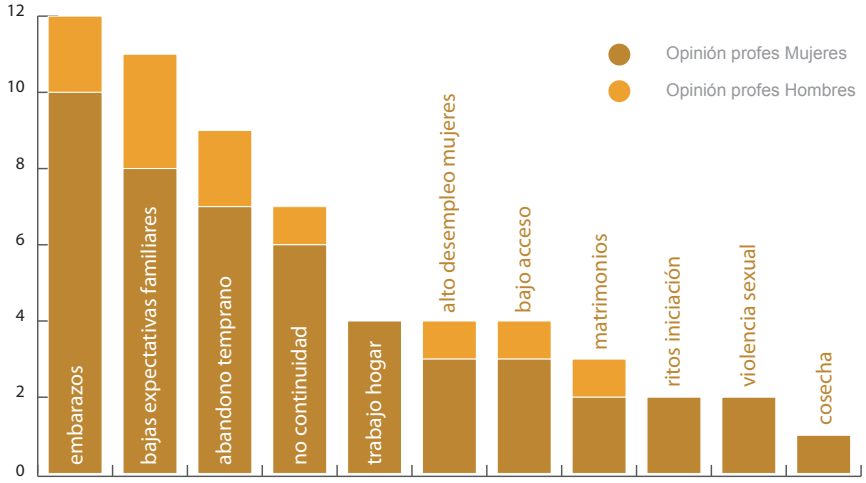
Esta Tesis aporta una mirada feminista -crítica, postcolonial y africana- al análisis del estado de la educación, para tratar de definir las necesidades educativas a partir de un enfoque de género. De esta manera la Tesis pretende construir un imaginario sobre la educación mozambicana que tenga en cuenta la complejidad de las relaciones de género en el país.

Durante las entrevistas y las observaciones hemos incluido un interés transversal basado en los estudios previos revisados en el estado de la cuestión: la existencia de dinámicas, dimensiones y relaciones de la desigualdad de género en la educación y el desarrollo. Esta Tesis considera fundamental la opinión del profesorado entrevistado/ observado al respecto, por lo que hemos incluido preguntas sobre diversos aspectos de este tema, sentado unas bases comunes para el diálogo.

Asumiendo la existencia de desigualdad de género en las escuelas consultadas, el profesorado señala una variedad de dimensiones sociales, culturales y económicas como principales causas de la desigualdad de las niñas en la educación. En la siguiente gráfica quedan cuantificadas las mismas en función de la importancia que les otorga el profesorado, distinguiendo entre hombres y mujeres.

Esta diferenciación por género se realiza, siguiendo las aportaciones del pensamiento feminista consultado, por considerarse imprescindible el reconocimiento de las vivencias que las propias mujeres tienen de la desigualdad patriarcal siendo distintas a de los hombres.

Gráfico 11: Desigualdades detectadas en las escuelas



Entre las principales dimensiones que afectan a la desigual educación de las niñas el profesorado en su conjunto coincide en señalar: los embarazos tempranos (en las etapas de secundaria), las bajas expectativas familiares, el abandono temprano, la no continuidad en estudios superiores, el alto desempleo de las mujeres, el bajo acceso a la educación y los matrimonios. De manera específica, las mujeres profesoras destacan como dimensiones más importantes: las bajas expectativas familiares, los embarazos, el abandono temprano de la escolarización, los matrimonios tempranos, el alto desempleo formal de las mujeres y el bajo acceso a la escolarización. Estas opiniones quedan verbalizadas y son apoyadas a partir de los siguientes testimonios:

"(Hay un mayor absentismo de niñas) debido a la no valorización de la escuela y la enseñanza escolar para las niñas" (EP.GM7)

"En mi país (Mozambique) continua habiendo padres/ encargados de educación que no apuestan por la formación de las niñas debido al hecho de esperar que las niñas abandonen en el futuro, para trabajar o irse a vivir con sus esposos" (EP.MH)

"Sobre todo en las zonas más recónditas hay muchos padres/ encargados de la educación que consideran que las niñas son personas sujetas a cuidar a los 'futuros hijos' y maridos" (EP.MH)

"La existencia de pocas profesoras en disciplinas como la

Física, Química o Educación Visual, que son disciplinas que los alumnos comienzan a aprender en educación secundaria, también influye en que las niñas no apuesten por su escolarización" (EP.MH)

Las anteriores dimensiones y análisis pueden englobarse en la categoría c*ultura patriarcal,* presente en toda la sociedad (causante de los *embarazos y matrimonios tempranos)* y relacionada con las *contradicciones entre la tradición y la modernidad* (con influencia directa en el abandono escolar y la desigualdad entre niños y niñas). Algunos docentes señalan como consecuencia de esta dimensión los siguientes hechos:

"En la escuela acuden chicos y chicas de toda la localidad, en un principio hay el mismo número de chicas que de chicos, aunque muchas chicas deben cambiar al turno de noche por quedarse embarazadas" (OE.RG);

"El bajo nivel de las comunidades y su cultura patriarcal dificulta la transformación de las relaciones de género" (EP. GM2);

Consecuencia de la anterior dimensión es la b*aja implicación familiar y comunitaria* en asuntos relacionados con el género. Esta tendencia provoca grandes dificultades para proponer acciones comunitarias en materia de absentismo e igualdad. En el gráfico 11 se destaca el sentimiento de desvalorización de la educación formal por parte de las familias y, por consiguiente, las bajas expectativas educacionales que se tiene para las niñas, junto con la escasa confianza en la escuela para educarlas

en sus roles tradicionales (futuras esposas y madres); estás dimensiones pueden observarse en los siguientes testimonios:

"(La comunidad) no ve el verdadero valor de la escuela, sino que da más importancia a los pequeños negocios" (EP.GM4);

"(La comunidad) no hace mucho por incentivar la presencia de las niñas en la escuela" (EP.GM7);

"(La comunidad) no tiene sensibilidad sobre la igualdad de género. La escolarización se entiende (por las familias) como un medio para tener empleo formal por ello se prima la escolarización de los hijos varones por pensar (las familias) que la educación de las niñas es menos importante ya que estas deben ocuparse de las tareas del hogar y prepararse para el matrimonio" (EP.MH);

"(Las familias consideran) para las niñas más importante la educación no formal dada por las mujeres adultas de la comunidad que las enseñanzas formales de la escuela" (EP. MA).

"(En las comunidades) Una dificultad añadida es el analfabetismo de las mujeres (encargadas de la educación de los hijos) que dificulta la valorización de la educación y la falta de referentes mujeres en la enseñanza" (EP.GM7)

Todas las dimensiones referidas en este análisis atraviesan otros elementos potenciadores de la desigualdad de género que, según los testimonios recogidos de los y las informantes, se pueden sintetizar en los siguientes:

A) *Pobreza (social, familiar, nacional…) y problemas de desarrollo* transversales y estructurales a las sociedades.

> *(La pobreza) afecta más a las niñas por motivos culturales y de tradiciones. Si (las familias) tienen que elegir se elige la educación de los varones" (OE.CH)*

Consecuencia de la pobreza es también el generalizado trabajo infantil en la agricultura, en el cuidado o en el pequeño comercio informal, que afecta tanto a niños como a niñas pero en los que se observa una distinción por sexo en las ocupaciones infantiles (por ejemplo, las niñas son las encargadas de los trabajos domésticos, la carga de agua o leña, el pequeño comerció, entre otras)

> *"(En mi escuela) es un problema para la asistencia el trabajo en el comercio inter-fronterizo de los adolescentes y el trabajo en los huertos" (OE.RG)*

> *"En esta zona los niños y niñas dejan de asistir a la escuela porque es una zona fronteriza y se dedican al comercio o al huerto. La pobreza y las largas distancias que recorrer hasta la escuela son un grave problema a la hora de compaginar los empleos con una asistencia regular" (OE.CH)*

"(A lo anterior) se suma la pobreza y las largas distancia que recorren hasta la escuela, muchos vienen sin comer. Las niñas además dejan de venir por motivos culturales y tradicionales" (OE.CH)

B) *Hacinamiento y altas ratios en las escuelas*. A pesar del aumento del número de escuelas, Mozambique es un país joven con un alto índice de nacimientos y por lo tanto de niños y niñas en edad escolar. La sobresaturación de los centros, sobre todo de los urbanos y peri-urbanos, trae consigo la desmotivación del profesorado y de los estudiantes, la imposibilidad de llevar a cabo una tarea educativa de calidad, la falta de tiempo y recursos, entre otras consecuencias que, unidas a los bajos salarios y a la precariedad laboral, repercuten negativamente en cualquier iniciativa que se proponga mejorar los aspectos sociales del alumnado.

"(Refiriéndose a la participación del profesorado en actividades extra-curriculares en beneficio de la equidad) No hay voluntad por parte del profesorado ni de los encargados de las escuelas por la excesiva carga horaria y por la falta de remuneración extra para los docentes, por ello difícilmente los profesores participan en actividades más allá de su horario docente" (EP. MH).

"Cuando un niño o niña deja de venir a la escuela, si tengo tiempo, se forma un consejo escolar para visitar a la familia y motivar a los padres y niños para que retomen la asistencia" (OE.CH)

C) *Complejidad idiomática* que se da en las escuelas y en todo el país. El portugués es la *lengua de instrucción oficial* pero las lenguas bantúes son el principal medio de comunicación para un 94% de la población rural del país.

> *"Además del absentismo y la pobreza en mi escuela muchas de las dificultades se derivan por el idioma ya que la mayoría de los niños y niñas en casa nunca han hablado otra lengua que no fuera la local, por lo que no comprenden mis explicaciones en portugués" (EP.CH2)*

> *"Encontramos gran dificultad en la enseñanza del portugués sobre todo en las áreas de comprensión, lectura y expresión oral.(En la formación del profesorado existe una) necesidad de investigar nuevos métodos de enseñanza del bilingüismo para hacer frente a las carencias que supone la falta de base de portugués" (O.FP.1)*

D) *Problemas de financiación educativa*: El Gobierno va aumentando las partidas destinadas a educación, aunque siguen siendo escasas en relación a las necesidades del país.

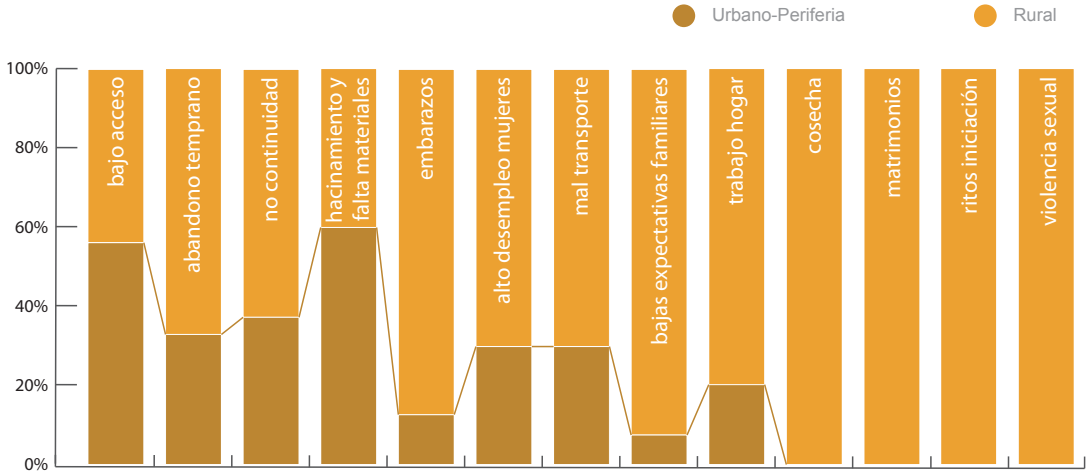
> *"Creo que los problemas con los que se enfrenta la educación mozambicana, son el escaso apoyo económico del Gobierno que revierte en la escasa formación del profesorado, en la falta de plazas escolares, sobre todo en secundaria, ya que cada vez hay más jóvenes que quieren seguir estudiando como consecuencia de la integración de Mozambique en la globalización capitalista" (OE.RG)*

Esta situación provoca que Mozambique sea muy dependiente de la ayuda internacional en materia de educación y por lo tanto se encuentre condicionada por ella. Esto influye negativamente a la hora de proponer políticas y acciones propias consolidadas y coordinadas, origina la imposición de iniciativas privadas, marca grandes desigualdades con la oferta pública, y genera descoordinación de las acciones.

> *"Detecto un descontento por las iniciativas privadas de educación por el excesivo precio de las tasas escolares (son las niñas las perjudicadas porque muchas veces no puede pagarse las tasas de todos los hijos y prima la educación de los varones). En mi opinión, el Gobierno debería luchar por una educación pública de calidad" (OE.RG). "*

La presencia e influencia de las anteriores dimensiones de la desigualdad de género pueden variar en función del contexto educativo (urbano-periférico vs rural), como vemos en el siguiente gráfico:

Gráfico 12: Dimensiones de la desigualdad de género en función del contexto



Entre las dimensiones compartidas tanto en el área urbana como en la rural, cabe destacar aquellas que afectan a la equidad en la educación y tienen mayor incidencia en las niñas: bajo acceso en la escolarización, abandono temprano, no continuidad en estudios secundarios, hacinamiento y falta de materiales, embarazos, alto desempleo de las mujeres, transporte deficiente, bajas expectativas familiares y trabajo infantil en el hogar.

Sin embargo, entre los aspectos en los que se aprecian diferencias entre las opiniones del ámbito rural y el urbano, destacan: la violencia sexual, los ritos de iniciación, el trabajo en la cosecha y los matrimonios tempranos.

Según los aportes de las teorías feministas contemporáneas y críticas del desarrollo, las dimensiones en las que se expresa la desigualdad de género pueden ser traducidas en necesidades e intereses estratégicos de género en la educación. Basándome en los datos analizados y en dichos aportes, en la siguiente clasificación trato de ordenar, las posibles acciones educativas en pro de la igualdad que se desprenden de los datos obtenidos:

Tabla 28: Intereses y necesidades estratégicas de género en la educación mozambicana

Interés estratégico de género	Necesidades de género
Mejorar la salud reproductiva y sexual	Disminuir el número de embarazos tempranos Educación afectivo-sexual: sensibilizar en el uso de medios anticonceptivos; prevención de enfermedades de transmisión sexual (VIH-SIDA) Empoderamiento de las mujeres como dueñas de sus cuerpos y deseos

Garantizar los derechos de las mujeres en el ámbito personal y laboral	Reducir el trabajo infantil y las cargas relacionadas con el cuidado Valorizar los saberes y experiencias de las mujeres como posibilidades de empleo Reconocer las ocupaciones informales e incluirlas en las intervenciones educativas Adaptar los espacios y tiempos educativos a las exigencias del entorno (clima, tiempos cultivo, ritos…) Visibilizar a las mujeres como agentes activas de las comunidades y las familias Reparto de tareas, redistribución de tiempos, conciliación familiar
Ruptura de la cultura patriarcal y mejora de la igualdad social	Sensibilizar a familias y comunidades para apoyar la escolarización en todos los niveles de las niñas, informar de los beneficios Retrasar la edad de los matrimonios Incluir tradiciones culturales en los entornos educativos para transformarlos Crear estructuras eficaces de control del abandono escolar

En los dos gráficos anteriores han quedado representadas las dimensiones de la desigualdad de género detectadas según el sexo de los y las informantes y según su contexto. Seguidamente analizaré la relación de estas dimensiones con otras categorías, como la edad, la titularidad de las escuelas o los niveles de estudios de los y las informantes con el fin de obtener una visión más completa.

En primer lugar paso a contrastar la información sobre las desigualdades de género según la edad de los y las informantes:

a) Los y las menores de 30 años destacan entre las principales dimensiones de la desigualdad: el abandono temprano de las niñas, la falta de continuidad en estudios superiores, los embarazos, el alto desempleo de las mujeres jóvenes, las bajas expectativas familiares respecto a la educación formal de las chicas y el bajo acceso a la educación por parte de las mujeres;

b) Los y las mayores de 30 años hacen hincapié sobre todo en las bajas expectativas familiares y en los embarazos tempranos. Además, añaden la violencia sexual, los ritos de iniciación, los matrimonios tempranos y el trabajo feminizado en el hogar.

Comprobamos cómo, quizá como fruto de la propia experiencia, se introducen algunas dimensiones nuevas en el caso de los y las informantes mayores de 30, haciendo referencia al trabajo en el hogar, a la violencia o a los matrimonios. Dimensiones que refuerzan y complementan las anteriores y coinciden en manifestar importantes dimensiones de la desigualdad.

En segundo lugar, analizamos las desigualdades detectadas en relación con la titularidad de las escuelas:

c) Por un lado, los informantes de escuelas primarias públicas destacan: el bajo acceso y alto absentismo escolar de niños y sobre todo de niñas; la escasa continuidad en estudios superiores; los trabajos en el hogar; la violencia; las tradiciones culturales; el analfabetismo de las familias y problemas con la enseñanza del portugués; la pobreza, el hambre, el VHI/SIDA…; y los niños y niñas huérfanas con familias de acogida.

d) Por otro lado, desde las escuelas secundarias públicas hacen hincapié sobre todo en: los embarazos tempranos y matrimonios; la falta de continuidad de los estudios y abandono escolar; los trabajos al margen de la escuela (los niños en la agricultura o comercio y las niñas en el hogar o el comercio); las bajas expectativas familiares para la educación de las niñas o las altas tasas de desempleo juvenil.

En este caso, en las escuelas primarias se detectan desigualdades relacionadas con el contexto (pobreza, falta de recursos, VIH, familias de acogida…), los problemas en el acceso y las matriculaciones, la falta de continuidad en estudios secundarios (escasez de escuelas, largas distancias a recorrer…) y los problemas derivados por la enseñanza en portugués sin que los estudiantes dominen este idioma (lo que en muchas ocasiones está relacionado con el analfabetismo familiar).

Por su parte, en las escuelas secundarias se tienen unas preocupaciones y evidencias de la desigualdad derivadas principalmente de la edad de sus estudiantes y de las circunstancias sociales que rodean esta etapa, como puede ser el desarrollo de la sexualidad, las responsabilidades para el mantenimiento de la familia, la búsqueda de empleo y la transición a la vida adulta. Todo ello pone de manifiesto importantes elementos de socialización con: una clara segregación por sexo; una diferenciación de roles, comportamientos, actitudes, objetivos de vida, etc. en función del género (en la mayoría de los casos las mujeres aspiran al matrimonio y la maternidad y los hombres al trabajo asalariado); y una atribución para cada sexo de expectativas educacionales determinadas a partir de la entrada en la adolescencia (principalmente ritos de iniciación que para las mujeres suponen la enseñanza del cuidado y el trabajo en el hogar y para los hombres la vida activa).

En tercer lugar, estudiamos las aportaciones sobre la desigualdad en función de los niveles de estudios de los y las informantes. En este caso distinguimos:

e) Informantes con estudios de magisterio en Institutos de Formación del Profesorado (IFP o IMAP): hacen hincapié sobre todo en las bajas expectativas que tienen las familias (padres y madres) en la educación formal de las chicas y en la escasa implicación de dichas familias en la

educación, sobre todo en lo relativo a la asistencia y continuidad de las niñas en las escuelas.

f) Informantes con estudios superiores en diferentes Universidades (Universidad Pedagógica, pública o Universidad Eduardo Mondlane, privada): señalan sobre todo problemas relacionados con los embarazos tempranos, la preocupación de las familias por el trabajo en el hogar como destino para las chicas y la falta de preparación y recursos de los encargados educativos para hacer frente a los problemas derivados de la desigualdad de género.

En esta comparación podemos observar cierta semejanza con la división en función de la titularidad (primaria o secundaria) de las escuelas. En este caso, los y las informantes con estudios en IFP suelen corresponder a docentes en escuelas primarias, siendo los y las informantes con formación universitaria docentes en escuelas secundarias. En este sentido los y las titulados en los IFPs señalan dificultades relativas a la familia, por ser una etapa donde ésta tiene una mayor influencia en la educación de sus hijos e hijas; y los y las tituladas en Universidades, sin embargo, revelan problemas relacionados con los embarazos, la continuidad en la educación, y la falta de recursos disponibles para atender dichas realidades, llamando la atención sobre la escasa formación pedagógica que ellos mismos reciben.

Además, como ha quedado señalado y se verá en el apartado 1.3 con mayor detenimiento, ninguno de los y las informantes -sea cual sea su formación- manifiesta haber tenido formación específica en temas de género.

A pesar de las diferentes relaciones que se pueden establecer entre categorías,

un análisis en profundidad de las informaciones nos revela que, aunque surgen importantes categorías y dimensiones de la desigualdad de género, no se contemplan matizaciones significativas respecto a qué puede originarlas, sostenerlas, etc. Es decir, ya sean mujeres u hombres; escuelas urbanas o rurales; docentes con formación universitaria o no; jóvenes o mayores de 30; escuelas primarias o secundarias…; las dimensiones de la desigualdad de género que señalan corresponden a realidades o manifestaciones concretas y vinculadas a cada contexto, sin llegar a establecer un análisis de género, social y estructural que explique, desde la complejidad, las causas-efectos de dichas desigualdades.

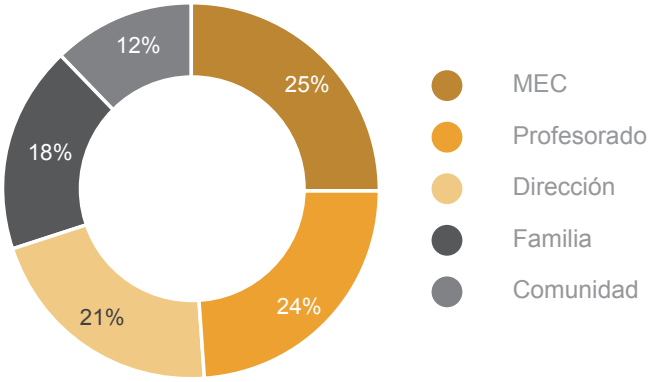
Esta falta de matices o referencias a lo más sustantivo de la desigualdad puede ser explicada desde varias dimensiones de análisis: a) falta de formación específica de los y las docentes en temas de igualdad, lo que provoca que sea un tema que desborda al profesorado que, por desconocimiento no sabe cómo afrontarlo, cómo entenderlo y cómo priorizarlo; b) no priorización de los temas de igualdad y género. En este caso el profesorado y responsables de educación asumen preocupaciones "más primarias" como por ejemplo, la mejora en el acceso a las escuelas, el aumento de matriculaciones, el hacinamiento, la falta de centros, los problemas de transporte y las largas distancias a recorrer, la pobreza o escasez de recursos; c) estas preocupaciones "primarias", además de reflejar la preocupación por lo inmediato, pueden tener relación con la influencia de la cooperación al desarrollo en los temas educativos, donde las prioridades varían en función a las agendas de los gobiernos nacionales y extranjeros (muchas veces ajenos a las realidades de los contextos locales y poco atentos a las causas estructurales de la desigualdad de género que en estos contextos se manifiestan).

Ante tal estado de la educación de las niñas y tratando de responder a las necesidades e intereses estratégicos de género, tratamos de indagar sobre diferentes proyectos y acciones que se ejecutan en Mozambique con el fin de mejorar la equidad en la educación. A continuación expongo las principales actuaciones referidas por los y las informantes.

1.2 Acciones de la comunidad educativa para la atención a las desigualdades de género en educación

Avanzado en el análisis de las informaciones recabadas, voy a definir las acciones que la comunidad educativa[4] (en función de los diferentes niveles de responsabilidad) lleva a cabo para atender las necesidades e intereses de género.

Gráfico 13: Responsables de las acciones pro-equidad en la comunidad educativa



El profesorado reconoce que la mayor parte de las medidas desarrolladas en sus escuelas son aquellas propuestas directamente por el Ministerio de Educación, siendo apoyadas por la dirección de dichas escuelas. Aunque, por otro lado destacan

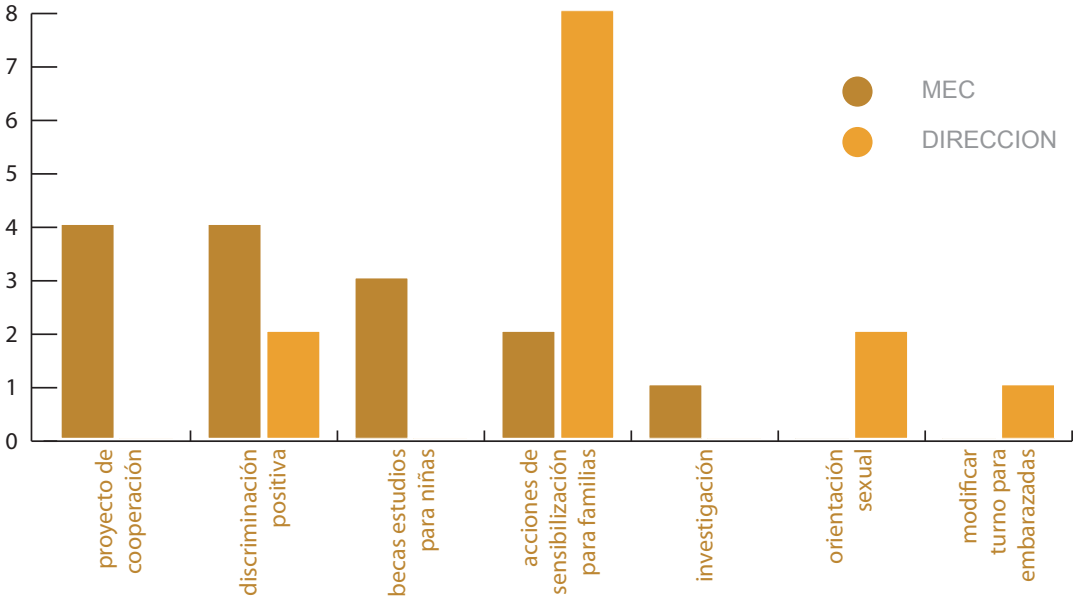
4 Este análisis se centra en exclusiva en las acciones y proyectos referidos por el profesorado. Las prácticas que el profesorado conoce y asocia al trabajo por la igualdad son fundamentales, al ser este conocimiento determinante de las prácticas en el aula.

las iniciativas propias del profesorado y en menor medida aquellas desarrolladas por las familias y la comunidad.

A) Acciones promovidas por el MEC y la dirección de las escuelas

Primeramente voy a atender a aquellas acciones de igualdad que son impulsadas por el MEC, o las direcciones de los centros, y que son verbalizadas por el profesorado entrevistado. En el siguiente gráfico observamos las diferentes temáticas, destacadas por el profesorado, que engloban las acciones del MEC y de las direcciones de los centros:

Gráfico 14: Temáticas de las acciones para la igualdad promovidas por el MEC y/o la dirección de los centros



Atendiendo a la interpretación de los datos expuestos en el gráfico se puede observar una distinción en la naturaleza y finalidad de las acciones pro-equidad: a) aquellas promovidas por el MEC suelen ser acciones o proyectos de cooperación

internacional, medidas de discriminación positiva, becas de estudios para niñas, acciones de sensibilización para familias o realización de investigaciones; b) aquellas promovidas por la dirección de las escuelas están centradas en la realización de intervenciones de sensibilización con las familias, en actividades de orientación sexual para prevenir los embarazos tempranos o en medidas de discriminación positiva, entre las que se destaca el cambio de turnos para las adolescentes embarazadas. Cabe afirmar que las primeras obedecen principalmente a motivaciones generales de política educativa y de desarrollo, mientras que las direcciones de los centros actúan motivadas por demandas concretas de las destinatarias.

Esta diferenciación en los tipos de actuaciones referidos por los participantes puede ser interpretada atendiendo a la naturaleza y significado de las mismas. Aquellas promovidas por las direcciones de las escuelas tienden a solucionar los problemas que afectan directamente a la permanencia en el sistema educativo de las niñas y adolescentes, como son los embarazos y las posiciones familiares influenciadas por la cultura tradicional. Sin embargo, las medidas incentivadas por el MEC están condicionadas por los objetivos de los proyectos de cooperación, muchos de los cuales vienen determinados externamente en función de las políticas de desarrollo del momento. Como vimos, se relacionan con medidas de discriminación positiva, becas de estudios y materiales, que principalmente tratan de aumentar las tasas de matriculación de las niñas, acorde con los ODM y las políticas de cooperación internacionales. La influencia de los proyectos de cooperación se explica en buena medida por la insuficiente financiación pública de la educación por parte del Gobierno y la consiguiente necesidad de apoyo externo para hacer frente a las grandes demandas en esta área.

Existe, por otra parte, poca coordinación entre las iniciativas del MEC y las promovidas por las direcciones de los centros, cada una de las acciones responde a diferentes realidades y tiene unos objetivos concretos, que a su vez están relacionados con un determinado entendimiento del concepto de igualdad de género. Las teorías feministas del desarrollo -consultadas en capítulos anteriores- señalaban la necesidad de incluir una perspectiva de género en las acciones de cooperación ya que, como recuerdan Katherina Tomasevski (2004), Naila Kabeer (1998) o Marcela Lagarde (2012), no basta con aumentar el número de matriculaciones de niñas y mujeres si no existe una correlación con el número de las que terminan sus estudios y tienen continuidad en estudios superiores, con las que optan a empleos formales y las que gozan libertad de elección, entre otros derechos básicos.

Las anteriores acciones promovidas por el MEC y las direcciones de las escuelas dan lugar a proyectos y acciones concretas en pro de la igualdad. En la tabla 29 quedan enumerados y sintetizados aquellos que el profesorado entrevistado (EP) reconoce en sus prácticas cotidianas:

Tabla 29: Acciones de educación para la igualdad impulsadas por el MEC y la dirección de las escuelas

Informantes	MEC	Dirección
EP. L	Proyecto “Apoio à Igualdade de Género e Empoderamento da Mulher” (2002 a 2004 y 2005-2006) por UNPFA y UNIFEM. Integrado en los Sub-programa de Estrategias para a População e Desenvolvimento Becas de estudios e incentivos para que las niñas estudien disciplinas como las ciencias naturales	Implementación de medidas para que más niñas terminen 10ª y continúen en ESG 2

	Sensibilizar a las poblaciones para que presten más atención a las niñas y dar oportunidades de escolarización Plan Estratégico bienal de cada escuela	Promueve encuentros con las familias y encargados de la educación para sensibilizar
EP.GM 1,2,3,4,5,6,7	Geraçao Biz (proyecto de NNUU para la educación afectivo sexual)	En relación con los embarazos tempranos la escuela crea un centro de orientación para dar educación sexual para prevenir.
	Intenta dar ventajas a las niñas para reducir las desigualdades cuando ellas optan por una formación masculinizada	Motivación de los niños/as para dar importancia a la escuela como beneficio para el futuro del país y de su desarrollo.
EP.GM 1,2,3,4,5,6,7	Becas de estudios, pago de algunas tasas escolares para las niñas Enseñanza a distancia para permitir que los alumnos desfavorecidos aprenden cerca de las familias	Diálogo con las comunidades: explicar importancia de permitir a las niñas que permanezcan en la escuela. Clases sobre embarazos y sida. Dar ejemplos de profesoras de la escuela que son capaces de hacer los mismos trabajos que los hombres
	Campañas de sensibilización para capacitar a las comunidades en materia de igualdad de género. Proyectos que controlan la permanencia de las niñas en la escuela e informan a las comunidades de la necesidad de la igualdad de derechos. Elaboración de estadísticas para visibilizar en términos numéricos la desigualdad baja.	Con el presidente del consejo de la escuela divulgan en reuniones las necesidades de mantener a las niñas en la escuela.

EP.FH	Apoyo con material escolar para atraer a más alumnos	Reuniones con padres y encargados de la educación para que dejen a las niñas ir a la escuela
EP. MH	Priorizar el acceso a la escolarización de las niñas (aunque muchas veces las niñas no aprovechan las oportunidades). Por ejemplo, medidas que permiten a las niñas la posibilidad de acceder a la educación con edades superior al límite para los niños.	
EP. MA	Medidas para la igualdad de género que el ministerio está efectuando: Introducción TICs, los alumnos son evaluados con distinción por género	Aumento de plazas para mujeres. Cambiar a las mujeres embarazadas al curso nocturno para evitar absentismo

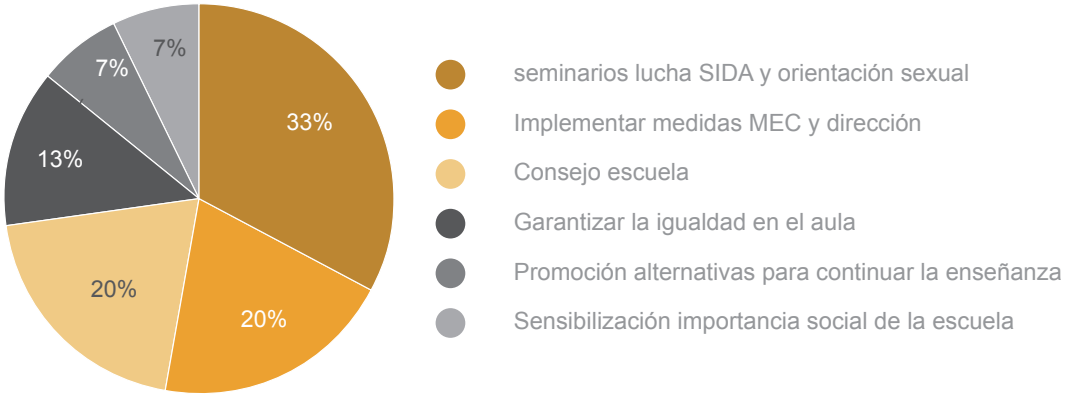
Las anteriores iniciativas y proyectos son llevados a cabo tanto en áreas urbanas como rurales, sin que se aprecie una distinción relevante en función del contexto, a pesar de que sí existe esta diferenciación en las interpretaciones de las dimensiones de la desigualdad de género como quedó reflejado en el gráfico 12.

En contraste con los grandes objetivos de los proyectos oficiales apoyados por el MEC para aumentar las matriculaciones; las acciones promovidas por las direcciones y que el profesorado realiza en sus aulas, están estrechamente relacionadas con las iniciativas para mejorar la permanencia de las niñas en las escuelas.

B) Acciones promovidas por el profesorado

Diferenciadas de las anteriores iniciativas impulsadas por el MEC y la dirección de los centros, enumeradas en la tabla 29, el profesorado destaca las siguientes acciones promovidas por los propios docentes:

Gráfico 15: Acciones del profesorado para la igualdad



Entre las acciones concretas que realiza el profesorado destacan: la sensibilización dentro del aula para transmitir la importancia social de la escuela (33%), seguida de la promoción de alternativas para continuar con la enseñanza secundaria (20%) como por ejemplo la derivación a internados, la enseñanza a distancia o las alternativas de transporte y la inclusión de la igualdad como tema transversal dentro de los objetivos de aula, con el fin de garantizar la equidad entre todos los y las estudiantes (20%).

Una de las prácticas relacionadas con estos dos tipos de actuaciones y resaltadas por el profesorado son los llamados consejos de escuela (13%) que se definen como: visitas a la familia cuando se da una situación de abandono escolar. También señalan la implementación de medidas del MEC y la dirección de los centros (7%) y la realización de seminarios para la educación afectivo-sexual (7%).

El profesorado reconoce que muchas de estas acciones dependen de sus propias iniciativas, intereses, motivaciones, tiempo y formación, sin que tales iniciativas sean oficiales, gocen de apoyo institucional, económico o de materiales específicos, ni

constituyan parte de un programa coordinado y realizado a lo largo del tiempo. Así queda reflejado en varios testimonios recogidos:

"(Hablando de absentismo escolar) cuando un niño o niña deja de venir a la escuela, si tengo tiempo voy a su casa para hablar con la familia" (OE.5F)

"(Haciendo referencia a las actividades para fomentar la igualdad) día a día intento transmitir la importancia social de la escuela" (EP. GM1)

"Trato de motivar de manera continuada a los alumnos y sensibilizar permanente sobre la importancia de la escuela. No discrimino a las niñas en mi aula, garantizo la equidad de género y tengo una actitud que demuestre que niños y niñas deben ser entendidos desde la misma perspectiva" (EP.GM4)

"Hago conferencias para educar a los niños y niñas en la prevención durante el acto sexual" (EP.GM2)

"Incluyo temas transversales, aspectos relacionados con la importancia de la escuela y estoy pendiente que dentro de mi aula no haya desigualdades y que todos gozan de los mismos derechos" (EP.GM5)

"Desarrollo conferencias dentro de mi aula que muestren el valor de una persona escolarizada dentro de la sociedad" (EP.FH)

"Estimulo el espíritu de aprendizaje entre las niñas para que no se sientan discriminadas en mi aula." (EP.MA)

Cabe interpretar que la naturaleza de las acciones que el profesorado realiza está estrechamente relacionada con las impulsadas por la dirección de las escuelas y con su propia implicación y posibilidades de actuación; es decir, trata de reducir el abandono escolar atendiendo a las necesidades más visibles de las mujeres (embarazos, falta de legitimidad de la escuela por parte de las familias, etc.) Sin embargo, este mecanismo aunque trata de atender lo más urgente y visible, hace que queden sin respuesta los intereses estratégicos de género, que ahondan en los orígenes más complejos de desigualdad, como son la cultura patriarcal y el peso de las tradiciones.

Para una mejor interpretación, los análisis de las acciones promovidas por el MEC, dirección y por el profesorado pueden interrelacionarse con la categoría de análisis "titularidad de las escuelas" destacando que:

a) en las *escuelas primarias* se llevan a cabo acciones de apoyo material para atraer a más alumnado a las escuelas; reuniones con padres y madres para sensibilizar acerca de la importancia de la escolarización de las niñas; consejo de escuela y visitas a hogares en el caso de detectar niños y niñas absentistas;

b) en las *escuelas secundarias* las acciones se centran en talleres para reducir el número de embarazos adolescentes; becas e incentivos para que las chicas se mantengan en las escuelas; sensibilización acerca de las ventajas de la escolarización; reuniones con familias para motivar la permanencia en las escuelas; integración de temas transversales en el curriculum; planteamiento de un segundo turno para favorecer la asistencia de madres.

Esta diferenciación, al igual que ocurría en el apartado anterior, tiene que ver con las particularidades de la edad, la etapa educativa y su contexto social. Así, en el caso de las escuelas secundarias las acciones están relacionadas con la reducción de los embarazos y la alternativa cuando esto sucede, además de con la sensibilización familiar para mantener a las chicas en la escolarización secundaria. Por el contrario, en las escuelas primarias se busca sobre todo la implicación de las familias para la matriculación de todos sus hijos e hijas y el acompañamiento durante la escolarización.

Analizando la relación entre las acciones para la igualdad y los contextos de las escuelas encontramos:

c) *Escuelas ámbito urbano*: se llevan a cabo acciones de discriminación positiva para mantener a las niñas en los centros y aumentar las matriculaciones; educación afectivo sexual y propuesta de cursos nocturnos para chicas embarazadas; implicación de familias en la escolarización de sus hijos y sobre todo hijas; introducción de TICs.

d) *Escuelas ámbito rural*: destacan las medidas relacionadas con la finalización de los estudios, por ejemplo mediante becas o incentivos para las chicas; la realización de encuentros con familias para sensibilizar acerca de la importancia de la educación; y la educación sexual.

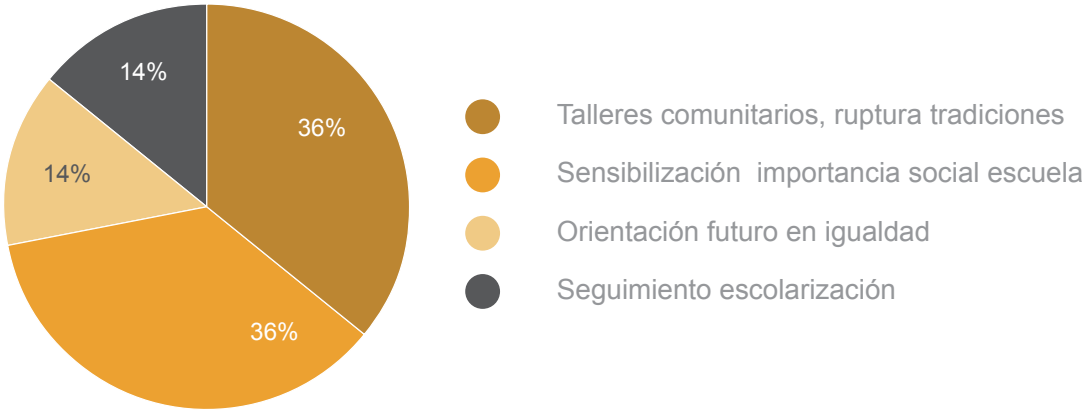
En este caso, la comparativa no revela diferencias significativas en función del contexto. La única diferencia que se observa es, en el ámbito urbano, la introducción de nuevas tecnologías (aunque no se llega a especificar cómo estas herramientas favorecen la equidad).

El cruce con las demás categorías de análisis -edad, estudios…- no aporta datos relevantes para nuestro estudio, este hecho puede deberse a las débiles iniciativas para la promoción de la igualdad llevadas a cabo por el profesorado y por el MEC.

C) Acciones promovidas por las comunidades y familias

Por último, entre las acciones en favor de la igualdad, quedan por analizar aquellas que los y las docentes señalan al ser preguntados por la participación e implicación de las familias en los procesos educativos. Entre éstas destacan:

Gráfico 16: Acciones de la comunidad y las familias para la igualdad (según el profesorado)



Las acciones impulsadas por las familias y la comunidad, según el profesorado, se limitan a algunas temáticas concretas, como por ejemplo: talleres comunitarios (36%), acciones de sensibilización (36%), orientación o seguimiento de la escolarización (14%).

Al interrelacionar este gráfico con las anteriores interpretaciones podemos observar que las iniciativas impulsadas por comunidad y familia son algo dispersas y tienen poca coordinación por parte de los organismos oficiales. Como consecuencia,

encontramos frecuentemente acciones aisladas, con poco seguimiento y escasa eficacia real. Además de ser actividades cuyos resultados son muy dependientes de las motivaciones concretas e individuales de cada familia.

Sin embargo, cuando existe una buena participación de familia y comunidad en la educación, el profesorado coincide en señalar los beneficios de tal implicación y coordinación familia-comunidad en el camino hacia la igualdad. En los siguientes testimonios podemos observar cómo una inclusión activa de familia y comunidad ayuda a:

"(La participación de la familia ayuda a) disminuir los matrimonios tempranos" (EP.L)

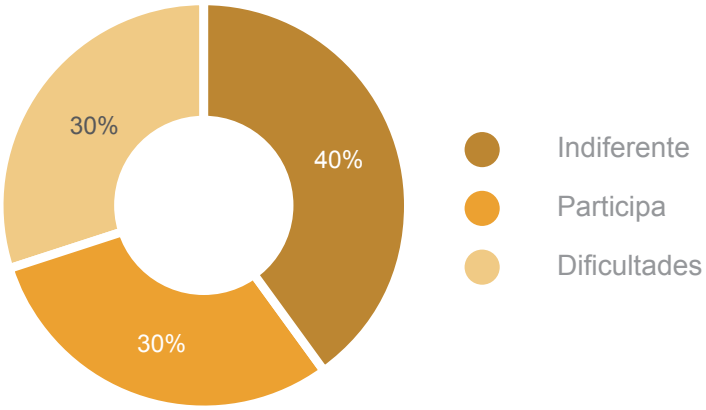
"Algunas familias contribuyen dando una visión de futuro" (EP. GM1)

"(Las familias pueden) fomentar mejores expectativas futuras de la educación, aunque esto es difícil en las zonas donde el sustento es la agricultura" (EP.GM3)

"(Las familias son clave para) explicar que no solo los hombres deben de ser empleados fuera del hogar y para valorizar ambos sexos por igual, sin priorizar a los niños" (EP.GM5, 6)

Según el profesorado, la participación de la comunidad y las familias en las acciones educativas en favor de la igualdad se valora del siguiente modo:

Gráfico 17: Valoración de la presencia de la comunidad en las acciones escolares pro-equidad según el profesorado



En el gráfico se observa una división de opiniones importante por parte del profesorado referidas a las valoraciones de la participación de la comunidad, es decir, aparecen porcentajes similares referidos a participación, presencia indiferente o con dificultades. Entre el 40% que opina que la comunidad permanece indiferente y el 30% que afirma que es una relación con grandes dificultades, se destacan las siguientes matizaciones según testimonios del profesorado:

"Los padres no reconocen la necesidad de la educación de las niñas y no invierten en ello" (EP.MH)

"La familia tiene dificultades porque no tienen tiempo de acompañar en el proceso de enseñanza y aprendizaje a las niñas". (EP.GM7)

"(Las familias deberían) sensibilizar a las niñas para que se dediquen a la escuela como opción de futuro. (EP.FH y EP.MH)

"(Aunque muchas familias) mandan a las niñas a la escuela, muchas madres no tuvieron acceso a la educación y es muy difícil que puedan explicar las necesidades de formación" (EP.FH y EP.MH)

El restante 30% que opina que familias y comunidad participan en la mejora de la igualdad se recoge en los siguientes testimonios:

"(Las familias pueden) en las estructuras de barrio explicar la necesidad de que todos los niños y niñas vayan a la escuela por igual" (EP.GM3)

"(En la comunidad se puede) crear un grupo de orientación de jóvenes en materia de educación sexual en el que se integre de igual manera ambos géneros" (EP.GM4,5)

"(Desde las escuelas se puede) desarrollar acciones de seguimiento de todas la niñas que no van a la escuela, reunir a los padres y matricularlas en la escuela." (EP.FH)

En definitiva, cabe interpretar que las acciones vinculadas con la comunidad, a pesar de ser fundamentales para atender las necesidades estratégicas de género, son escasas, con poca coordinación y muy limitadas por las condiciones culturales, económicas, etc. de las familias. Desde las escuelas y el MEC no se impulsan proyectos que integren a familias y comunidades de una manera directa, el profesorado no cuenta con apoyos para fomentar esta participación y, en consecuencia, las iniciativas familiares quedan invisibilizadas y con poca transcendencia en las escuelas, a pesar

de reconocerse su importancia y algunas mejoras y beneficios a partir del impulso de acciones comunitarias.

En el análisis de la presencia e implicación de comunidad y familia buscamos nuevas interpretaciones a través del cruce con la categoría de análisis "contexto rural-urbano" de las escuelas, apreciando algunas diferencias relevantes entre:

a) *Escuelas urbanas*: consenso en señalar escasa participación de la comunidad; entre las principales razones explicativas se señala la pobreza de la comunidad, el entendimiento de la educación escolar cómo medio para conseguir un empleo exclusivamente y no como un valor en sí misma y con proyección amplia en lo personal y lo social, la participación local escasa y las creencias tradicionales donde las chicas aspiran a casarse, tener hijos y cuidar de la casa.

b) *Escuelas rurales*: la valoración de la participación de la comunidad varía entre "poco y media"; y entre las razones destacadas encontramos la falta de interés de la comunidad por la educación de las niñas, el bajo nivel educativo de las comunidades, la falta de profesionales cualificados y el escaso valor que otorgan familias y comunidades a la educación de las niñas en las escuelas (e incluso para los niños). A pesar de ello, se destaca también algún aspecto positivo, como puede ser el aumento de chicas en los internados para la continuidad de estudios secundarios, lo que apunta un cambio de mentalidad familiar en este sentido.

A pesar de que en ambos contextos la participación es escasa, encontramos ciertas diferencias en el entendimiento de las razones explicativas de dicha baja

participación. Por ejemplo, en las escuelas urbanas se alega, o bien la pobreza de los barrios y la urgencia por conseguir un empleo formal, o bien la presencia de tradiciones; en las zonas rurales se hace referencia al analfabetismo de las comunidades y, en consecuencia, a la escasa confianza que se otorga a las escuelas para la formación de los niños y niñas de esas comunidades; también se señala la falta de formación de los profesionales para incluir y llevar a cabo una labor educativa con la comunidad.

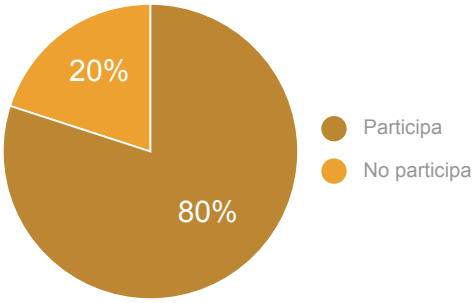
Por último, cabe señalar que las escasas referencias de los informantes sobre la presencia real de comunidad y familias en la educación impiden que podamos encontrar datos significativos al cruzarlas con las demás categorías de análisis. Así, la participación de la comunidad y familia se considera en general muy escasa, y esta apreciación no varía en función de la titularidad de las escuelas, la edad o la formación de los y las informantes. Por otra parte, como quedó reflejado anteriormente, el profesorado e instituciones educativas establecen unas prioridades básicas (matriculaciones, transportes, escuelas…) sin incluir la intervención directa con la comunidad y familia entre sus actuaciones prioritarias.

1.2.1 Valoración del profesorado sobre las acciones en favor de la igualdad impulsadas por el MEC

En el apartado anterior he hecho referencia a las diferentes acciones y programas de igualdad impulsados por el MEC, la dirección de los centros, el profesorado, comunidad y familias. A continuación, me centraré en la valoración que hace el profesorado de aquellas iniciativas desarrolladas por el MEC[5].

5 Este apartado se centra en acciones del MEC, con carácter oficial e institucional, apoyadas tanto por el Gobierno como por la cooperación internacional, y comunes a todos los centros educativos.

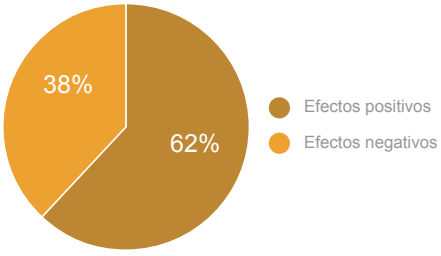
Gráfico 18: Participación escuelas en programas de igualdad del MEC



Para su análisis e interpretación, estas valoraciones son recogidas desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta: si la escuela participa en ellas, cómo se valora dicha participación y qué dificultades aparecen.

En general, el profesorado entrevistado considera que sus centros participan en los proyectos de igualdad impulsados por el MEC (80%). Atendiendo a la minoría que señala que no hay participación (20%), llama la atención que otros informantes, en las mismas escuelas, afirman que sí existe tal participación. Esta contradicción aparente puede depender del interés, implicación… de cada docente y refuerza la anterior interpretación acerca de la descoordinación y la falta de seguimiento -del MEC y la dirección de los centros- de los programas de igualdad.

Gráfico 19: Valoración programas de igualdad del MEC



Siguiendo con esta línea el profesorado valora los programas de igualdad del MEC según se observa en el gráfico 19.

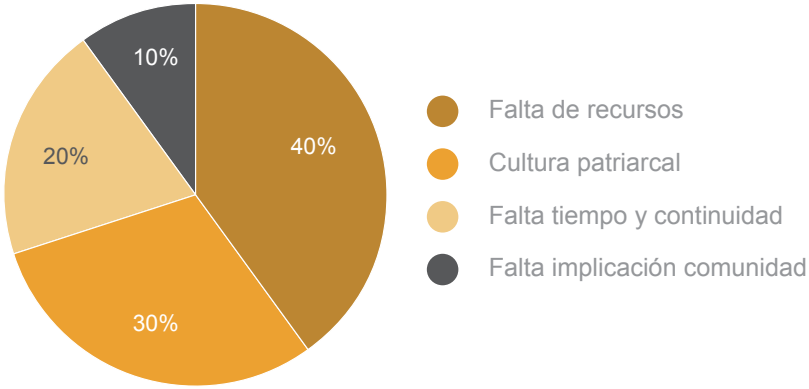
El profesorado reconoce más efectos positivos (62%), sobre todo en lo relativo al aumento de niñas en las escuelas, que negativos (38%) en los programas de igualdad del MEC. Entre las valoraciones negativas se citan la falta de recursos para la ejecución de los programas, la descoordinación, la burocratización, la falta de

calidad, el no llegar a todas las escuelas y el escaso interés en la implementación de los programas.

Entre los efectos negativos es llamativo el reconocimiento de falta de resultados de los proyectos. Esto puede deberse, o bien a una carencia total de evaluaciones de los proyectos, o bien a una inexistencia de canales de comunicación para la devolución de información al profesorado acerca de dichas evaluaciones. Los aspectos coyunturales de los proyectos (falta de financiación, escaso tiempo, descoordinación, dependencia de instituciones externas, discontinuidad…) hacen que el profesorado destaque esta falta de devolución de resultados de los proyectos que se ejecutan en sus escuelas.

En relación con la valoración anterior, el profesorado refiere diferentes dificultades en la ejecución de los proyectos de igualdad del MEC:

Gráfico 20: Dificultades para poner en práctica los programas de igualdad del MEC



Las principales dificultades –falta de recursos, cultura patriarcal, falta de tiempo y continuidad y falta de implicación comunitaria- coinciden con los aspectos negativos

señalados anteriormente por el profesorado. Es llamativo cómo se especifica entre las dificultades la denominada "cultura patriarcal" (30%) que reproduce los mecanismos segregadores por género y supone un freno para el desarrollo de las iniciativas de igualdad.

Los siguientes testimonios reflejan las dificultades que encuentra el profesorado para desarrollar los programas de igualdad del MEC:

> *"Mi preocupación se relaciona con la falta de educación del programa denominado "Geração Biz" existente en mi escuela, cuya finalidad es reducir el índice de embarazos en las adolescentes evitando así su absentismo. Se trata de un programa que es encargado por la Dirección de la escuela a los profesores más implicados. El proyecto no funciona como debería, este hecho puede comprobarse porque el absentismo en mi aula de seis (6) alumnas con edades comprendidas entre los 14 e 17 años en el presente curso por embarazos" (EP.GM2)*

> *"Las actividades llevadas a cabo están surtiendo efectos positivos. Aunque es difícil cambiar un hábito tan arraigado que constituyen las identidades de los hombres. Este proceso necesita tiempo y continuidad" (EP.GM7)*

Es destacable, atendiendo a los testimonios, la falta de una perspectiva de género crítica y africana en las iniciativas de igualdad del MEC. El profesorado reconoce la necesidad de incluir entre los objetivos y contenidos de estos programas elementos

complejos de análisis, que se relacionen con aspectos culturales y sociales, que sean prolongados en el tiempo y que promuevan resultados más efectivos en la lucha por la igualdad (los embarazos adolescentes siguen siendo el principal motivo de abandono escolar).

Por otro lado, cabe interpretar que las valoraciones del profesorado -respecto a las iniciativas de igualdad del MEC- están ligadas a los intereses de los programas de cooperación internacional, donde se priorizan las tasas de matriculación o de alfabetización por encima de las acciones que pretendan una transformación compleja de las necesidades e intereses estratégicos de género.

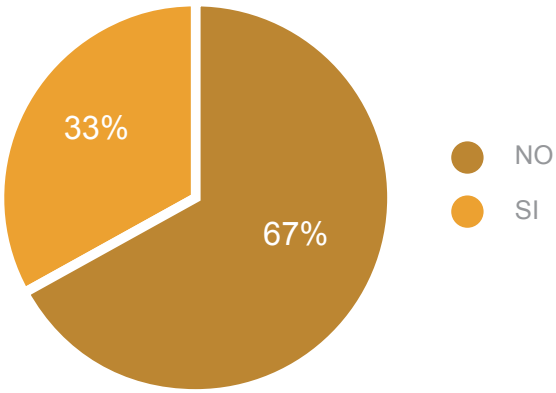
Por todo lo analizado hasta el momento, para esta tesis una de las principales consecuencias que se derivan de los datos analizados sobre este aspecto es el reconocimiento de mecanismos que reproducen el imaginario cultural que normaliza la desigualdad. Como veremos en el siguiente capítulo, este reconocimiento va a requerir de acciones con enfoque feminista crítico y africano que incluya, no solo la atención de las necesidades de las mujeres como la educación reproductiva, sino que tenga en cuenta los intereses estratégicos de género como la cultura patriarcal que legitima los embarazos tempranos y el abandono de la educación de las niñas.

En este enfoque, la conexión con la comunidad, aunque aparece señalada de manera aislada en las anteriores valoraciones del profesorado, es fundamental dentro de esta perspectiva social de transformación de las estructuras base de la desigualdad.

1.2.2 Valoración del profesorado sobre las acciones en favor de la igualdad impulsadas por los y las propios docentes en sus aulas

Al margen de los programas oficiales impulsados por el MEC, hemos preguntado al profesorado por la existencia, en sus escuelas, de proyectos de igualdad propios y diferentes de los anteriores, siendo el profesorado responsable directo de dichas acciones en las aulas. Los resultados al respecto se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfico 21: ¿Existen proyectos de igualdad propios en las escuelas?



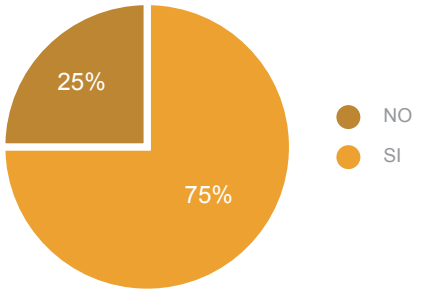
En la mayoría de las escuelas no existen proyectos propios de centro para la promoción de la igualdad; sin embargo un 33% del profesorado reconoce realizar acciones para la lucha contra la desigualdad, entre las que destacan: el fomento del trabajo en equipo entre niños y niñas; el desarrollo de clases de orientación sexual; y el apoyo a las clases extraescolares para niños y niñas (danzas, deporte, ajedrez…).

En relación con estas acciones cabría hacer una exploración sobre cómo entiende el profesorado el concepto de "igualdad", ya que se da cierta confusión a la hora de definir dicho término; por ejemplo, las anteriores iniciativas, aunque útiles y necesarias, no pueden considerarse proyectos de igualdad respecto a los géneros, ya que no vienen acompañadas de un trabajo que haga explícita esta meta. Como

consecuencia, se pueden ver reducidas a acciones aisladas, sin coordinación y sin la inclusión de un enfoque de género claro.

Acorde con las propuestas de educación feministas, donde la acción comunitaria se entiende como esencial para la transformación social, se pregunta al profesorado por la presencia de la comunidad en los proyectos en favor de la igualdad[6]:

Gráfico 22: Participación de la comunidad en proyectos de igualdad



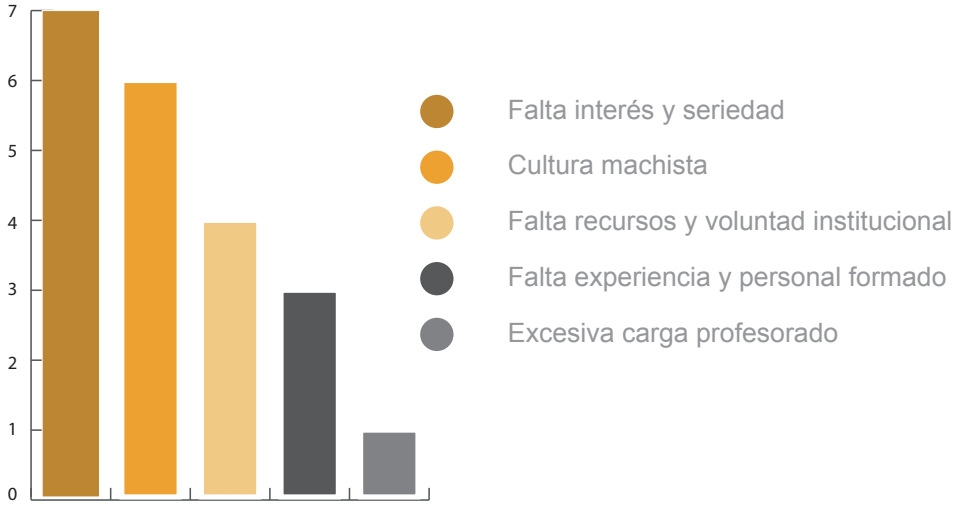
Confirmando lo que se ha ido expresando anteriormente, generalmente la comunidad no participa o participa poco en las acciones en favor de la igualdad en las escuelas.

Aunque dicha participación sea escasa, conviene tener en cuenta los siguientes rasgos positivos de la misma: a) aumento de la participación de las familias en el aprendizaje; y b) aproximación a las comunidades con actividades de divulgación sobre los beneficios de la escolarización tanto para niños como para niñas. Cabe interpretar que se trata de una participación no activa, sino impulsada y dependiente de las iniciativas y motivaciones propias del profesorado.

Entre las causas para la falta de participación de la comunidad en acciones educativas y de igualdad, el profesorado destaca:

6 En esta ocasión se pregunta haciendo referencia a todos los proyectos de igualdad que el profesorado conozca, ya fueran impulsados por el MEC o por la propia escuela.

Gráfico 23: Dificultades en el trabajo con la comunidad



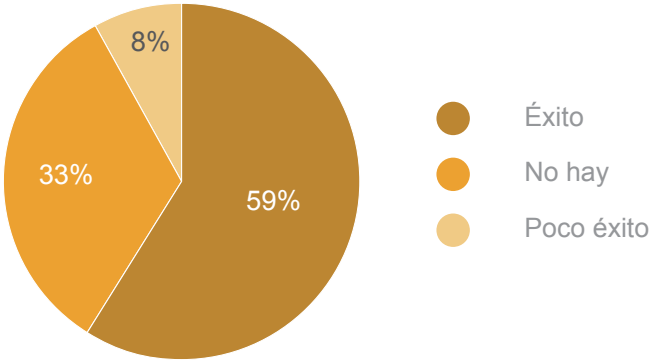
Algunas de las causas y dificultades para la baja participación comunitaria que destacan el profesorado son: la falta de interés y seriedad de las familias ante la educación de las niñas; o la cultura machista y patriarcal, haciendo referencia a ejemplos concretos, como el bajo nivel formativo de las comunidades, la poca confianza en las escuelas para la educación de las niñas, el trabajo infantil de las niñas en pequeños comercios y dentro del hogar o la segregación por sexos de la educación familiar-informal.

Otras de las causas y dificultades reconocidas, y reiteradas también en otros aspectos, son los escasos recursos, la limitada voluntad política, la falta de experiencia y personal formado y la excesiva carga del profesorado. Dichas causas pueden englobarse en un reducido interés institucional para la inclusión de las comunidades en la educación, estando directamente relacionado con la falta de profesionales formados y con experiencia en términos de igualdad, además de con la excesiva carga de trabajo del profesorado, que no cuenta ni con incentivos ni con

ayudas para poder realizar proyectos de igualdad o para participar en actividades extra-curriculares.

Por último, se pregunta al profesorado si consideran que las iniciativas en materia de igualdad de las escuelas tienen éxito en el logro de los objetivos para la mejora de la equidad en la educación:

Gráfico 24: Éxito del trabajo global de las escuelas en materia de igualdad



En esta última cuestión quedan reflejadas una vez más las contradicciones en materia de género y acción socio-educativa ya que, a pesar de las dificultades destacadas anteriormente, hay un 59% del profesorado que considera que sus acciones tienen éxito en el trabajo por la igualdad. Una explicación a esta tendencia puede ser, al menos parcialmente, la gran influencia de las políticas de cooperación al desarrollo, donde priman las comparativas cuantitativas destacando los éxitos en relación a tasas de escolarización. El profesorado valora como éxito el aumento significativo del número de niñas y mujeres escolarizadas, sin ponerlo en relación con el aumento de las cifras totales, convirtiendo este dato global en un resultado satisfactorio de los proyectos de “igualdad”.

Sin menospreciar los beneficios de este hecho, hemos de retomar que el

profesorado ha ido reflejando su descontento hacia otras dimensiones de la desigualdad, aún persistentes, y que conforman aspectos diferentes, que no se solucionan con el aumento de las matriculaciones. En este sentido hago referencia a la normalización de la cultura de la desigualdad de género, causa directa de los embarazos tempranos, el abandono prematuro, el trabajo infantil de las niñas en el cuidado o el comercio, entre otras. Algunos testimonios que reflejan las citadas contradicciones son:

"(Un freno para la igualdad es) la falta de campañas y agendas de gobierno que apuesten por las mujeres educadas (E.P. GM7);

"(Un freno para la igualdad es) el bajo nivel de educación de las comunidades y la cultural muy patriarcal" (E.P.GM2);

"Las escuelas no responden a las necesidades de las familias que aún creen que las niñas deben educarse en las tareas del hogar y del cuidado" (E.P MH)

"(Las familias) mandan a las niñas a la escuela pero muchas madres no tuvieron acceso y es muy difícil que puedan explicar las necesidades de formación" (E.P.MH);

"Falta de recursos y de voluntad de la dirección (para la educación en igualdad)" (E.P.L);

"Falta de personas capacitadas en esta área (formación en igualdad)" (E.P.GM4).

Analizamos seguidamente las valoraciones que realiza el profesorado sobre las acciones para la promoción de la igualdad –del MEC, direcciones o profesorado- en relación con otras categorías de análisis. Destacamos en primer lugar la interrelación de estas valoraciones y dificultades con el sexo de las y los informantes.

a) Las *informantes mujeres* reconocen como principales dificultades: la falta de implicación de las familias en la educación de las niñas, el entendimiento de la escolarización como medio para tener un empleo, la falta de incentivos para la implicación de la comunidad y el escaso aprovechamiento de las niñas y mujeres de las medidas de discriminación positiva existentes.

b) Los *informantes hombres* señalan una diversidad de valoraciones, entre las que cabe destacar: la falta de recursos, la necesidad de mejorar la participación de la comunidad para atender a una mayor población y la escasa sensibilización de las familias ante los beneficios de la educación escolar para niñas (y niños).

Aunque en ambos casos se hace referencia a la falta de implicación comunitaria y familiar; cabe destacar cómo entre las informantes mujeres se habla expresamente de las niñas y se llama la atención sobre el escaso aprovechamiento de las medidas de discriminación positiva (becas para chicas, cambio de turno para embarazadas, diferentes criterios y baremos para el acceso de mujeres a determinados estudios, entre otras).

Tener en cuenta esta valoración es importante a la hora de juzgar los beneficios de tales medidas de discriminación positiva, ya que en un primer momento pueden resultar necesarias para atender demandas puntuales (abandono escolar por

embarazos adolescentes); sin embargo, no parece que tales medidas tengan éxito a largo plazo ni desde el punto de vista de avanzar hacia razones más profundas de la desigualdad. Cabría, en este sentido, realizar en futuras investigaciones una valoración del significado, implementación, ejecución y utilidad de dichas medidas para el tratamiento de la desigualdad de género.

En segundo lugar, relacionamos los datos según el nivel de titulaciones de los y las informantes, con el fin de comprobar si existe una diferenciación en la valoración de las dificultades de los programas de igualdad en función del nivel de estudios:

c) *Titulados/as en IFP* (institutos de formación del profesorado): reconocen una valoración positiva de los programas de igualdad, haciendo referencia a la mejora en la retención de alumnos y alumnas en la enseñanza. Como dificultades señalan la falta de recursos materiales y la falta de continuidad en el tiempo, lo suficiente para lograr provocar cambios profundos en la cultura de género.

d) *Titulados/as en Universidades*: señalan una diversidad de valoraciones, desde el reconocimiento de aspectos positivos hasta la afirmación de falta de resultados por la inexistencia de evaluación de los proyectos. Entre las dificultades destacan la falta de recursos y fondos, la escasa implicación comunitaria y la poca sensibilidad de las familias ante la desigualdad de género.

Este análisis diferenciado por titulaciones nos revela que aquellos docentes titulados en IFPs, y por lo tanto ejerciendo en escuelas primarias, señalan aspectos positivos relacionados con el aumento de matriculaciones de niñas; los docentes

con titulación universitaria, ejerciendo en escuelas secundarias, revelan aspectos positivos similares, pero sobre todo vuelve a llamar la atención la referencia a la falta de evaluaciones de los programas o de información al respecto. Este aspecto, como ya se ha señalado, es revelador de la naturaleza de los proyectos de igualdad que, al depender de financiaciones externas, quedan parados por falta de presupuesto o con evaluaciones externas que no se devuelven a los docentes.

Por último y en tercer lugar, analizamos los datos en relación a la categoría edad, para conocer cómo varían las valoraciones de los programas de igualdad en función de:

e) Informantes *menores de 30*, hacen una valoración positiva de los proyectos de igualdad, aunque distinguen una serie de dificultades relacionas con: la necesidad de incluir a más población, la mejora del aprovechamiento de las niñas de la educación, la falta de material para la implementación de proyectos y el analfabetismo de las madres que dificulta el seguimiento y valoración de la escolarización de sus hijos y sobre todo hijas.

f) Informantes *mayores de 30*, señalan sobre todo la inexistencia de proyectos o el escaso éxito de los que hay. Como principales dificultades reconocen: la falta de recursos, la necesidad de incluir a la comunidad y la escasa sensibilización de las familias ante la escolarización de las niñas.

En este análisis en función de la edad es llamativo, sobre todo, la diferente valoración de 1) los y las menores de 30, que están de acuerdo en destacar los aspectos positivos; mientras que 2) los y las mayores de 30 se refieren a la inexistencia o escaso éxito de los proyectos. Esta variabilidad puede interpretarse

desde diferentes dimensiones, por un lado, haciendo referencia a la utopía e ilusión de las generaciones jóvenes que valoran con positivismo las escasas iniciativas de mejora, frente a la mirada crítica, y quizá más realista, de los mayores de 30. Por otro lado, la diferente valoración puede estar relacionada con los años de experiencia y la movilidad del profesorado (más amplia en los mayores de 30) que favorece la comparación entre diferentes experiencias y escuelas, haciéndose más conscientes de la reiteración de los problemas de género y de la dificultad para lograr cambios en las cuestiones culturales.

Para finalizar este apartado, cabe relacionar el análisis de las voces del profesorado con los análisis teóricos de los capítulos anteriores, destacando de esta manera: a) escasa coordinación entre las medidas impulsadas por el MEC, las direcciones de centros y el profesorado; b) carencia de un enfoque feminista o de género que provoque transformaciones estructurales profundas; c) falta de interés, compromiso y apoyo de las instituciones educativas para atender la desigualdad, quedando el profesorado descoordinado, sin formación ni recursos necesarios; d) limitada presencia y participación de la comunidad en el desarrollo de los proyectos de igualdad.

No obstante, tratamos de hacer nuestras interpretaciones desde posiciones de cierta prudencia, ya que las opiniones del profesorado están condicionadas por sus contextos particulares, su formación y motivación personal, las circunstancias del momento de la entrevista, las relaciones con las instituciones y la dirección, además de las propias historias de vida en relación con la desigualdad.

En este análisis se ha llamado la atención, en varias ocasiones, a aspectos relacionados con la formación del profesorado y las posibilidades que ésta puede

tener en el trabajo por la equidad en la educación. A continuación trataré de retomar y profundizar en estas cuestiones.

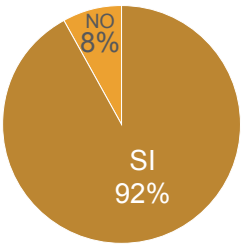
1.3 Formación del profesorado e igualdad

En el apartado primero de este capítulo se ha hecho referencia a las principales características de la formación del profesorado en Mozambique, destacando la gran diversidad de opciones formativas (privadas y públicas), la poca coordinación existente entre ellas, la falta de una formación en ejercicio y la escasa calidad de la formación (tanto inicial como en ejercicio).

En el análisis de las informaciones -obtenidas en las entrevistas al profesorado- se ha incluido una perspectiva feminista con el fin de visibilizar y analizar los *asuntos* relacionados con la normalización de una cultura de la desigualdad de género, entre estos *asuntos* la formación del profesorado es una dimensión esencial, tanto para la inclusión de la igualdad como objetivo fundamental del aprendizaje, como para programar y realizar acciones para la igualdad coherentes y eficaces.

En este contexto, recabamos la opinión del profesorado acerca de la necesidad de mejorar su formación incluyendo contenidos relacionados con la igualdad entre los géneros:

Gráfico 25: ¿Considera necesario una formación en género?



Mayoritariamente (el 82%) el profesorado considera que es imprescindible una formación en género. Además, señala que esta necesidad se deriva de un sentimiento de inseguridad, generado por la incapacidad para hacer frente a las necesidades de los alumnos y sobre todo las alumnas,

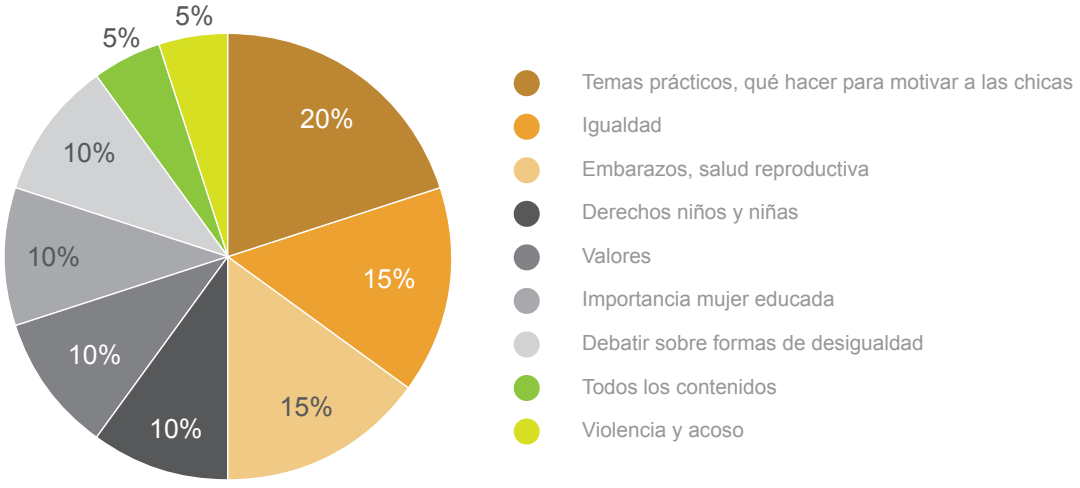
por la falta de herramientas y por el desconocimiento de qué supone realmente enfrentarse a un problema (la desigualdad de género) tan presente en las aulas y la sociedad. El profesorado se considera una herramienta importante para responder a la falta de equidad en la educación. Lo que es, además, un objetivo prioritario del Gobierno en materia de desarrollo. Lo anterior queda reflejado, por ejemplo, en los siguientes testimonios:

"Es necesaria una formación en género para el profesorado. Debería ocuparse las universidades con apoyo del MEC y las direcciones de las escuelas" (EP.GM)

"Este tema (la igualdad) es muy importante, sobre todo para un profesor" (EP.L)

Se planteó a los entrevistados si, en una situación hipotética pudiesen definir un programa de formación en género, quién debería ser el responsable del mismo y qué contenidos debería tener. Los resultados se muestran en el gráfico 26.

Gráfico 26: Contenidos para formación en género



Entre los contenidos considerados como más necesarios aparecen los relacionados con temas prácticos y concretos, como por ejemplo: tener herramientas para motivar a las chicas para asistir y permanecer en las escuelas (20%). Estos aspectos, según alguno de los testimonios, pueden favorecer que el profesorado pueda…

"aprender cómo estimular a las niñas a proseguir con sus estudios y conocer mejor sus derechos" (EP.GM2)

"aprender estrategias para mejorar la igualdad en el acceso a la educación y al empleo, y para sensibilizar a las niñas para que se dediquen a los estudios y reconozcan el valor de la vida escolar y que crean que son capaces" (EP.GM2)

Se consideran importantes también aquellos contenidos relacionados con: la igualdad (15%); los que hacen referencia específica a embarazos tempranos y salud reproductiva y sexual (15%); el conocimiento de los derechos de las niñas y niños (10%); los valores (10%) y los beneficios de la mujer educada (10%); el debate sobre las formas de desigualdad (10%) como por ejemplo, el reparto de tareas en el hogar o el trabajo; y la violencia y el acoso (5%).

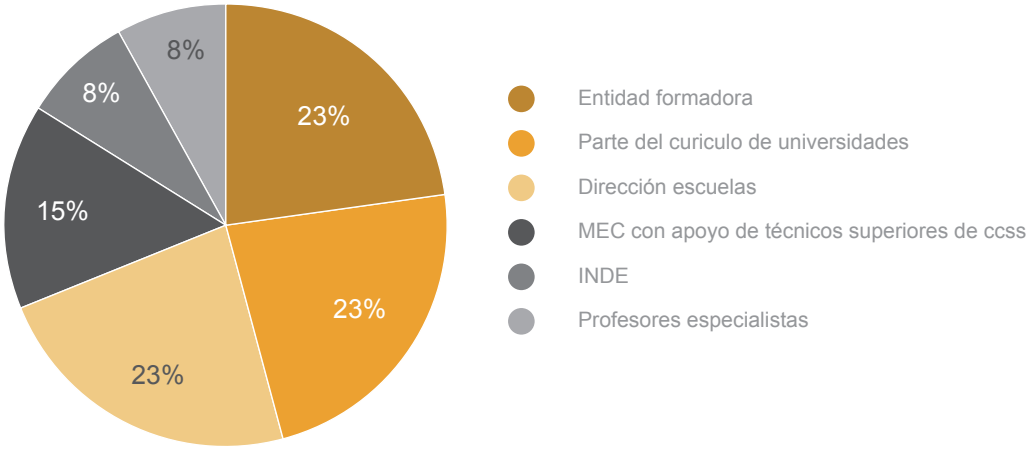
Entre los testimonios analizados, es interesante observar cómo el profesorado verbaliza la necesidad de aprender a transmitir y sensibilizar a las niñas y mujeres acerca de las ventajas de la escolarización formal:

"(La formación en igualdad debería tener) contenidos que versen sobre el papel de las mujeres educadas en la sociedad y la familia (EP.GM6)"

"(La formación en igualdad debería) abordar temas prácticos que puedan estimular a las niñas a proseguir con sus estudios y a conocer mejor sus derechos, de modo que haya una igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y al empleo" (EP.GM2)

Como continuidad a las preguntas acerca de la necesidad de ampliar la formación en temáticas de género y sobre los contenidos básicos de dicha formación, se pregunta al profesorado quiénes deberían ser los responsables de la misma, obteniendo los siguientes resultados:

Gráfico 27: Responsables de la formación en género



Como se aprecia en el gráfico, el profesorado muestra opiniones muy diversas sobre quién debería encargarse de su formación en esta materia. Observamos coincidencia en los porcentajes (23%) preferidos respecto a tres tipos: a cargo del Ministerio de Educación con técnicos especialistas; parte del currículo de la formación universitaria y a cargo de entidades formadoras distintas del INDE. El

resto se reparte entre la dirección de las escuelas (15%), profesores especialistas (8%) y el propio INDE (8%). Cabe interpretar que esta diversidad se corresponde con la ya señalada existencia de múltiples responsables de la formación inicial y permanente del profesorado, lo que constituye una dificultad añadida para lograr una formación de calidad.

En este aspecto de la formación del profesorado en temas de género e igualdad encontramos algunas diferencias en las interpretaciones al interrelacionarlo con otras categorías. Cabe destacar primeramente lo relacionado con el sexo de los y las informantes, así:

a) Las informantes *mujeres* señalan no haber recibido ninguna formación en género. Sí consideran necesaria incluirla en la formación del profesorado, destacando como contenidos principales: incluir temas transversales en el curriculum relacionados con la igualdad y la transmisión de herramientas para mejorar la promoción de las chicas en la enseñanza.

b) Los informantes *hombres* señalan no haber recibido formación en igualdad, salvo dos que dicen sí haberla recibido. Destacan como principales contenidos posibles para una formación en igualdad: herramientas para tratar de disminuir los embarazos tempranos y la violencia de género; educación en valores y derechos de niñas y niños; capacitación basada en las ventajas que supone la escolarización para las chicas y los beneficios sociales de ser una mujer educada; temas prácticos de igualdad; y diferentes aspectos de la desigualdad.

Tanto hombres como mujeres, en su mayoría, reconocen no haber recibido

ninguna formación en igualdad. Sin embargo, todos y todas reconocen la importancia de incluir esta temática en la formación del profesorado, destacando: 1) las mujeres, que deben ser temas transversales en el curriculum; y 2) los hombres, que es necesario capacitarse en el uso de herramientas educativas para la atención de las demandas concretas (embarazos, sensibilización familias, derechos…)

Esta diferenciación en el enfoque de los contenidos puede interpretarse en función de las diversas vivencias de la desigualdad. Así, las mujeres tienen una experiencia directa de las desigualdades y por ello reconocen que la lucha por la igualdad debe ser trabajada desde la transversalidad, y no únicamente desde acciones puntuales. Sin embargo, los hombres tienen una experiencia de la desigualdad desde su posición masculina-patriarcal, entendiendo las desigualdades a partir de las vivencias concretas de sus alumnas en las aulas. Además, debido a la falta de formación específica en género, los docentes hombres –que son mayoría- reconocen la necesidad de mejorar sus herramientas educativas para no verse desbordados por los citados problemas de la desigualdad.

Por último, cabe destacar las aportaciones que hacen los y las informantes a la formación del profesorado teniendo en cuenta sus diferentes titulaciones, distinguiendo:

c) *Titulados/as en IFPs*: sí reconocen haber tenido una formación en género durante sus estudios relacionadas con el reparto de tareas cotidianas (cocina, limpieza, compra…) y la educación cívica y moral. Entre los contenidos que proponen para la mejora de formación docente destaca el aprendizaje de las diversas desigualdades y de los beneficios sociales de la educación de las mujeres.

d) *Titulados/as en Universidades*: ninguno reconoce haber tenido formación en género, pero sí señalan su importancia y proponen como posibles contenidos para mejorar dicha formación: herramientas para reducir embarazos y violencias de género; conocimiento de las ventajas de la educación de las niñas; educación en derechos de niños y niñas; incluir temas transversales de la igualdad en el curriculum; y conocer las diferentes desigualdades.

Comprobamos por tanto una diferencia clara al respecto según la distinta titulación de los informantes: 1) los y las tituladas en IFPs sí han recibido algún tipo de formación en género (aunque ésta pueda ser mejorable desde un análisis feminista); 2) los y las tituladas universitarias, por el contrario, no reconocen haber recibido ningún tipo de formación en este sentido. Entre las posibles explicaciones, cabe interpretar que las enseñanzas universitarias están dedicadas a la especialidad de cada carrera (ciencias, letras…) pero sin llegar a tener una formación específica en pedagogía; sin embargo, los estudios en los IFPs -a pesar de que duran menos tiempo- sí recogen contenidos pedagógicos.

Otra interpretación posible es que en las escuelas secundarias, dónde se hacen plausibles las mayores desigualdades de género, el profesorado (titulado universitario) no tiene ninguna formación en género; mientras que en las escuelas primarias el profesorado (titulado en IFP) sí tiene ciertas nociones. Estas diferencias evidencian, como ya se ha señalado, una falta de coherencia y una escasa calidad de la formación en materia de género, que tiene como consecuencia una débil sensibilidad y capacidad del profesorado para comprender y atender las causas de este tipo de desigualdad.

Con este aspecto finaliza el análisis de los resultados obtenidos mediante las

entrevistas realizadas a los y las docentes, cuya finalidad se ha centrado, tanto en el reconocimiento de la presencia de la desigualdad en la educación, como en el análisis de los proyectos educativos de igualdad, resultando la formación del profesorado un aspecto fundamental para la mejora de ambos. Estos resultados serán retomados en las interpretaciones y considerados al formular las propuestas con las que finaliza esta Tesis.

Para concluir con esta parte del análisis acerca de las opiniones y aportes del profesorado, incluyo dos testimonios que contribuyen a la síntesis de lo comentado hasta el momento y que hacen referencia a la opinión de un profesor (primero) y una profesora (segundo) acerca las entrevistas realizadas:

> *"Interesante, porque ha traído una reflexión sobre un mal que todavía prevalece en nuestras comunidades, sobre todo en las zonas rurales donde las tasas de analfabetismo aún son grandes" (EP.GM7)*

> *"Agradezco la oportunidad, pero yo pienso que en Mozambique los asuntos de igualdad de género no son abordados con el debido rigor porque hay diferencias establecidas que contribuyen a poner en cuestión la igualdad de género. Por ejemplo, en la contratación de mujeres o niñas en relación con los hombres o niños, ya que esto establece o demuestra lo poco que se espera de las mujeres, por lo que, para mí, se debería poner a las mujeres y los hombres en condiciones de igualdad, por respecto a la capacidad mental y / o intelectual de las mujeres. Hay una tendencia a admitir a más mujeres que hombres, también los requisitos son más duros para los hombres que para las mujeres…"(EP.MH)*

Este último testimonio nos remite a asuntos complejos relacionados con el género, donde intervienen aspectos culturales, sociales, económicos y políticos. Partiendo de estas interpretaciones, a continuación paso a analizar las informaciones recogidas en las entrevistas realizadas a mujeres representantes de la sociedad civil de Mozambique.

2. Presentación de informantes de la sociedad civil[7] para un análisis feminista de la desigualdad género

En esta investigación, de acuerdo con sus planteamientos y objetivos fundamentales, se ha considerado importante recabar la opinión de un grupo de informantes constituido por mujeres de la sociedad civil y de los movimientos sociales de Mozambique. En este proceso se han realizado entrevistas diferenciadas, aunque bajo unas premisas similares a las de profesorado, en las que se trata de indagar acerca de: la presencia y el entendimiento de la desigualdad de género; la vinculación de dicha desigualdad con la educación; y las acciones para la igualdad impulsadas desde la sociedad civil.

Hemos entrevistado un total de 15 mujeres pertenecientes a la sociedad civil mozambicana y a movimientos sociales africanistas y feministas ligados a la investigación y la acción social. En esta ocasión todas las entrevistadas son mujeres por tratarse de miembros de diferentes organizaciones de mujeres y/o feministas. Esta segregación por sexo también responde al compromiso feminista de visibilización de

7 Este grupo de informantes se ha denominado como “sociedad civil” por tratarse en su mayoría de mujeres pertenecientes a asociaciones locales, ONGs o a instituciones universitarias de investigación. Solo en uno de los casos se incluye en este grupo a una mujer perteneciente a una “unidad” dentro del MEC que sirve como vínculo con las escuelas en temas de igualdad. También en este grupo se han incluido a dos mujeres sin una afiliación directa a ninguna asociación pero con un importante reconocimiento en su comunidad.

las voces de las mujeres en los asuntos que las conciernen a ellas directamente.

En los siguientes gráficos se presentan los datos básicos que caracterizan a estas informantes.

Gráfico 28: Edad informantes

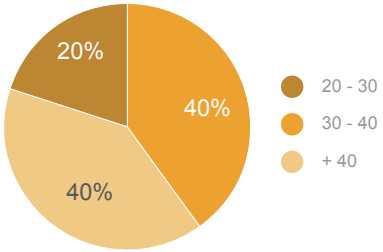


Gráfico 29: Nacionalidad Informantes

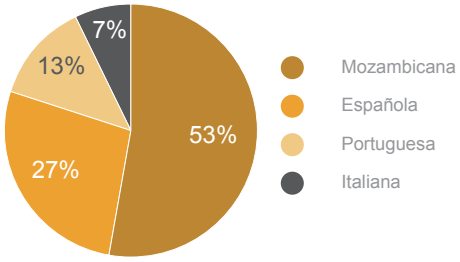
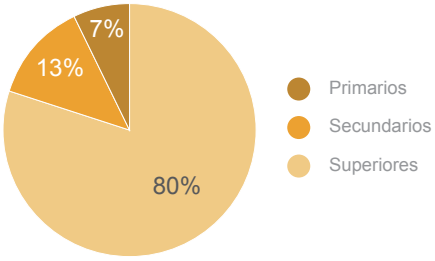


Gráfico 30: Nivel de estudios de las informantes



La edad de las informantes se concentra mayoritariamente (47%) entre 30 y 40 años y en más de 40 años. Respecto a la nacionalidad de las informantes y su nivel de estudios, más de la mitad son mozambicanas y en su mayor parte (80%) tienen estudios superiores.

Se ha buscado un reparto equitativo en relación a la nacionalidad, intentado hacer presente voces mozambicanas (un 53%) que hagan protagonistas las realidades locales. También se cuenta con informantes extranjeras (españolas y portuguesas principalmente) por la importante presencia de la cooperación al desarrollo en las

organizaciones de la sociedad civil y su influencia en la investigación feminista.

Relacionando la nacionalidad con la edad las mujeres, es destacable señalar que aquellas que se dedican a la cooperación, o bien son extranjeras o bien son mozambicanas contratadas por la cooperación, tienen alrededor de 30 años; siendo mujeres jóvenes y sin cargas familiares. Sin embargo, las mujeres mozambicanas miembros de asociaciones feministas locales rondan o superan los 40 años; son mujeres adultas, cuyas cargas familiares se han reducido con el tiempo y además han tenido la posibilidad de realizar un proceso personal de liberación feminista. En ambos casos se trata de mujeres de clase media-alta.

Las informantes con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años tienen en su mayoría estudios superiores, sin que este dato cambie en relación con la nacionalidad, ya que tanto mozambicanas como extranjeras logran este nivel de estudios con especialidades en temáticas de cooperación y desarrollo. Entre las mujeres de 40 años y más, encontramos tres grupos: 1) el primero formado por las informantes sin estudios superiores, mozambicanas, de clase baja-trabajadora, vinculadas a actividades sociales pero sin relación directa con el feminismo; 2) el segundo formado por mozambicanas, con estudios superiores y con especialidades en temáticas de género y desarrollo, de clase media-alta y con vinculación profesional directa con el feminismo; 3) el tercero formado por profesoras e investigadoras extranjeras, directoras de grupos de investigación en Universidad, de clase media-alta y especializadas en feminismos y desarrollo.

En general, al contrario que ocurría con el profesorado entrevistado, las

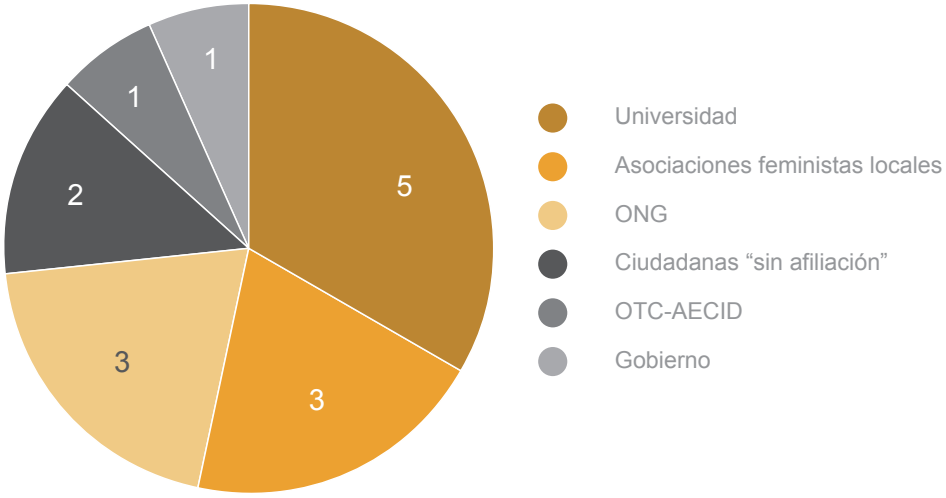
mujeres informantes de este estudio son parte de una élite formada (con estudios de género y desarrollo), de clase media-alta y con capacidades y dedicación para el compromiso con la igualdad. Normalmente, se trata de mujeres que han roto los cánones tradicionales de "mujer casada con hijos" ocupando posiciones relevantes a nivel social y laboral[8].

Aun reconociendo que las características de nuestras informantes, si bien son propias del activismo social, no son las mayoritarias de la sociedad mozambicana, queremos en esta Tesis, apoyar las aportaciones de los estudios feministas africanos, que tratan de romper con estereotipos universales, donde las mujeres africanas aparecen como personas dependientes, sin capacidades ni habilidades para impulsar transformaciones sociales. Basándome en los anteriores gráficos, hago un llamamiento a la revisión crítica de tales estereotipos, mostrando que existen mujeres mozambicanas con formación, lideresas de movimientos sociales e impulsoras de transformaciones desde lo local; aunque sin olvidar la diversidad de contextos de desigualdad donde la "feminización" de la pobreza se construye como una realidad mayoritaria.

En el siguiente gráfico, mostramos los tipos de organizaciones a los que pertenecen las informantes entrevistadas:

8 A pesar de ser esta la realidad representada en las personas entrevistadas, cabe recordar que en la sociedad mozambicana existe otra realidad donde la mayoría de las mujeres no logran acceder a estudios superiores ni a puestos de trabajo reconocidos. Este contraste entre el activismo feminista y la sociedad base es una de las críticas que los movimientos feministas han recibido a lo largo de la historia, reclamando la intersección de las diferencias de clase, edad, niveles de estudios y nacionalidades.

Gráfico 31: Afiliación informantes



En el gráfico 31 queda comprobada la diversidad de las afiliaciones de las informantes. Hemos valorado como positiva esta diversidad para lograr dar voz a los diferentes movimientos sociales, feministas y de la cooperación. Serán relevantes las informaciones que transmitan las organizaciones locales reconocidas oficialmente como feministas; ya que sus informantes tendrán una visión y un entendimiento de la realidad de la desigualdad pensada y trabajada desde posiciones comprometidas con el género, el activismo político y los contextos africanas.

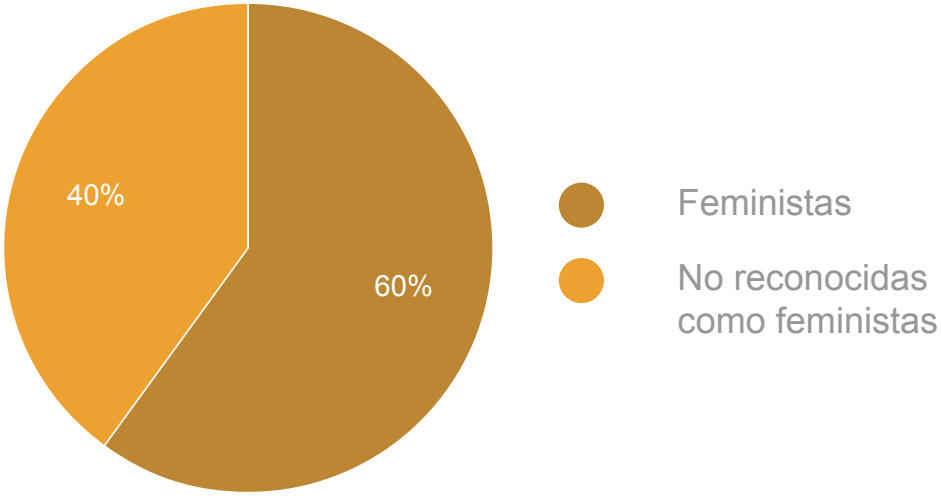
Pero también será fundamental el contraste de estas informaciones con las aportaciones que se hagan, por una parte, desde el entorno universitario por grupos de investigación en estudios de género, siendo todas las participantes mujeres, extranjeras excepto una, y feministas; y por otra parte, desde las ONGs y de la cooperación, siendo todas las informantes extranjeras, sin declararse específicamente feministas, salvo una mujer perteneciente al grupo de ONGs. Contamos, asimismo, con una informante perteneciente al Gobierno, de nacionalidad mozambicana, que

no se reconoce abiertamente feminista pero que trabaja directamente en asuntos de igualdad.

Para intentar reflejar la complejidad social de las relaciones de género, por último, destaco dos informantes categorizadas como “ciudadanas sin afiliación”, que siendo mozambicanas, no pertenecen a ninguna organización ni se reconocen a sí mismas como feministas, pero que ayudan a configurar el imaginario de género mozambicano por tratarse de mujeres responsables de actividades comerciales en ámbito urbano y periférico, sin estudios universitarios, con más de 40 años y con cargas familiares.

De este grupo de mujeres informantes algunas se declaran feministas, mientras que otras no se reconocen como tales. En el siguiente gráfico presentamos ambos subgrupos:

Gráfico 32: Enfoque de las informantes



Un 60% de las mujeres entrevistadas se reconocen a sí mismas como feministas[9], mientras que el restante 40% no se reconocen en estos términos. Las informaciones transmitidas por las mujeres definidas como feministas tienen un claro enfoque de compromiso, con formación específica en el tema y con tradición activista. Entre las mujeres feministas se da cierta diversidad: mujeres tanto mozambicanas como extranjeras, algunas trabajan en cooperación, otras son miembros de organizaciones locales y otras tienen vinculación con la investigación y la universidad. Entre las mujeres que no se reconocen a sí mismas como feministas se incluyen principalmente miembros de ONGs extranjeras y las mujeres mozambicanas "ciudadanas-sin afiliación".

Por último, al analizar los datos teniendo en cuenta el contexto de las informantes (rural-urbano), cabe interpretar que la falta de diferencias significativas obedece a que hay asociaciones que ubican su sede en zonas urbanas (Maputo principalmente) por razones logísticas, aunque ejecutan sus proyectos y realizan sus investigaciones en todo el territorio (zonas rurales, urbanas o periféricas; Norte o Sur) en función de los objetivos de cada proyecto y financiación. Quizá por ello, ninguna de las organizaciones se declara exclusivamente urbana o rural, aunque todas ellas reconocen que las mayores necesidades se encuentran en las zonas rurales del Norte. Además, entre nuestras informantes hay dos ciudadanas sin afiliación clara, cuya vida transcurre entre la periferia, la zona urbana e incluso la rural.

Sí es destacable que, según nuestras informantes, las necesidades sociales

9 En el capítulo 2, dedicado a los feminismos africanos y postcoloniales, ha quedado analizada la diversidad y complejidad que cabe dentro del concepto "feminismo". Se reconocen diversas formas de entender este movimiento político. Dentro del feminismo africano, desde posicionamientos críticos, se tiene ciertas reticencias a denominarse como "feministas" al asociar este término con valores occidentales y etnocéntricos.

y de género se encuentran en su mayoría en las provincias y zonas rurales. Este reconocimiento contrasta con el hecho de que la mayoría de las sedes de las organizaciones, incluso muchos de los y las técnicas de proyectos (sobre todo si dependen de la cooperación), tienen sus sedes en la capital o en las grandes ciudades. Este contraste llama nuestra atención, y aunque se escapa a los objetivos de esta Tesis, consideramos que sería muy interesante analizar en futuras investigaciones las consecuencias de la ubicación de las sedes y técnicos/as sobre el éxito, o no, de las actividades de cooperación.

A continuación paso a analizar las diferentes informaciones que las mujeres entrevistadas, como voces relevantes de la sociedad civil, nos han proporcionado y que ayudan a una mejor comprensión de las desigualdades de género y su relación con la educación (presentadas en el apartado primero de este capítulo). Estos análisis pueden relacionarse, mayoritariamente, con las categorías citadas y que hacen referencia al enfoque, a la nacionalidad y a la afiliación de las informantes.

2.1 Descubriendo las desigualdades de género desde la mirada de la sociedad civil mozambicana

Durante el análisis de las informaciones del profesorado quedaron establecidas una serie de dimensiones relativas a la desigualdad de género en la educación. En la interpretación de estas dimensiones pudimos comprobar que con frecuencia se correspondían con análisis simples o directos respecto a las necesidades de género, asociándose a demandas concretas -embarazos tempranos, abandono escolar, bajas matriculaciones…- pero sin llegar a plantear intersecciones complejas ni incluir un enfoque de género estructural y cultural.

Al preguntar por estas mismas dimensiones a las mujeres de la sociedad civil encontramos que, si bien en algunos casos el análisis se mantiene en lo más visible, en otros se hace referencia a aspectos de mayor calado y complejidad.

Gráfico 33: Dimensiones de la desigualdad de género reconocidas por la sociedad civil

En el gráfico 33 quedan representadas por un lado (verde) aquellas dimensiones de la desigualdad de género que reconocen tanto el profesorado como las mujeres de las organizaciones civiles, entre las que cabe destacar: el bajo acceso a la educación, el abandono escolar, los matrimonios y los embarazos tempranos, las bajas expectativas familiares y los ritos de iniciación.

Por otro lado (marrón), aparecen nuevas dimensiones sobre las que la sociedad civil llama la atención en relación a la desigualdad de género, entre las que destacan: las contradicciones entre la tradición y la modernidad, la socialización machista, la dependencia de las mujeres respecto a los varones y la falta de autoestima, la pobreza, la violencia de género como asunto privado, la desigualdad regional (destacando el peso de tradiciones en el derecho consuetudinario sobre todo en ámbitos privados y zonas rurales), la falta de formación del profesorado, la escasa conciencia de género de los hombres, los problemas de salud (feminización del VHI/

SIDA), la escasa formación materna, la falta de legislación favorable a las mujeres (Ley de Tierras, de Familia, de Violencia de Género o de Aborto seguro) y la lengua y cultura local. También es destacable la referencia a las dinámicas de poder de los varones y su cultura de género.

Entre las interpretaciones posibles de este gráfico cabe destacar que en las dimensiones que aportan las mujeres vinculadas a la sociedad civil (marcadas en marrón) se ha incluido una conciencia feminista de género. Esta particular mirada va a marcar una diferencia clara en el entendimiento de la desigualdad. En el caso de las aportaciones de las mujeres entrevistadas destacan la cultura, el imaginario y la socialización de género; constituyéndose en elementos estructurales de la normalización de las relaciones de género desiguales. En el caso del profesorado este nivel de análisis no existía, quedando limitadas las dimensiones a lo referente a demandas visibles y concretas de sus alumnas.

El gráfico anterior puede relacionarse con las diferentes categorías de análisis presentadas (nacionalidad, afiliación de las informantes, enfoque de las informantes…) con el fin de ahondar en los análisis e interpretaciones de las citadas dimensiones. En primer lugar consideraremos los datos en relación con el "enfoque de las informantes", apreciándose las siguientes diferencias en el reconocimiento de las dimensiones de la desigualdad:

a) *Informantes feministas*: otorgan una mayor importancia a las dimensiones relacionadas con las contradicciones entre modernidad y tradición, el peso de las tradiciones (como el derecho consuetudinario en los ámbitos privados y rurales), la desigualdad regional, los embarazos y matrimonios tempranos, los ritos de iniciación (educación materna), las bajas expectativas familiares

para las mujeres, los problemas de salud (como la feminización del VHI/SIDA), la socialización machista y la cultura patriarcal, la violencia de género y los abusos sexuales, la falta de legislación segura para las mujeres y el reparto de poder desigual.

b) *Informantes no feministas*: destacan entre las principales dimensiones de la desigualdad la cultura, el acceso y la continuidad de los estudios para las niñas, la formación del profesorado, la alfabetización de las mujeres, la capacitación técnica de mujeres profesionales, el empoderamiento económico y problemas de salud como el VHI/SIDA.

La principal diferencia observada entre ambos grupos de informantes se refiere, de nuevo, a la naturaleza de las dimensiones de la desigualdad. Es decir, en el caso de las informantes feministas queda clara la inclusión de una mirada de género en las interpretaciones de la desigualdad, llamando la atención sobre aspectos relacionados con la cultura patriarcal; sin embargo, en el caso de las informantes no feministas se hace mayor hincapié en demandas concretas de las mujeres, coincidentes a su vez con las señaladas por el profesorado y con una clara relación con los objetivos de la cooperación al desarrollo.

Ambas miradas resultan ser interesantes y fundamentales en el estudio del estado de la educación de Mozambique aunque, sin lugar a dudas, la inclusión de un enfoque feminista en los análisis otorga una visión más ajustada a la complejidad del fenómeno de la desigualdad.

En segundo lugar, consideramos importante interrelacionar los datos con la categoría “nacionalidad”, para comprobar la influencia del origen de las informantes

en el reconocimiento de las dimensiones de la desigualdad, obteniendo estos resultados:

c) *Informantes mozambicanas*: llaman la atención sobre el choque cultural entre tradiciones y modernidad, los problemas de salud, la violencia de género y los abusos sexuales, los ritos de iniciación, los embarazos y matrimonios tempranos, la socialización machista, la falta de legislación relacionada con los asuntos de las mujeres (familia, aborto, tierras…) y el desigual reparto de poder.

d) *Informantes no mozambicanas*: destacan principalmente los problemas en el acceso y continuidad de estudios de las niñas, la cultura local y el lenguaje, la falta de escuelas, las insuficiencias en formación del profesorado, capacitación técnica de las mujeres y en su alfabetización, así como en las bajas expectativas familiares para las chicas.

En este caso, las diferencias más representativas aparecen en relación a las prioridades que tiene cada grupo de informantes, según las vivencias personales, historias de vida y experiencias laborales vinculadas a su nacionalidad. Así, las informantes mozambicanas reconocen entre las principales dimensiones de la desigualdad aquellas que las afectan como mujeres más directamente (tradiciones, violencia, salud, legislación…); por el contrario, las informantes extranjeras llaman la atención sobre dimensiones relacionadas con los objetivos de la cooperación al desarrollo y las teorías feministas occidentales (acceso a la educación, cultura, formación, intervención familiar…). Este último caso coincide, en su mayoría, con las dimensiones reconocidas por el profesorado, probablemente por influencia de la penetración en ambos casos de los objetivos de la cooperación respecto al tema.

Atendiendo a estos datos, entendemos que, para llevar a cabo una buena intervención feminista, es necesario integrar ambas visiones. Por un lado las demandas e intereses de las mujeres locales y por otro el enriquecimiento que supone una visión global de los fenómenos de la desigualdad; sin sustituir un análisis por el otro, sino llegando a la complementariedad entre ambos.

En tercer lugar, y como último cruce entre datos de categorías, analizamos las dimensiones de la desigualdad en función de la afiliación de las informantes, destacando:

AFILIACIÓN	DIMENSIONES DESIGUALDAD DESTACADAS
Universidad	Los problemas de salud, choque con las tradiciones, la cultura patriarcal, la escasa formación del profesorado y técnica de las mujeres y la violencia de género.
Asociaciones locales	La violencia de género, los ritos de iniciación, los embarazos y matrimonios, el peso de las tradiciones y la falta de legislación segura para las mujeres.
ONG-OTC	La falta de formación técnica y del profesorado, el acceso y permanencia en las escuelas, el empoderamiento de las mujeres y el desigual reparto de poder.
Gobierno	La falta de formación del profesorado, las bajas expectativas familiares y la permanencia en la escuela de las niñas.
Sin afiliación	El peso de las tradiciones, la pobreza, los problemas de salud y empleo y la violencia de género.

En esta ocasión, al igual que en el caso de las nacionalidades, se da una diferenciación en las dimensiones de la desigualdad en función de las afiliaciones de las informantes. Por un lado, aquellas mujeres pertenecientes a la Universidad destacan dimensiones relacionadas con sus proyectos de investigación, asociados a

los intereses de las entidades financiadoras (muy relacionadas con la cooperación); por ello, podemos vincular estas informaciones con aquellas señaladas por las informantes de ONGs, que destacan aspectos también relacionados con las prioridades de la cooperación (bajo un enfoque GED). Lo mismo ocurre en el caso del Gobierno, que vuelve a destacar dimensiones vinculadas con objetivos de desarrollo básico. En estos tres grupos encontramos informantes tanto mozambicanas como extranjeras, siendo estas últimas mayoría.

Por otro lado, en el caso de las asociaciones locales e informantes sin afiliación, destacan dimensiones relacionadas con demandas e intereses concretos y que afectan al desarrollo personal de su condición de mujeres. Las informantes de estos grupos son mujeres mozambicanas exclusivamente, y sus aportaciones se refuerzan al coincidir con las propuestas por las informantes “mozambicanas” del análisis anterior.

Retomando el análisis global de los datos de las mujeres de la sociedad civil y sumando una interpretación feminista, podemos concluir que en los aportes de las informantes se reconoce la normalización de un imaginario patriarcal o cultura de la desigualdad de género como elemento estructural de la sociedad. Lo que se ve reforzado en los siguientes testimonios:

"(…encontramos) gran presencia de las tradiciones culturales en aspectos relacionados con los embarazos, el abandono de la escuela y el VIH. En el contraste entre modernidad y tradición tiene una fuerte presencia el derechos consuetudinario que afecta especialmente a las mujeres" (EI.2.EGF)

" (una) mujer puede estar empoderada en lo público, pero en lo privado sigue asumiendo roles tradicionales. A pesar de la presencia de las mujeres en el parlamento y los espacios públicos, el peso de las tradiciones aparece en lo privado" (EI.2.EGF)

"Las relaciones de género en Mozambique dependen de la clase y de la zona del país. En mi caso vengo de una familia acomodada con dinero y con la posibilidad de viajar al extranjero, esta trayectoria te marca como mujer. Vivir en un contexto rural es distinto, tienes una trayectoria de vida diferente. Aun así en el momento de casarnos nos igualamos. Si yo me casara, a pesar de mis estudios y profesión en el extranjero, perdería mis libertades. Hay un dicho mozambicano para explicar esto: en la calle el traje y en casa capulana, para referirse al cambio de estatus que sufren las mujeres cuando se casan y asumen el cuidado de la familia (dentro de casa) entrando en contradicción con su trabajo fuera" (EI.2.EGF)

"Antes trabajaba en un banco pero cuando mi marido me abandonó tuve que dejar mi trabajo, alquilar mi casa grande y ahora vendo carbón" (OD.T)

"Los niños y niñas en este barrio sí suelen ir a la escuela aunque depende mucho de la voluntad de las familias. Las tradiciones tienen mucha influencia, en ocasiones son buenas cosas que no hay que perder pero otras veces nos impide avanzar" (OD.T)

"En la actualidad estoy con un hombre que bebe mucho y me roba mis productos de la barraca. A veces tengo momentos de vida estable y luego pierdo todo. Vivo al día" (OD.M)

Parte de estos testimonios son referidos a los conflictos entre tradición y modernidad. Este aspecto puede entrar en contracción con alguna de las aportaciones del feminismo africano, que reconoce el poder de las mujeres africanas en los espacios privados propios, derivados de la maternidad y entendiéndolos como un estatus social que el hombre nunca podrá alcanzar.

Teniendo en cuenta que tanto este aspecto como sus dimensiones son de especial relevancia para esta investigación he considerado importante añadir, a los testimonios anteriores, los análisis de informantes universitarias (recogidos durante mis estancias de investigación) y de activistas-feministas mozambicanas. Dada la coincidencia en las temáticas entiendo que es necesario estructurar las respuestas y formular las siguientes categorías:

A) *Choque con la tradición* que desemboca en contradicciones, como por ejemplo al:

> *"Intentar defender la poligamia por las propias mujeres alegando que sino sus hijas quedarán sin marido. Y una mujer sin marido y sin hijos no es una mujer completa, pasando a ser de la categoría de amante" (ES.FM). "La organización trata de reeducar estas creencias" (ES.FM).*

B) *Funciones sociales de hombres y mujeres diferenciadas* (EI.1.SV; EI.1.RM). Algunos ejemplos son, la categoría de madre como persona con estatus social y con poder dentro del ámbito privado (cuando una mujer no es madre pierde este rol de poder); la diferenciación por género en las enseñanza familiares e informales donde se reproducen y asientan los roles de género y las restricciones de las libertades femeninas (división sexual del trabajo); la reproducción de estereotipos de género y sexualidad desiguales (mitos, temas tabú, ritos de iniciación…); las relaciones desiguales entre hombres/mujeres, profesor/alumna asentadas en tradiciones culturales; la primacía de la educación formal de los varones por ser los proveedores principales de las familias, etc.

> *"(Nuestra organización pretende) cambiar el concepto de mujer africana sujeta a tradiciones anticuadas y superar la propia reticencia de las mujeres ante el abandono de ciertas tradiciones" (ES.FM)*

C) *Ritos de iniciación femeninos y masculinos* traducidos en el renacimiento

simbólico de cambio de estatus social del individuo. En el caso de las mujeres estos ritos sirven para educar a las adolescentes en materia de higiene personal y sexualidad, aprendiendo estrategias para atraer a su pareja y comenzar relaciones sexuales. En las sociedades contemporáneas estos ritos se están ajustando a los nuevos contextos, quedando más extendidos en las zonas rurales del norte donde hay una mayor influencia de las religiones

> *"Estos ritos (de iniciación) están a cargo de parientes mayores o madrinhas a quienes se debe obediencia" (ES.WL)*

> *"Los ritos de iniciación de muchas comunidades, son muy machistas y son una manera de acentuar las desigualdades. En la actualidad la organización está llevando a cabo una investigación sobre los efectos positivos y negativos que pueden tener sobre las comunidades, tratando de potenciar los primeros sobre los últimos" (ES.WL)*

D) *Derechos sexuales y reproductivos*, son habituales las prácticas de riesgo por desconocimiento, no uso de medios anticonceptivos, ni de prevención de enfermedades de transmisión sexual. La falta de educación en este ámbito hace que: se reproduzcan mitos acerca de uso del preservativo *("…si una mujer lo usa es porque está enferma…"*); se transmitan estereotipos referidos al deseo sexual femenino y masculino; se den situaciones de abusos y acoso sexual; se generen explicaciones en contra de su uso en nombre de la tradición cultural.

"La educación sexual es un tema tabú en las parejas, las familias y la educación" (ES.WL).

"(En nuestra organización) los derechos sexuales y reproductivos tratan problemas como la feminización del SIDA, la formación de los y las jóvenes. Además se está apoyando una Ley que regule el aborto (desde la organización se presentó la iniciativa, ahora se está tramitando en el parlamento)" (ES.WL).

En otro plano se actúa para la defensa de los derechos de los colectivos LGTB y la mejora de la sensibilización en este tema.

"La organización funciona como ayuda para la asociación de LGTB, ya que oficialmente no pueden estar registrados. Tratan de promover una ley de orientación sexual" (ES.WL)

E) *Violencia de género:* relacionada con la socialización machista, la normalización de la desigualdad, las posiciones de poder de los hombres y la falta de empoderamiento femenino en la toma de conciencia sobre la igualdad. Este problema es considerado como propio del ámbito privado y se relaciona con abusos sexuales en menores, adulterio, violaciones…Según el testimonio de las entrevistadas, las diferentes asociaciones feministas locales tratan de visibilizar y concienciar sobre estas prácticas, y denuncian su relación con Leyes como la de familias o de tierras, que desprotegen a las mujeres y las hace dependientes de los varones y sus familias.

"(Como asociación hemos detectado que) se dan abusos sexuales en niñas y niñas, situación de adulterio o de violaciones" (ES.WL)

"La organización da apoyo en el Parlamente a la Ley de Violencia de Género (ES.FM y ES.WL)

Tratando de alcanzar una síntesis explicativa de los diferentes intereses y necesidades estratégicas de género que considere la particular situación del contexto, a partir de las dimensiones referidas anteriormente y aportadas, tanto por el profesorado como por las mujeres de la sociedad civil entrevistados, en la siguiente tabla recojo los intereses estratégicos más relevantes que, al tiempo que contemplan cómo las dimensiones de la desigualdad de género pueden interseccionar con las desigualdades regionales, sirven de referencia para posibles acciones futuras a favor de la igualdad que serán retomadas y desarrolladas con mayor detenimiento en el apartado 2.2.

Tabla 30: Intereses estratégicos de género en función del contexto

INTERESES ESTRATÉGICOS DE GÉNERO	SITUACIÓN EN ZONA RURAL	SITUACIÓN EN ZONA URBANA-PERIFERIA
Adaptar la educación a espacios y tiempos de las mujeres	Periodos de clases dependientes de las circunstancias climáticas y agrícolas asociados al trabajo infantil en la agricultura	Trabajos en el cuidado y el pequeño comercio informal

Reducir las contradicciones entre tradición y modernidad	Lengua local frente a la imposición del portugués como lengua oficial Se prima la educación semi-formal e informal para las mujeres y la educación formal para los hombres. Pérdida de estatus de la educación al no ser garantía de empleo. Influencia de la red familiar extensa y de las tradiciones en ritos de iniciación y en funciones familiares segregadas por sexo (patrones de autoridad, funciones tradicionales, expectativas para los hijos e hijas, papel de la mujer, métodos de subsistencia…)	Educación cívica de los niños y niñas confusa: cambio de las ocupaciones familiares, ruptura de los lazos familiares extensos, nuevas redes… la protección de la educación familiar tradicional se hace difícil en el contexto urbano-occidentalizado Condiciones laborales cambiantes: hombres ausentes por la migración; mujeres que quedan como cabezas de familias. Ruptura de roles tradicionales. Nuclearización de la familia en las zonas urbanas perdiendo la red extensa: se difumina la división patrilineal y matrilineal.
Integrar un proyecto educativo para niños y niñas que supere la contradicción y la desigualdad	Imaginario de género: a) educar hijos, sobrinos, nietos es educar miembros orgánicos del grupo para asegurar el futuro de ese grupo; b) educar a las niñas es garantizar el cuidado de la familia, la continuidad de las tradiciones, la reproducción, el cuidado de la "machamba[10]" y la unión de la comunidad. Proyectos educativos y sociales contradictorios en función del sexo y el género.	Altas tasas de desempleo juvenil en las ciudades, la educación pierde valor social. Diferenciación vocacional y en la selección de estudios por géneros: ciencias, formación profesional técnica para chicos; y estudios de letras y magisterio para las chicas. Dificultad para la conciliación laboral y familiar. Las mujeres pierden empleos, tienen menores sueldos y cuando se casan dejan su vida activa pública.

10 Pequeño terreno cultivable

Aumentar la legitimidad social de la escuela	Según los ritos de iniciación y tradiciones, prolongar la estancia en la escuela significa prolongar el estado de infancia y retrasar la vida adulta (tener trabajo, empezar la propia machamba, casarse…) Para los niños la escuela se entiende como un medio para el ascenso social individual. Para las niñas es un freno en sus aspiraciones de cuidado y reproducción. Contradicciones con principios sociales, como matrimonio o trabajo en el hogar que hacen que la escuela sea abandonada por las niñas..	Para la clase media la educación se considera imprescindible para ascender en la escala social y acceder a un mercado de trabajo cualificado, aunque sea escaso. La escuela pierde legitimidad social cuando no se cumplen estos objetivos La falta de trabajo para las personas educadas supone una vuelta a las zonas de origen sin haber mejorado económicamente y unas mayores contradicciones personales. Educación al servicio del desarrollo neoliberal cambiando los valores culturales tradicionales[11].
Transformar el currículo desfasado y poco coherente	Los contenidos oficiales del curriculum no se consideran un valor imprescindible en las sociedades rurales. No se encuentra un uso inmediato y evidente. Los libros y materiales escolares pertenecen a un mundo “moderno y occidental”, al igual que los métodos de enseñanza y aprendizaje. Esto aleja el proceso educativo de los alumnos. Falta de atención de los encargados educativos traducido en falta de control e interés.	En las ciudades el profesorado pierde su figura de autoridad y respeto. La escuela se aleja de los problemas de los barrios, se burocratiza y se rompe la relación entre ésta y las comunidades locales. Currículo, libros, manuales de formación del profesorado, cursos de formación… alejados de las realidades locales e influenciados por la cultura neoliberal. No hay formación al respecto para los docentes.

11 Las contradicciones entre modernidad y tradición suponen que la educación no sea vista siempre como vehículo de transformación social positivo, ya que hacen que se planteen de manera crítica los valores en los que se sustenta la sociedad tradicional, dando lugar a un individualismo moderno que no se conocía antes.

Reducir el trabajo infantil	Los hijos/as campesinos comienzan a asumir tareas importantes en la vida familiar muy pronto. Abandono prematuro de la escuela Imposibilidad para compaginar el trabajo infantil con la escuela, agravado cuando tienen que recorrer largas distancias o ir a un internado. Analfabetismo de las familias y poco interés de los padres y madres en la educación.	Trabajo informal infantil (comercio) y falta de reparto equilibrado de las tareas del hogar y laborales con las educativas. Cambio de valores morales de la ciudad (consumismo, individualismo, necesidad de supervivencia…) que va a marcar unas prioridades distintas a las generadas por la escuela.
Reducir los matrimonios y embarazos tempranos	Tras la primera menstruación se hacen los ritos de iniciación y las niñas se convierten en mujeres. A partir de 5º curso las niñas se muestran más distraídas en las escuelas y se comienza a dar más importancia a su educación como futuras esposas, a las tareas del hogar y del cuidado. Embarazo y matrimonios tempranos (influencia del lobolo[12]) como causa de abandono.	Los matrimonios tempranos afectan igualmente a la continuidad escolar, pero en medio urbano la edad se está retrasando poco a poco. Aunque aparece un mayor control, el embarazo temprano es la principal causa de abandono en secundaria. Necesidad de educación afectivo-sexual, planificación familiar y conciliación.
Asignar mayores recursos a las escuelas	La falta de escuelas secundarias obliga a recorrer grandes distancias o ir a un internado…esto encarece la educación (para una adolescente chica se considera más peligroso) y desmotiva a muchas familias. Falta de plazas escolares, altos costos de las matriculas, materiales… sobre todo para continuar en estudios secundarios.	Hacinamiento y altas ratios profesor/alumno, desmotiva la asistencia y hace que la educación pierda calidad. Falta de plazas escolares en formación profesional o universitaria. Se suman los costes escolares y los problemas de transporte desde la periferia.

12 Precio de la novia

Mejorar la formación del profesorado	La movilidad del profesorado impide que éste sea un miembro integrado en la comunidad, que cultiva su propia machamba, conoce a las personas, las tradiciones, la lengua…. quedando la escuela al margen de la realidad social. Falta de formación e implicación de los responsables educativos. Menor número de mujeres en ejercicio docente.	Problemática del profesorado: poca formación, inexperiencia, movilidad, escasa motivación, absentismo, agotamiento por asumir varios turnos… Precariedad del profesorado, que dificulta asumir tareas extraescolares sin salario extra. Perdida de relación con la comunidad Falta de referentes mujeres como profesoras, sobre todo en disciplinas técnicas y de ciencias.

Según los datos recogidos en la tabla 30 existen claras diferencias en los intereses estratégicos de género según el ámbito geográfico (rural/urbano), dándose unas particularidades concretas en el entendimiento de las desigualdades. Esta tendencia está relacionada con una de las principales aportaciones del feminismo africano y postcolonial, que incide en la interseccionalidad de la desigualdad de género con otras desigualdades, como las geográficas, de clase o de etnia.

A pesar de reconocerse esta diferenciación en función del contexto de manera mayoritaria, en las informaciones aportadas por las ONGDs no se aprecian diferencias relevantes en función del área geográfica, la clase o la etnia.

Además de las dimensiones e intereses señalados, cabe resaltar una importante lacra social que durante las entrevistas a la sociedad civil (ES.WL y ES.FM) es reiterada en varias ocasiones: la violencia de género y machista.

Las informantes hacen referencia a la aprobación de la Ley contra la Violencia Doméstica (2009) aunque los inicios de elaboración de la propuesta de ley por la

sociedad civil se remontan al año 2001. Hasta ese momento se justificaban las prácticas de violencia hacia las mujeres como problemas del ámbito conyugal, como un comportamiento dependiente del alcohol o la pobreza, como forma de eliminar el estrés o la frustración… de esta manera se ocultaba y se minimizaba esta forma de violencia. Cuando desde los movimientos de mujeres y de derechos humanos se especificó este tipo de violencia como un desequilibrio de poder entre los géneros (supremacía de uno sobre el otro), se asoció a la normalización de un imaginario cultural de la desigualdad y se comenzó a hablar de diferentes tipos de violencia: física, verbal, violación, abuso… reconociéndose una serie de responsabilidades del Estado para combatir este tipo de violencia, incluyendo aquellas prácticas que atenten contra los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en las prácticas tradicionales, además de garantizar su protección y penas para los agresores.

Sin embargo, según las informantes, estas prácticas violentas y de agresión todavía existen en el ámbito familiar, no llegando a formarse una conciencia colectiva que rechace, sin justificación ninguna, estas prácticas. La ley no compromete al Estado a una lucha real contra la violencia, y no analiza realmente el problema de la violencia de género como el resultado de las desigualdades de poder entre hombres y mujeres. En este sentido, desde las asociaciones de mujeres (ES.WL y ES.FM) se pide que se reconozca que *la violencia doméstica es violencia de género*, con el fin de poder implementar programas eficaces para su prevención desde la educación para la igualdad.

Además, uniendo los testimonios citados a los planteamientos feministas de esta Tesis, cabe afirmar que la violencia de género está relacionada con la normalización

de un imaginario cultural patriarcal que legitima dicha violencia de forma estructural, teniendo como consecuencias, como afirman nuestras informantes, los embarazos tempranos, los matrimonios forzados, el abandono de las niñas de las escuelas, el trabajo infantil de niñas en las casas, la educación informal segregada… y en definitiva, la falta de derechos de las mujeres y las niñas para ser dueñas de sus vidas.

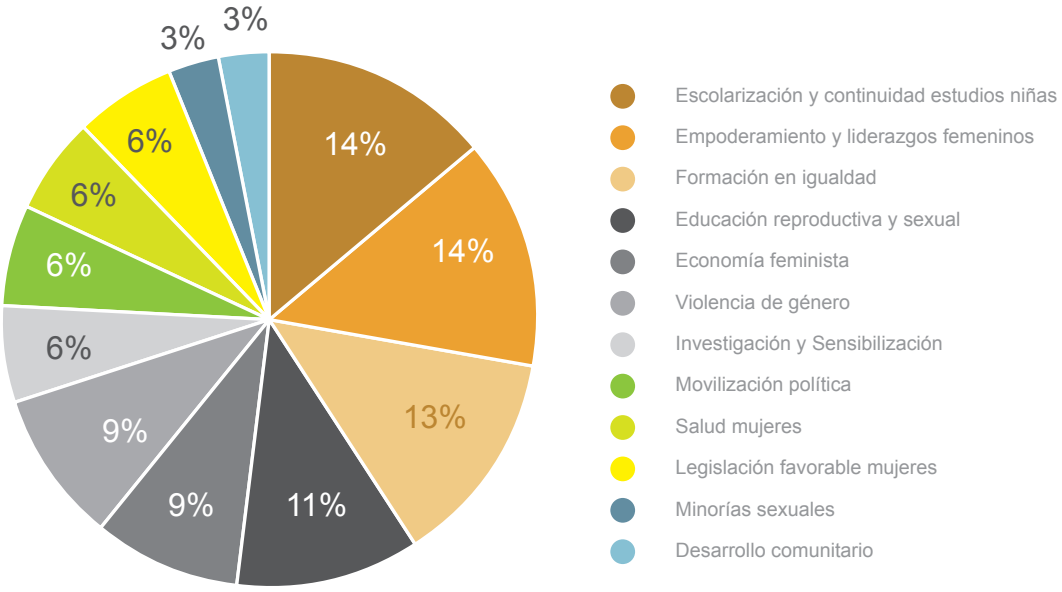
La educación ocupa un papel protagonista en la transformación de las situaciones de violencia y desigualdad de género. Las organizaciones entrevistadas están llevando a cabo acciones dirigidas a la sensibilización y difusión de la anterior ley y los valores que la acompañan; además impulsan prácticas educativas de educación en igualdad, organizan sesiones formativas para policías, médicos, funcionarios, profesorado… y coordinan diferentes movilizaciones políticas en defensa de los derechos de las mujeres.

A continuación analizo las propuestas de acción de dichas organizaciones con mayor calado para la educación en pro de la igualdad.

2.2 Acciones educativas para la igualdad propuestas por los movimientos sociales de Mozambique

Partiendo de los anteriores análisis sobre datos aportados por nuestras informantes, los movimientos de la sociedad civil proponen y desarrollan diferentes acciones en materia de igualdad y género. En el siguiente gráfico se recogen las principales temáticas abordadas por la sociedad civil en sus intervenciones sociales:

Gráfico 34: Temáticas principales de las acciones de igualdad de la sociedad civil



Mediante las actuaciones sobre estas temáticas, la sociedad civil trata de dar respuesta a las necesidades detectadas, bien por la proximidad al entorno, bien por análisis previos de la realidad. Además, se procura que sean coordinadas con estabilidad en el tiempo y justificadas dentro de un enfoque de género.

Los temas más recurrentes en las acciones de igualdad son aquellos relacionados con la formación en género (17%) para profesorado, mujeres técnicas y profesionales de la salud, la seguridad y del ámbito jurídico; el empoderamiento y el liderazgo femenino (16%); la escolarización y continuidad de estudios de las niñas (16%), donde destacan los consejos de escuela para favorecer la participación familiar; la educación reproductiva y sexual (13%); y en menor medida, temas relacionados con la economía feminista (10%); la violencia de género (10%); la investigación y sensibilización (6%) en temas de igualdad para superar tradiciones desiguales

e integrar el género en los diferentes Ministerios; la movilidad política (6%) para la creación de redes de apoyo entre asociaciones y financiación de proyectos de género; salud de las mujeres (6%); legislaciones favorables para las mujeres (6%), entre otras. Apreciamos cierta interdisciplinariedad entre las temáticas (cultura, educación, violencia, sustento, autonomía, cuidado personal, etc.) con coherencia entre todas ellas.

Comparando el contenido de este gráfico con el del gráfico 14 del apartado 1.2, donde quedaban recogidas las acciones llevadas a cabo en las escuelas, observamos unas diferencias claras en la naturaleza de las temáticas de igualdad. En el caso de las escuelas, vimos cómo las acciones se centraban en una temática única (embarazos, matriculaciones, becas…) y se relacionaban con necesidades concretas, aunque sin abordar la complejidad del contexto. En el caso de la sociedad civil, sus actuaciones reflejan una conciencia y enfoque feministas tratando de dar respuesta a los intereses estratégicos de género.

En este sentido, nuestras informantes afirman que no podremos aumentar la escolarización de las niñas sin trabajar de manera paralela la cultura de género de las comunidades: desmontando falsos mitos, empoderando a las mujeres, visibilizando logros o formando profesionales. Acorde con este pensamiento, en las acciones de la sociedad civil se aprecia un enfoque feminista crítico, encaminado a la transformación social.

Para profundizar en estas interpretaciones globales sobre las principales temáticas de las acciones de igualdad promovidas por la sociedad civil, podemos analizar su relación con algunos de los datos presentados anteriormente respecto a la nacionalidad y afiliación de las informantes. En primer lugar trabajamos sobre la nacionalidad:

a) *Informantes mozambicanas* señalan entre sus principales temáticas de acción: información y sensibilización social, formación técnica en igualdad, legislación favorable a mujeres, violencia de género y educación sexual, empoderamiento económico y personal de mujeres, investigación, salud de mujeres y participación política (financiación y apoyo a asociaciones minoritarias).

b) *Informantes no mozambicanas* destacan: formación profesorado y técnica a mujeres en igualdad, sensibilización social y familiar, continuidad de estudios y alfabetización, empoderamiento femenino mediante la orientación vocacional no segregada, educación sexual, desarrollo comunitario e investigación.

Las diferencias entre ambos grupos de informantes vienen marcadas, al igual que se apreciaba en el gráfico 33 de las dimensiones de la desigualdad, por las prioridades y vivencias personales y profesionales de cada una de las informantes. Así, las mujeres mozambicanas destacan entre sus temáticas de acción aquellas relacionadas, o bien con la movilización política y social (con el fin de tener visibilización pública y seguridad legislativa como mujeres), o bien aquellas relacionadas con el desarrollo personal en cuanto a salud, empleo, poder individual…; por el contrario, las mujeres extranjeras apuntan de nuevo temáticas relacionadas con los objetivos del desarrollo en relación a la educación, el empoderamiento, el desarrollo comunitario y la salud reproductiva, apreciándose un claro vínculo con el lenguaje de la cooperación.

Es destacable que en ambos grupos se reconoce como una temática propia la investigación, esto se considera un elemento esencial para actuar sobre las dimensiones de la desigualdad. Es significativo que no se considere tarea exclusiva

de profesionales extranjeros, sino, también, una responsabilidad compartida con expertas locales con conocimientos propios de las realidades sociales. En este sentido, entendemos que será muy productivo para la investigación social contar con la confluencia de las investigaciones de ambos grupos en pro de un fin común: la promoción de la igualdad de género.

El siguiente análisis orientado a completar estas interpretaciones se refiere a la categoría “afiliaciones” de las informantes, destacando las siguientes temáticas de acción:

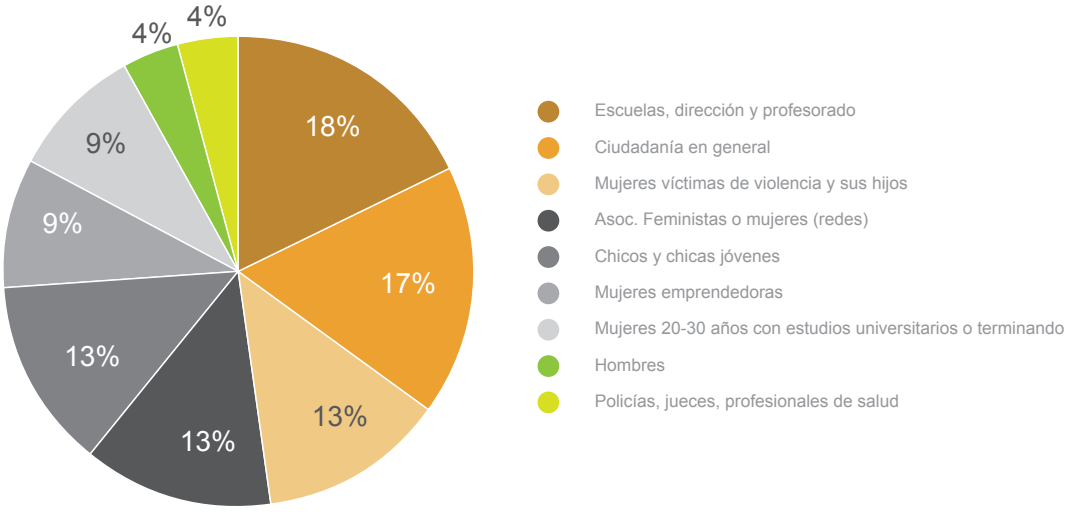
AFILIACIÓN	TEMÁTICAS DE ACCIÓN
Universidad	Formación en igualdad, salud, investigación y diagnóstico
Asociaciones locales	Violencia de género, educación sexual y salud reproductiva, sensibilización y movilización política, legislación segura para las mujeres, formación en igualdad, apoyo asociaciones y creación de redes, salud de mujeres, liderazgo femenino, superar tradiciones, intervención educativa y familiar
ONG-OTC	Educación sexual, permanencia y acceso a la escolaridad en igualdad, capacitación y formación en igualdad, formación profesorado, empoderamiento a partir de la orientación vocacional, financiación proyectos, promoción cultura local
Gobierno	Consejo de escuelas para la participación familiar, formación profesorado, integrar el género en los Ministerios
Sin afiliación	No realizan acciones en pro de la Igualdad para terceros más allá de sus vidas cotidianas (trabajos informales/formales, cuidado familiar)

Una vez más, aun cuando se proponen temáticas complementarias, las diferencias aparecen en función de los objetivos propios de cada una de las entidades a las que pertenecen las informantes. Así, la Universidad destaca temas sobre investigación y formación; las asociaciones locales apuntan sobre todo aquellas temáticas relacionadas con los intereses cotidianos de género, necesarios para conseguir un desarrollo personal y social en igualdad; las ONGs y el Gobierno hacen hincapié sobre todo en asuntos educativos, de salud y empoderamiento económico, relacionados con objetivos propios del enfoque GED.

Es llamativo cómo la informante perteneciente al Gobierno destaca entre las principales temáticas de acción la inclusión del género en los Ministerios. La transversalidad del género, siguiendo las teorías feministas, es fundamental para promover en todas las dimensiones sociales transformaciones significativas. Podría ser interesante, para una futura investigación, considerar hasta qué punto esta integración transversal del género tiene unos beneficios directos en la población.

Según nuestras informantes, las temáticas descritas tienen una traducción en acciones en pro de la igualdad promovidas por la sociedad civil. Para realizarlas se requiere la implicación de una diversidad de destinatarios y destinatarias de las acciones de igualdad, con el fin de dar cabida a la complejidad de la desigualdad social. En este sentido las informantes señalan:

Gráfico 35: Beneficiarias/os de las acciones de la sociedad civil



Entre los y las beneficiarias de las acciones impulsadas por la sociedad civil destacan: a) las escuelas (direcciones y profesorado) relacionado con la falta de equidad y los problemas de absentismo y continuidad de estudios de las niñas; b) la ciudadanía en general, estando relacionada directamente con las acciones destinadas a la sensibilización, la difusión y la movilización política (muy característico de las organizaciones feministas); c) las mujeres víctimas de violencia y sus hijos/as, como destinatarias directas de proyectos de intervención sobre una determinada realidad (abusos, embarazos, violencia…); d) otras asociaciones de mujeres y/o feministas con el fin de crear redes de acción conjunta en relación con las acciones de sensibilización política; e) chicos y chicas adolescentes, sobre todo haciendo referencia a temas de educación afectivo-sexual; f) colectivo de mujeres trabajadoras y emprendedoras de 20-30 años con estudios universitarios, beneficiarias de acciones destinadas a mejorar la empleabilidad, el liderazgo, el empoderamiento y la autonomía económica para superar las brechas salariales, la pobreza y el techo de cristal; g) hombres, como

colectivo para el trabajo de nuevas masculinidades; y h) los profesionales (jueces, policía, médicos, funcionarios…) que intervienen en áreas que afectan directamente a las mujeres (víctimas de violencia, embarazos…) y son destinatarios de formación específica en igualdad de género.

Entre los y las beneficiarias cabe destacar el colectivo de hombres como grupo diana de ciertas acciones feministas, aún no muy extendidas, pero significativas. Se trata de proyectos destinados a hombres para el trabajo de la igualdad, teniendo como objetivo desmontar los mandatos hetero-patriarcales de lo masculino. Estas iniciativas aparecen como una nueva ola del feminismo crítico y post-colonial, donde una vez integrados los presupuestos de empoderamiento para las mujeres y de de-construcción de los mandatos de género femeninos, se reclama la necesidad de incidir en la de-construcción de los mandatos masculinos y para ello se hace imprescindible la acción con los hombres. Dedicaré al análisis de estas acciones destinadas a hombres el apartado 2.2.3 de este capítulo.

Dependiendo de cuál sea el enfoque de las informantes se pone el acento en uno u otro tipo de destinatarios y destinatarias, quedando diferenciado del siguiente modo:

a) Las *informantes feministas* destacan entre sus principales destinatarios/as: mujeres, jóvenes y adolescentes (chicos y chicas), niños y niñas escolarizadas, mujeres víctimas de la violencia de género, diversas asociaciones relacionadas con las temáticas de igualdad, profesorado, hombres y ciudadanía en general (haciendo referencia a las labores de sensibilización y movilidad política).

b) Las *informantes no feministas* señalan sobre todo: mujeres técnicas y funcionarias, la comunidad en general, madres o embarazadas, profesorado, familias y alumnado.

La diferencia principal entre ambos grupos de informantes es el grado de concreción en la definición de los colectivos beneficiarios de las acciones de igualdad. En el caso de las informantes feministas destacan grupos muy definidos por sus circunstancias propias, como es el caso de mujeres víctimas de violencia o grupos de adolescentes; en el caso de las informantes no feministas encontramos referencias a colectivos más amplios, como es el caso de la comunidad educativa.

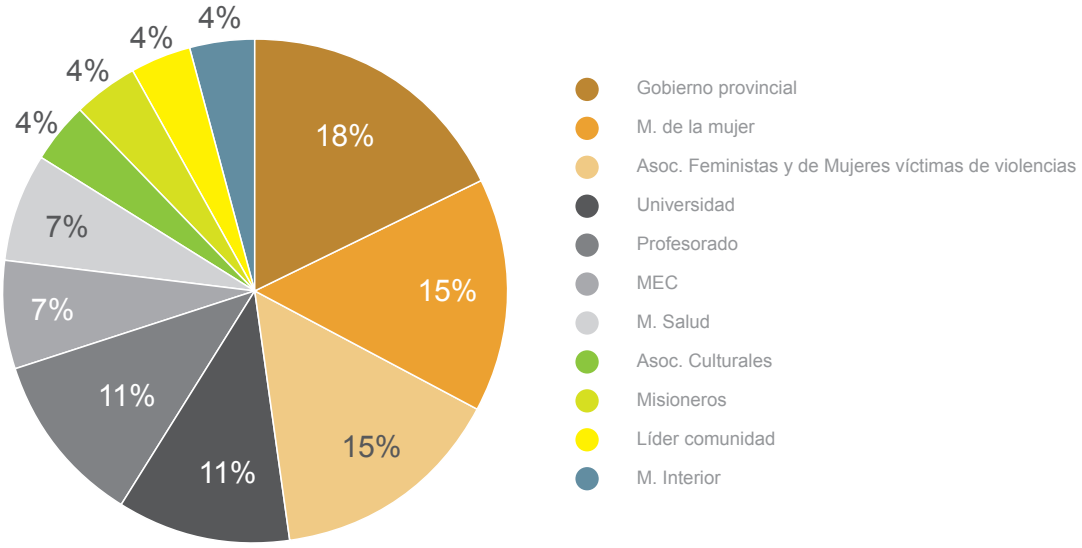
Ambos grupos de informantes destacan entre sus principales beneficiarios/as la ciudadanía en general y la comunidad. Esta generalización coincide con la idea de la teoría feminista de que las transformaciones en las relaciones de género no benefician en exclusiva a un grupo cerrado, sino que implican un cambio cultural que podrá mejorar la convivencia y la justicia social global.

El siguiente epígrafe está dedicado a analizar la presencia de la comunidad en las citadas acciones de igualdad promovidas por la sociedad civil.

2.2.1 Presencia de la comunidad en las acciones de igualdad promovidas por la sociedad civil

A la anterior diversidad de destinatarios y destinatarias; y de temáticas de las acciones de igualdad cabe añadir, según los testimonios analizados, los diferentes organismos con los que las asociaciones del tejido civil se relacionan prioritariamente:

Gráfico 36: Organismos implicados en las acciones de la sociedad civil



Entre los diferentes organismos implicados en las acciones de la sociedad civil cabe destacar en primer lugar los Gobiernos provinciales (18%), seguidos del Ministerio de la Mujer (15%), de las Asociaciones feministas y de mujeres víctimas de violencias (15%). Es llamativa también la colaboración con Universidades (11%) sobre todo en temas relacionados con la investigación y la formación; y con el profesorado (11%) de diferentes niveles. Por último existe una diversidad de colaboraciones con los diferentes Ministerios, como el de Educación (7%), el de Salud (7%) o el de Interior (4%); aparecen también colaboraciones relacionadas con los espacios comunitarios de acción como son las asociaciones culturales (4%), los y las misioneros (4%) de órdenes religiosas que llevan a cabo proyectos de cooperación en las diferentes áreas o los y las líderes de la comunidad (4%).

Atendiendo a los aspectos mayoritarios destaca la relación entre las diferentes organizaciones de la sociedad civil, los Gobiernos Provinciales y los diferentes

Ministerios (de la Mujer, de Educación, de Salud); esta implicación por parte de las instituciones políticas tiene una lectura en positivo al canalizar las necesidades e intereses de las mujeres en un apoyo oficial, logístico, financiero, legislativo… dando fuerza, presencia y continuidad a las diferentes acciones de igualdad. Esta alta colaboración con las instituciones políticas tiene su explicación en la presencia de la cooperación internacional al desarrollo, al igual que ocurría con las acciones impulsadas en las escuelas, el Gobierno de Mozambique depende en gran medida de estas ayudas para llevar a cabo sus programas de Igualdad y Servicios Sociales.

En este sentido, parte de las informantes critican el poco margen y libertad de actuación que supone la centralización del Gobierno[13] y el férreo control de las instituciones dejando poco espacio para adaptarse a las particularidades de cada territorio y frenando los cauces para la crítica político-social

Por otro lado, es relevante interpretar los diferentes niveles de implicación de los organismos colaboradores con los proyectos de igualdad, siendo esta muy dispar. Por ejemplo, frente a la colaboración institucional mayoritaria de Ministerios y Gobiernos locales, destaca el 15% de actuaciones que se realizan en vinculación con otras asociaciones feministas o de mujeres del entorno, lo que facilita el logro de objetivos comunes dentro de la complejidad de las relaciones de género suponiendo una mejor implicación de las comunidades.

También es importante la relación de las organizaciones con la universidad y el

13 Cabe recordar que desde las primeras elecciones (1994) democráticas lleva gobernando en Mozambique el mismo partido político, FRELIMO, siendo la corrupción uno de los principales problemas de la política mozambicana. Entre las organizaciones del mujeres, FRELIMO ha tenido a la OMM (Organizaçao da Mulher Moçambicana) como su brazo político en los asuntos de las mujeres. Como respuesta y crítica a este control van surgiendo en el país diferentes asociaciones de mujeres -WLSA y Forum Mulher- en los ´90 que tratarán de mantener su independencia y autogestión.

profesorado de las escuelas, aunque aún se valora como poco extendida. Respecto a las acciones en colaboración con la Universidad, se refieren a las asociaciones dedicadas a la investigación, difusión y formación de profesionales, vinculadas casi siempre con Universidades privadas o extranjeras bastante asentadas en el país por diversas razones, especialmente por su capacidad de captar financiación de la cooperación.

Los objetivos de la formación impartida al profesorado de las escuelas dependen de las organizaciones que la ofertan, siendo los educadores, en su mayoría, meros destinatarios de formación en temas de igualdad; solo una de las organizaciones indica tener una participación directa y horizontal con el profesorado para tratar los problemas de desigualdad.

Al formular nuestras conclusiones y propuestas de mejora en las acciones por la igualdad será preciso considerar las posibles relaciones entre dos tipos de dificultades: a) la interrelación entre la sociedad civil y la educación (profesorado, escuelas…) para llevar a cabo las diversas actuaciones y b) la presencia de la comunidad educativa en las escuelas, particularmente en lo referido a intervenciones por la igualdad, anteriormente analizadas en el apartado 1.2.

Esto puede vincularse con análisis anteriores acerca de la implicación de la comunidad en las escuelas, donde se llamaba la atención sobre la escasa inclusión de la comunidad en acciones de igualdad promovidas por el profesorado. También encontramos ahora que la sociedad civil tiene dificultades para favorecer una participación activa y horizontal de los centros educativos, quedando estos relegados a ser, casi exclusivamente, consumidores de formación.

Una interrelación entre ambos tipos de agentes que tenga como meta la vinculación directa y en igualdad de comunidad y profesorado puede ser una posible línea de acción para la mejora de los proyectos de igualdad en ambos sentidos.

Indagando en las posibles relaciones entre los diversos organismos descritos en el gráfico 36 y otras categorías de nuestro análisis encontramos algunos datos relevantes. En primer lugar, en relación con el "enfoque" de las informantes destaca:

a) *Informantes feministas* destacan entre sus principales organismos colaboradores: comunidad local, universidades, redes y asociaciones locales, ministerios y gobiernos locales, dirección de centros y profesorado.

b) *Informantes no feministas* señalan entre sus colaboradores: la comunidad, misioneros, Ministerio de Educación, ONGs, centros educativos y universidades.

Llama nuestra atención que ambos grupos de informantes consideren importante tener entre sus colaboradores la comunidad, el gobierno y las universidades. Como expresamos anteriormente, esto refuerza la idea de una fuerte influencia de la cooperación por la necesidad de financiación, además del necesario apoyo institucional para llevar a cabo acciones de calado social.

Es importante destacar cómo las informantes feministas tratan de hacer y mantener redes entre asociaciones locales, siendo esto un elemento propio de la teoría feminista, al considerar fundamental la solidaridad y conexión entre mujeres ante el patriarcado, lo que, con palabras de Marcela Lagarde (2012), se conoce como "sororidad".

Asimismo, se considera significativa la interrelación de los datos del gráfico 36 con la categoría de análisis relativa a la "nacionalidad", así:

c) Las *informantes mozambicanas* destacan entre sus principales organismos colaboradores: la comunidad, los directores/as provinciales, Ministerios de la Mujer, de Educación y de Salud, asociaciones locales, instituciones sanitarias y judiciales, universidad y comunidad educativa.

d) Las *informantes extranjeras* destacan: secretarios/as de barrio, autoridades políticas locales, jefes/as de comunidad, familias, profesorado, misioneros y universidad.

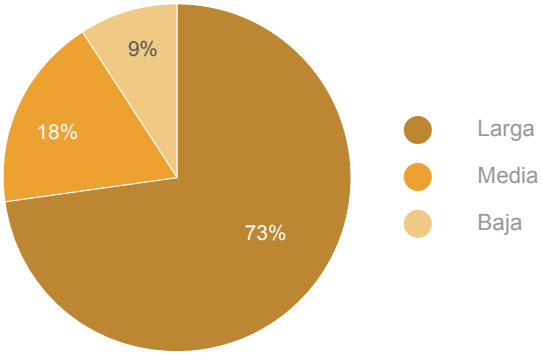
Cabe destacar que las informantes mozambicanas señalan la colaboración con asociaciones locales y profesionales de la salud y del ámbito judicial, probablemente como reflejo de contactos directos con realidades cotidianas de desigualdad y violencia de género.

De las opiniones analizadas, en ambos tipos de informantes, cabe inferir que sería interesante, además de mantener las colaboraciones institucionales y gubernamentales, extender los contactos con asociaciones y colectivos locales, para lograr la inclusión de una perspectiva de género desde las bases de la desigualdad, con contacto directo con las poblaciones y posibilidades reales de intervención en los territorios. Retomaremos estas ideas al formular nuestras propuestas.

Una vez analizadas las temáticas, los y las beneficiarias de las acciones, y los y las colaboradores de las mismas, cabe hacer referencia a la estabilidad en el tiempo de las actuaciones de igualdad que se emprenden por parte de la sociedad civil. Como veremos, dicha estabilidad varía en función de los proyectos y la naturaleza de

las acciones, no obstante, según los datos analizados ésta es predominantemente larga:

Gráfico 37: Estabilidad en el tiempo de las actuaciones de igualdad



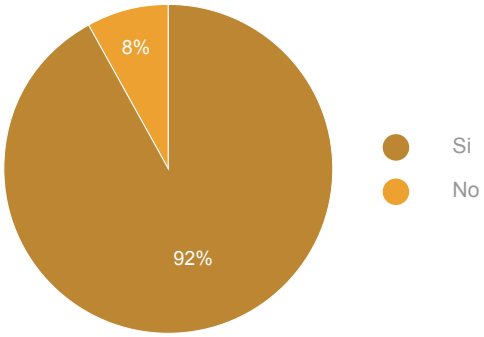
Al valorar la estabilidad en el tiempo, por un lado, se considera mayoritariamente larga/media, debido a la naturaleza de las dimensiones de la desigualdad, a la necesidad de vincular a la comunidad con las acciones y a la dificultad para provocar cambios en asuntos relacionados con la cultura; y sin embargo, por otro lado, muchos de los testimonios señalan que esta estabilidad se relaciona con la presencia de la cooperación internacional y gubernamental, lo que hace que las acciones finalicen cuando se acaba la financiación de los proyectos, a pesar de que, según las razones anteriores, las actuaciones deberían continuar.

Ambas interpretaciones otorgan a la estabilidad en el tiempo un valor esencial a la hora de ejecutar los diversos proyectos de igualdad, aunque también generan ciertas contradicciones. Para culminar con éxito y con beneficios sociales un proyecto se necesita tiempo, aunque la dependencia de la cooperación -además de servir como apoyo económico- provoca que al finalizar dichas financiaciones se corten los proyectos quedando sin evaluar o sin continuidad. Entendemos que, además de la necesaria evaluación de cada proyecto, estos datos apuntan que es preciso lograr la

interrelación y coordinación entre proyectos, instituciones y fuentes de financiación cuyas actuaciones tengan metas comunes en beneficio de la igualdad.

En el pensamiento feminista se reconoce que la presencia de la comunidad es imprescindible. Este convencimiento es apoyado por la larga estabilidad en el tiempo, el compromiso con la interseccionalidad y el entendimiento de las relaciones de género como complejas. A este convencimiento cabe añadir las valoraciones que hacen las mujeres entrevistadas al respecto de la participación de la comunidad en los proyectos de igualdad impulsados por la sociedad civil:

Gráfico 38: Participación de la comunidad en los proyectos de la sociedad civil



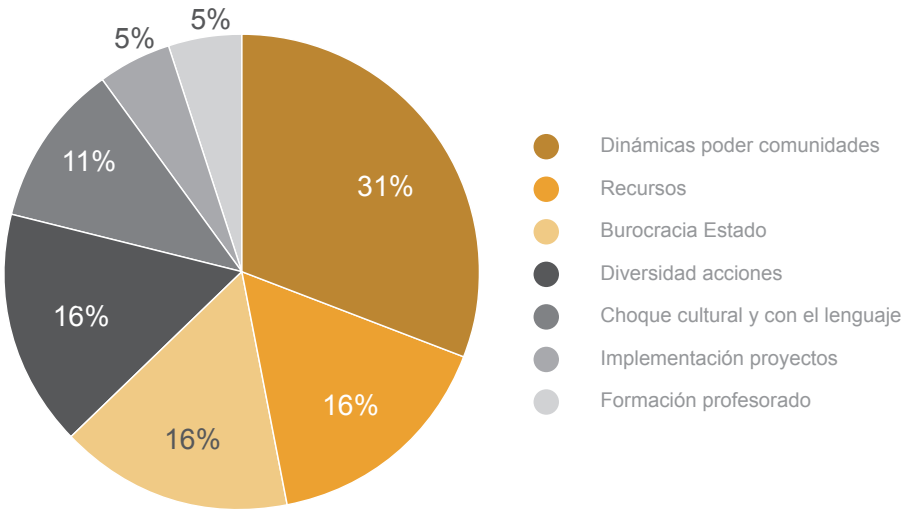
Como se refleja en el gráfico 38, las informantes consideran que existe una alta participación de la comunidad, la cual puede relacionarse con los anteriores análisis (enfoque feminista, multidimensional…) que requieren y motivan la presencia de la comunidad como necesaria para el impulso de acciones en pro de la igualdad, debido, entre otras razones a: la naturaleza de las dimensiones explicativas de la desigualdad, las temáticas trabajadas y las destinatarias principales.

También en este aspecto aparecen diferencias respecto a lo aportado por el profesorado en sus entrevistas, donde la participación comunitaria se consideraba

escasa, sin coordinación ni coherencia. Esto puede ser explicado por la naturaleza de las dimensiones de la desigualdad de género que sustentan las acciones por-equidad llevadas a cabo en las escuelas, las cuales se limitan a cuestiones demasiado puntuales para que puedan ser consideradas de interés de la comunidad, generando dificultades para la integración comunitaria.

A pesar de la alta participación, las informantes consultadas reconocen una serie de dificultades para la integración de la comunidad en las acciones de igualdad:

Gráfico 39: Dificultades de la integración de la comunidad en las acciones de igualdad



Entre las principales dificultades destacan aquellas relacionadas con las dinámicas internas de poder de las comunidades (31%), seguidas de la escasez de recursos (16%), la burocracia del Estado (16%) y la diversidad de acciones en los abordajes de las cuestiones de género (16%). Se hace también referencia, aunque en menor medida, a los choques culturales y del lenguaje (11%), los problemas para la implementación de proyectos (5%) y la escasa formación del profesorado (5%). Estas dificultades quedan verbalizadas en los siguientes testimonios:

"Las destinatarias no son consultadas y no contribuyen a la definición de prioridades y no se identifican con el proyecto" (ES.OX).

"La participación de las comunidades es muy formal: secretarios de barrios. La comunidad no tiene una cultura de asociacionismo" (ES.GM)

Destaca, como una dificultad reiterada por casi todas las informantes, la estructura cerrada y burocrática del Estado (escasas competencias personales, confusión en las prioridades internas que afectan a la disponibilidad, dificultad para la crítica social y para la proposición de alternativas) asociada a la sobrecarga y dispersión de proyectos que tienen las comunidades derivadas con frecuencia de las acciones de cooperación. Así puede observase en el siguiente testimonio:

"Existe (en nuestros proyectos) la necesidad de conciliar los intereses de los diferentes donantes que financian las organizaciones con los de las poblaciones. Una consecuencia es que la población está acostumbrada a tener contacto con varios proyectos y esto hace que decrezca su impacto en sus vidas" (ES.GM)

Las dificultades para la integración de la comunidad pueden analizarse asimismo en relación con las categorías que vengo contemplando. En primer lugar destaco la interrelación con la "nacionalidad":

a) Informantes mozambicanas señalan como principales dificultades:

concienciación de las familias, implementación de proyectos por la saturación de la cooperación, dinámicas de poder de las propias comunidades que dificulta la dinamización local, falta de recursos financieros, de tiempo o materiales y las escasas competencias técnicas.

b) *Informantes extranjeras* señalan: los problemas con la lengua y la cultura, burocratización de la participación, falta de medios, escaso apoyo institucional, falta de conocimiento técnico, desencanto de las comunidades, escasa presencia de la mujer en lo público.

Ambos grupos de informantes señalan dificultades referidas a la falta de recursos y el escaso apoyo de las instituciones. Asimismo, reconocen la problemática referida al desencanto de las comunidades derivado de la saturación y superposición discontinua de proyectos de cooperación. En este sentido, también llaman la atención sobre la falta de conocimientos técnicos de los trabajadores locales para desarrollar tales proyectos -lo que hace que dependan de técnicos externos- así como sobre la necesidad de apoyos financieros y materiales estables.

Esta circunstancia muestra, una vez más, las contradicciones del mundo de la cooperación: tan necesaria en contextos de pobreza y tan cuestionable en sus técnicas, políticas y proyectos. Cabría añadir, cómo posible investigación futura, el análisis de las claves del éxito en las iniciativas de cooperación frente a la saturación de las comunidades por la presencia extranjera.

Otra dificultad relacionada con la cooperación, señalada por las informantes extranjeras, se refiere a carencias respecto al idioma y la cultura local. Como consecuencia, se hace imprescindible contar con la participación de contrapartes

pertenecientes al propio contexto de actuación para abordar tales dificultades.

Atendiendo ahora la categoría de análisis "enfoque de las informantes" encontramos que

c) Las *informantes feministas* reconocen como principales dificultades: participación burocratizada, implementación de proyectos por saturación de comunidades, dinámicas de poder internas y entendimiento diverso de las cuestiones de género en función de los agentes intervinientes, escasez de recursos financieros, materiales, técnicos, de tiempo…

d) Las *informantes no feministas* señalan: problemas con la lengua y la cultura, falta de recursos, poco apoyo institucional, escaso conocimiento técnico, desencanto de la comunidad, poca presencia de la mujer en lo público, falta de concienciación familiar y escasa participación comunitaria.

Ambos tipos de informantes vuelven a reconocer la saturación de las comunidades, el escaso conocimiento técnico y, a su vez, la necesidad de financiación y apoyos materiales. Una vez más se hace presente la dependencia y las contradicciones de la cooperación.

Destaco, entre las diferencias, que las mujeres no feministas llaman la atención sobre la escasa presencia de las mujeres en lo público, mientras que las informantes feministas no señalan este hecho. Una posible interpretación puede hacerse desde el feminismo africano, que reconoce que las mujeres tienen un poder en lo privado diferente al reconocido como público. Este feminismo trata de romper la dicotomía occidental público-privado, visibilizando los espacios donde las mujeres tienen poder y posibilidades de transformación sin menospreciar estos espacios.

A pesar de las dificultades citadas, el 100% de las entrevistadas consideran que una participación de la comunidad activa es "positiva" para sus proyectos. En los siguientes testimonios se destacan diversos puntos fuertes que reflejan esta valoración:

"(Colaborar con la comunidad genera) motivación, dinamismo y disponibilidad; mejora la capacidad organizativa de la comunidad y se apropian (las comunidades) de las acciones" (ES.OX)

"(La participación activa de la comunidad da una) mayor legitimidad y alcance" (ES.OX)

"(Un beneficio de la inclusión de las comunidades es el) trabajo en red con otras organizaciones nacionales, regionales e internacionales" (ES.FM, ES.WL y ES.OX).

"La adhesión de familias y jóvenes y la integración de las familias (en las acciones de igualdad) mediante las visitas domiciliarias hace que giren sus intereses y se vuelvan acciones personalizada. (Como consecuencia se) aumenta el apoyo de las familias a las jóvenes liberándolas de tareas domésticas" (ES.GM).

(Contar con la comunidad ayuda a) potenciar la cultura local y mejorar las actividades en lo local (ES.AF)

Finalizamos el análisis de las acciones de igualdad de la sociedad civil con presencia comunitaria con las aportaciones de las informantes respecto a la necesidad de establecer relaciones entre las actividades por la igualdad y las acciones educativas. Todas las entrevistadas señalan estar de acuerdo con esta necesidad, como queda recogido en los siguientes testimonios:

"La educación es fundamental para la creación de concienciación comunitaria" (EI.2.EGF)

"No puede haber una acción para la igualdad sin estar ligada a la educación formal o informal. Desafiar las relaciones de poder, crear condiciones para que las mujeres puedan ejercer sus derechos y beneficiarse de oportunidades en equidad implica una actividad educativa para que, por un lado perciban la importancia de los beneficios de cuestionar sus roles de género y división sexual del trabajo y por otro evitar y minimizar las consecuencias negativas de sus parejas. Por ejemplo, una acción que vista de igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres en el sentido de ser económicamente independientes no va a ocurrir automáticamente, a no ser que existan acciones educativas sobre cómo avanzar en este sentido, que condiciones y necesidades deben ser colmadas… por otro lado es necesario incluir a la pareja como acompañante y protagonista también del proceso de cambio" (ES.OX).

"Programas educativos de abordaje holístico. Algunos ejemplos de mi organización: A) uno de los componentes es la capacitación de

los consejos de escuela, compuestos por profesores, estudiantes y encargados de la educación, donde los diferentes grupos tienen papeles distintos para un mismo fin: debatir la relevancia de la educación en sus comunidades; los estudiantes defienden sus intereses; los profesores abordan cuestiones de abuso sexual de las chicas en la escuela, etc. B) Club de chicas, tienen como función contribuir al empoderamiento de las chicas y discutir cuestiones que dificulten el acceso de las chicas a la educación; C) Realización de campañas de formación, movilizaciones, debates…" (ES.OX)

"(Como parte de la educación) explicar en el área vocacional que no hay profesiones de mujeres y otras de hombres" (ES.GM)

Esta Tesis considera desde su inicio la necesidad de vincular las acciones feministas con un enfoque educativo, y viceversa. Con los análisis realizados hasta el momento de las acciones propuestas por la sociedad civil mozambicana queda demostrado que es posible hacer acción social feminista integrando todas las dimensiones y aspectos sociales de las relaciones de género, siendo esta opción más completa que aquellas que no integran los análisis de género, como las analizadas por el profesorado.

Para conocer el grado de integración de los diferentes agentes comunitarios en las acciones socio-educativas pro-equidad, se pregunta a las informantes acerca del protagonismo de las mujeres en sus comunidades.

2.2.2 Protagonismo de las mujeres en las comunidades

Los feminismos africanos y críticos reivindican un papel protagonista de las mujeres, tanto en los espacios públicos como en los privados, destacando sus saberes, capacidades y poderes, invisibilizados bajo los mandatos del imaginario patriarcal.

Las informantes entrevistadas coinciden con estas reivindicaciones al reconocerse -y reconocer a las mujeres- como agentes activas de los diferentes espacios comunitarios. Apreciamos en sus respuestas diferentes interpretaciones de los conceptos "participación y empoderamiento" de las mujeres en sus comunidades. Por un lado, se entienden vinculados a la dicotomía público/privado y, por otro se valora el empoderamiento en sí mismo, ya sea en espacios públicos o privados, al hablar de una diversidad de espacios, rompiendo la anterior dicotomía.

En relación a la presencia de las mujeres en los ámbitos privados, según algunos de los testimonios, se destacan espacios donde ejercen su poder y son reconocidas:

"En las comunidades matriarcales las mujeres se encargan de todo" (ES.AF)

"(en esa organización social) Las mujeres están presentes con fuerza en lo privado; no participan en lo público; dan apoyo, se encargan de los cuidados y de la educación" (EI.2.E.GS)

Y también, rompiendo la tradicional dicotomía público/privado, algunos testimonios reconocen la presencia de las mujeres en el cambio social e individual, en los espacios públicos y privados, generando diversas acciones, como por ejemplo: la

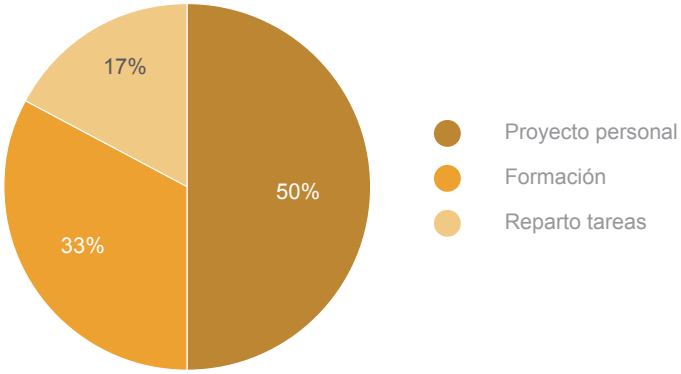
formación de redes de mujeres, la educación informal entre ellas, el empoderamiento derivado de sus saberes y experiencias y su influencia en el resto de la comunidad como agentes de liderazgo. En este sentido, se reconoce el empoderamiento de las mujeres en lo privado a la vez que se transfiere dicho poder a lo público. Así puede leerse en los siguientes testimonios:

> *"Algunas mujeres tienen círculos de apoyo entre ellas. Se reúnen y se respaldan, celebran ceremonias en las que las más ancianas enseñan a las más jóvenes los problemas cotidianos. Tradición oral de unas a otras. Estas redes contribuyen en gran manera a la supervivencia y al desarrollo de muchas de ellas. Para el barrio y el resto de la comunidad este tipo de reuniones favorecen la vida en él, ya que las mujeres se encuentran empoderadas y su fuerza revierte en el resto de la comunidad" (ES.OTC).*

> *"El proyecto de educación (nombrado en la pregunta anterior), resultó con la expulsión de profesores que abusaban sexualmente de las chicas. Se revisó el decreto para endurecer esta cuestión de abuso sexual en las escuelas. Se verifica un aumento de las niñas en el acceso a la educación como resultado del cambio en la percepción de los padres en relación a la importancia de la educación formal de las niñas. En algunos lugares los ritos de iniciación están siendo alterados para incluir dinámicas más equitativas. Otras actividades están logrando que las mujeres accedan a posiciones de liderazgo" (ES.OX).*

Las informantes señalan que los intereses que suelen verbalizar las mujeres beneficiarias de sus proyectos son:

Gráfico 40: Intereses verbalizados por las mujeres beneficiarias



En general, se trata, en primer lugar, de intereses que revierten en sus proyectos personales (50%) y que incluyen, el auto-cuidado, el logro de un empleo seguro y relacionado con su profesión o estudios. Destacan también las mejoras en la formación (33%) y en el reparto de tareas (17%) como el cuidado y la subsistencia, lo que permitiría mejorar la conciliación familiar-laboral y conseguir de este modo, un mejor logro global de los proyectos personales.

Respecto a lo anterior, podemos observar cómo los aspectos de desarrollo privado de las mujeres tienen presencia en el logro de objetivos de empoderamiento público. Es decir, es tan necesario el poder en el ámbito privado de las mujeres como su presencia en los ámbitos públicos.

Analizando el estudio de los intereses de las mujeres en relación con la categoría "enfoque de las informantes" encontramos:

a) Las *informantes feministas* señalan como principales intereses de las mujeres: orientación para la vida en relación a la formación, el empleo seguro,

el logro de un proyecto vital que empodere y la mejora de la autoestima; la superación de las tradiciones, la violencia, los embarazos no deseados y los matrimonios prematuros; reconocimiento de espacios propios de las mujeres.

b) Las *informantes no feministas* destacan: apoyo personal, formación personal, reconocimiento institucional.

En este caso encontramos una diferencia significativa en términos cuantitativos, es decir, respecto a la cantidad de intereses señalados por las informantes. En el caso de las feministas se reconoce un mayor número de intereses de las mujeres, mostrando además una mayor sensibilidad hacia ellas y sus realidades, así como una mayor concreción en intereses relacionados con el logro de proyectos vitales que empoderen, la mejora en las condiciones de vida y el reconocimiento de espacios y saberes propios. En el caso de las informantes no feministas se señalan menos intereses, siendo estos más generales y con un nivel de definición menor.

Teniendo en cuenta la afiliación de las informantes, destacamos:

AFILIACIÓN	INTERESES DE LAS MUJERES
Universidad	Intereses derivados de la investigación; diferenciación por contextos
Asociaciones locales	Proyectos de vida, orientación personal, profesional y laboral. Apoyo institucional
ONG-OTC	Intereses de las mujeres en función de las diferencias de contextos
Gobierno	No se señala
Sin afiliación	Redes de apoyo en los barrios (ricos ayudan a los vecinos más necesitados) y entre mujeres (Txiquite)

En este caso se pueden apreciar diferencias claras, entre las que cabe destacar: en el ámbito universitario y de las ONGs los intereses de las mujeres se consideran derivados de las investigaciones concretas y en función de los financiadores de tales investigaciones o proyectos; las asociaciones locales, como ocurría con las informantes feministas, tienen una mirada personal y acorde a los intereses propios de las mujeres para desarrollar una vida plena y en equidad; la informante representante del Gobierno no señala ningún interés reconocido de las mujeres, lo que puede deberse a falta de diálogo horizontal entre las estructuras gubernamentales y la población local, quedando los intereses propios de las mujeres alejados de los objetivos políticos; por último, las ciudadanas sin afiliación reconocen la importancia de las redes de apoyo de los barrios y entre las mujeres, como solución a los problemas de pobreza o de falta de empleo formal[14].

Por otra parte, las informantes valoran muy positivamente el impacto de la participación de las mujeres en sus comunidades. Así el 100% de las informantes reconocen que existe un impacto real de la participación de las mujeres en los cambios sociales, nombrando algunos ejemplos:

"(Una implicación activa de las mujeres ayuda a) reducir los matrimonios y embarazos tempranos" (ES.GM)

"(Puede mejorar, la implicación de las familias, que se dé una) continuidad de los estudios de las chicas" (ES.GM)

"(El apoyo de la comunidad favorece el) Fortalecimientos de

14 Estas prácticas quedaron explicadas en el capítulo 2 y 3 al presentar las posibilidades del trabajo informal en África, en manos de las mujeres principalmente y como estrategia de empoderamiento local frente a las imposiciones neoliberales occidentales.

la confianza de las mujeres como profesionales y personas con independencia económica, esto cambiaría fuertemente la vida social y la igualdad entre hombres y mujeres" (ES. OTC).

"(La participación) Depende de las comunidades y los beneficios que pueda tener, por ejemplo sobre los embarazos tempranos o la violencia de género" (ES.OX)

No obstante, algunos testimonios destacan la existencia de ciertas dificultades, relacionadas con las particularidades de cada contexto, que pueden impedir la participación activa de las mujeres en todo tipo de espacios:

"(la participación de las mujeres) depende de las complejidades de cada comunidad. También se puede cuestionar qué entendemos por participación (cuantitativa o cualitativa) En algunos casos la cualitativa fue mayor comparativamente y en la cuantitativa hubo un desequilibrio". (ES.OX)

"Depende de la presencia de las mujeres, por ejemplo en los espacios privados" (ES.GM).

"Los cambios sociales deben partir desde las comunidades. Hay posturas muy cómodas entre las mujeres africanas, ya sea por desconocimiento o por aprovecharse de sus posiciones y por ello se resisten al cambio de roles y formas de vida" (EI.2.EGF).

En todo caso se reconocen, casi por unanimidad, los beneficios que supone la inclusión activa de las mujeres para la lucha por la igualdad, y su empoderamiento. En el siguiente testimonio queda sintetizado este sentimiento:

> *Lo principal es focalizar las manifestaciones e ir al centro del problema y desafiar las relaciones de poder desiguales. A partir de que empecemos a educar a los niños y niñas bajo los mismo principios focalizando nuestro trabajo en el origen de las desigualdades las relaciones de género podremos tener un mayor impacto en el cambio de la vida social. (ES. OX)*

2.2.3 Generación de nuevas masculinidades desde la acción social

El último elemento de análisis de las entrevistas realizadas a la sociedad civil, retoma aquellas acciones para la igualdad destinadas exclusivamente a los hombres. Solo tres de las organizaciones entrevistadas (denominadas como feministas y mozambicanas) reconocen tener proyectos donde los destinatarios exclusivos son hombres y las masculinidades dominantes[15].

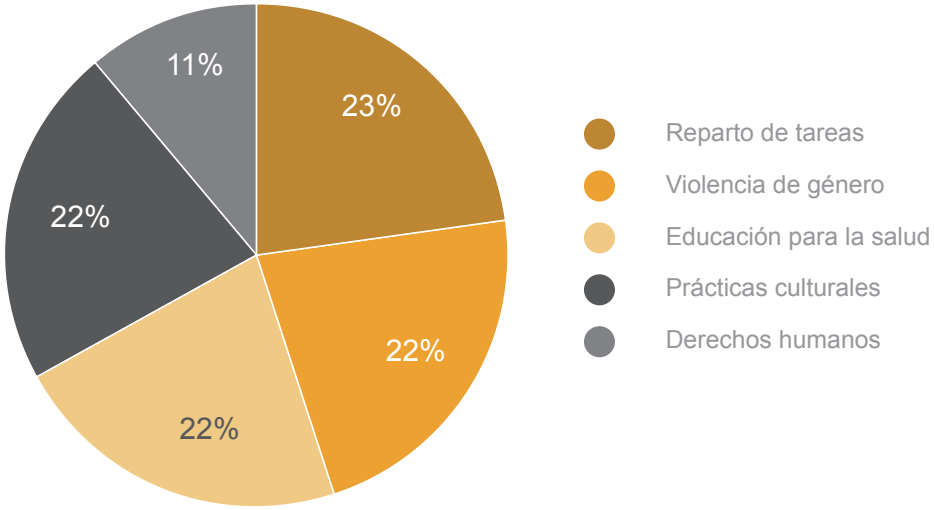
La finalidad que persiguen estas acciones destinadas a los hombres es desmontar los mandatos hetero-patriarcales y construir nuevas masculinidades a partir de ellos. Estas metas son complementarias a las reivindicaciones feministas que tratan de de-construir las relaciones de género desiguales, generando nuevos imaginarios basados en la igualdad. Transformar los mandatos de género dominantes incluye

15 A pesar de ser un porcentaje menor, considero relevante para esta Tesis recoger estos testimonios ya que, dentro del enfoque feminista estudiado, la construcción de nuevas masculinidades se entiende como un elemento de transformación indispensable en el trabajo por la equidad.

tanto a las mujeres como a los hombres. Las citadas organizaciones vinculan esta reivindicación a la necesidad de hacer reflexiones autocríticas, donde se reconozcan las narrativas de poder desiguales que sustentan, basándose en lo “masculino”, los estereotipos dominantes y la normalización de la cultura patriarcal.

Las organizaciones entrevistadas, bajo las premisas anteriores, señalan como principales temáticas en el trabajo con grupos de hombres:

Gráfico 41: Temas de trabajo con grupos de hombres



Las áreas principales de intervención son multidimensionales, como ocurría con las temáticas para el trabajo sobre la desigualdad de género con mujeres, estando representadas diferentes temáticas: reparto de tareas del hogar (23%), violencias de género (22%), educación afectivo-sexual (22%), prácticas culturales desiguales (22%) y derechos humanos (11%).

Observamos de nuevo que, en general, la naturaleza de las acciones se basa en necesidades e intereses de género estructurales, prestando especial atención a los asuntos relacionados con la normalización de la cultura patriarcal. Así, destacan

las acciones dedicadas a desmontar prácticas culturales dominantes y machistas, donde se hace hincapié en los ritos de iniciación, el reparto de roles, la generación de expectativas equitativas para niños y niñas, la transformación de comportamientos, etc. Siendo las citadas acciones coherente con aquellas destinadas a las mujeres.

Se presta una especial atención al reparto equitativo de tareas del hogar y del cuidado, con el fin de incluir a los hombres en los ámbitos privados y hacer de la conciliación una labor más realizable. Las asociaciones citadas comparten la premisa de que la revolución feminista no acaba con la apropiación de las mujeres de los espacios públicos, sino que es necesario facilitar a los hombres la presencia y protagonismo en los espacios privados y del cuidado.

Igualmente importante son las acciones destinadas a la educación sexual y reproductiva (orientada para hombres) y a la prevención y reeducación de las conductas generadoras de violencia de género, ampliando el concepto, más allá de la violencia física, a otros tipos de violencias (psicológicas, callejeras, mediáticas, laborales…); aspectos todos ellos vinculados con la desconstrucción de la cultura patriarcal dominante.

Algunos ejemplos de las citadas acciones feministas para hombres, nombradas por las integrantes de organizaciones entrevistadas, se recogen en los siguientes testimonios:

> *"Financiación de la organización HOPEM, que es una organización de hombres que trabaja cuestiones de género con hombres particularmente la violencia basada en el género y acciones con vista a mejorar la igualdad". (ES.OX)*

"Programa hombres en la cocina cuyo objetivo es capacitar a los hombres colaborar en las los papeles reproductivos" (ES. OX)

"Programas de educación para la salud, se dividen grupos entre hombres y mujeres separados y se forman grupos de discusión". (EI.2.EGS)

"Campaña global sobre paternidades responsables, la organización tienen un mecanismo llamado ATEHOMENS, agencia técnica de desarrollo de hombres. Creado para catalizar los esfuerzos nacionales de activismo y unión de recursos y conocimientos para la igualdad de género. Las actividades incluyen grupos de trabajo, de discusión, formación de organizaciones de la sociedad civil, desarrollo de campañas públicas…" (ES.FYM)

Las organizaciones de la sociedad civil que integran entre sus objetivos de investigación-acción la construcción de nuevas masculinidades, asociadas a los movimientos feministas, tratan de incluir a los hombres y niños como agentes de cambio frente a la desigualdad de género; aspectos que en esta Tesis se ha reconocido como parte fundamental del proceso de construcción de una pedagogía feminista.

Para cerrar este capítulo de análisis de los datos empíricos, recojo los últimos testimonios de informantes de la sociedad civil, en los cuales se invita a la reflexión para la construcción de otra sociedad posible, basada en la igualdad y poniendo el

acento en la fuerza de la educación:

> *"Hay una carga cultural (patriarcal) que no puede ser contrariada pero sí completada con información" (ES.GM)*

> *"Hay una realidad de pobreza (escasez de agua, muy limitadora para sus vidas) en Mozambique y estructural (desempleo) para la cual es fundamental el desarrollo del país que pase por apostar por las mujeres y las jóvenes." (ES.GM)*

> *"Mozambique es un país muy desigual, las acciones que se hagan para fortaleces a las mujeres tendrá un fuerte impacto. La mujer es la jefa de su hogar, la encargada de sus hijos… por ellos vela y su sustento las lleva a depender en ocasiones de diferentes figuras masculinas que la mantienen. La capacitación y el fortalecimiento de las jóvenes profesionales es importante, para que lleguen a ser independientes y sirvan de ejemplo a sus comunidades" (ES.OTC)*

Por último, entiendo que los análisis realizados una vez recogidos y organizados los testimonios, tanto del profesorado como de mujeres pertenecientes a organizaciones y sociedad civil, refuerzan la necesidad de investigar para la acción, uniendo la educación, la participación comunitaria y los enfoques feministas críticos y postcoloniales.

Se dará continuidad a estas interpretaciones y análisis en el último capítulo de la Tesis, dedicado a la construcción de alternativas de acción feministas para la mejora de la educación de las niñas en Mozambique.

TERCERA PARTE:
REFLEXIONES FINALES

- CAPÍTULO 7 -
APORTACIONES Y PROSPECTIVA DEL PROCESO INVESTIGADOR

"Todo poder tiene que ver con una genealogía"

Celia Amorós[1]

Haciendo un ejercicio de reflexión y revisión final del contenido de esta Tesis abro el último capítulo de la misma. La intencionalidad de este capítulo es compartir los debates finales en torno a las ideas clave que esta investigación permite deducir, así como inferir y elaborar, como término y proyección de la misma, una propuesta de acción que mejore la educación de las niñas en Mozambique y promueva una educación feminista que contemple las particulares condiciones de los países africanos.

Las aportaciones y prospectiva del proceso investigador quedan vertebradas por las ideas clave de esta Tesis: género, educación y desarrollo. Aspectos que, formando un complejo estado de la cuestión, entran en las controversias de las lógicas dominantes de conocimiento y desarrollo en torno a la normalización de las desigualdades de género y del lugar que la educación ocupa en la reproducción y transformación de éstas.

Centrándome en las aportaciones más destacables, primeramente señalaré las formulaciones para vencer las barreras de la educación patriarcal, teniendo en cuenta: 1) el *pensamiento feminista africano y postcolonial* como movimiento teórico y de práctica política que promueve la organización y movilización (individual y social) para el cambio cultural pro-equidad y el empoderamiento, ante la discriminación por cuestiones de género; 2) el *pensamiento africano y postcolonial* que, ante las lógicas dominantes del desarrollo, plantea alternativas de pensamiento y acción

1 Citado por Jabardo, Mercedes (2013), Apuntes para una genealogía del pensamiento feminista negro. *Revista Pueblos*, 56. Tomado de http://www.revistapueblos.org/?p=14081

contra-hegemónicas y de reconocimiento de la diversidad cultural; 3) el *pensamiento pedagógico crítico y emancipador* en términos de equidad y justicia social, que propone actuar sobre las dimensiones de la desigualdad para reducirla, buscando la intersección entre la educación y la participación activa de la comunidad.

Parte de las aportaciones fundamentales de la Tesis se sustentan en la definición de lugares que emergen como aspectos compartidos al estudiar las interrelaciones entre las anteriores líneas de pensamiento, es decir, entre el feminismo crítico y africano, el desarrollo alternativo y la pedagogía emancipadora; conformando un particular cuerpo de conocimiento para la acción que también viene definido por las características del contexto de estudio, tanto en sentido amplio (africano) como en sentido restringido (mozambicano).

A partir de los anteriores aportes, se formula una propuesta de acción pedagógica -crítica, emancipadora y feminista- acorde con los requisitos para repensar la educación en clave de género, igualdad y justicia social. Destacaré los principales ejes facilitadores de nuevas experiencias educativas en torno a la reconstrucción de una educación como práctica de libertad, concientizadora de la complejidad que supone de-construir los saberes dominantes, para incluir y re-construir pensamientos y acciones alternativas capaces de transformar las lógicas de la desigualdad.

Como parte de dicha propuesta, la formación del profesorado se presenta como estrategia viable para la construcción de una pedagogía feminista y para mejorar la educación en clave de género.

Por último, tras señalar los retos y dificultades surgidas a lo largo del proceso investigador, haré referencia a las principales líneas sobre las que es preciso seguir

indagando con investigación feminista, para avanzar en un desarrollo basado en los derechos humanos, con equidad, igualdad y justicia social.

Cabe aclarar que este capítulo no pretende ser generalizador de una única corriente de pensamiento. La naturaleza de crítica social de esta Tesis reconoce la existencia de una diversidad de caminos y de dimensiones de análisis ante el histórico problema del patriarcado y sus proyecciones en la educación y el desarrollo. Los resultados alcanzados desde el punto de vista teórico y empírico, así como la situación contextual analizada, demandan una comprensión abierta a la complejidad del mundo socioeducativo, nos invitan a interrogarnos sobre nuevas áreas de estudio y reclaman la interseccionalidad de los diversos sectores y agentes; todo ello, con el fin de hacer nuestras sociedades menos patriarcales y más justas.

1. ¿Cómo repensar la educación en clave de género, igualdad y justicia social en un contexto africano y de desarrollo?

Ante la pregunta sobre los requisitos necesarios para construir una educación en clave de género para un desarrollo en igualdad y basado en la justicia social, encontramos aportes relevantes.

La ética feminista –transversal a esta Tesis- en palabras de Marcela Lagarde (1996, 2015) supone no quedarnos únicamente en el enunciado teórico; sino buscar las estrategias de acción feminista para generar nuevos paradigmas sociales donde conceptos como la igualdad, la equidad, la justicia y la libertad sean garantizados y convertidos en motores de cambio.

El impulso de nuevas lógicas de pensamiento va a trastocar el orden dicotómico dominante -occidental/africano; público/privado; masculino/femenino…- en la

construcción de ciudadanías contemporáneas y democratizadoras.

María Zambrano (2011) señalaba que si hubiera que definir la democracia sería esa sociedad en la que no está permitido ser persona sino que es exigido ser persona. Esta exigencia define la democracia y la ciudadanía como construcción de personas investidas de libertades, igualdad, seguridad, responsabilidades, deberes… y, en síntesis, de derechos humanos.

Esta idea de Zambrano es clave en los aportes y prospectivas del proceso investigador, ya que al pensar una educación en clave de género estamos proponiendo la construcción de sociedades con derechos y libertades; y para ello se requiere de una transformación de las mentes, es decir, de los imaginarios culturales y patriarcales dominantes que reproducen las desigualdades.

1.1 Transformar el imaginario cultural y patriarcal como requisito para el derecho a la educación

Teniendo como referencia las aportaciones del enfoque de derechos, afirmo que limitar el derecho a la educación por cuestiones de género (o de clase, de etnia…) contribuye a la normalización de una cultura de la desigualdad y a la construcción de sociedades jerarquizadas, donde la reproducción del imaginario patriarcal se convierte en producto educativo cotidiano.

En este sentido, he tratado de visibilizar y reconocer –durante toda la Tesis- los mecanismos de reproducción de las desigualdades presentes en las diferentes dinámicas socio-educativas analizadas, mecanismos que refuerzan y conforman el llamado imaginario patriarcal.

Como fruto de la interrelación entre la discusión teórica y los análisis empíricos, he destacado los siguientes elementos fundamentales de la cultura patriarcal en la educación mozambicana (y africana): a) desigualdad en la presencia, estabilidad y continuidad de la educación de las niñas; b) precaria salud reproductiva y sexual (embarazos tempranos, ritos de iniciación, feminización del VHI/SIDA…); c) débil garantía de derechos de las mujeres en los ámbitos personales y laborales (reparto de tareas, conciliación, corresponsabilidad, acceso al empleo…); d) universalización de una cultura dominante y desigual (menores expectativas educativas para las niñas, abandono de los estudios por parte de las mujeres, importancia de la educación familiar en las mujeres, etc.); e) contradicciones entre tradición/modernidad; ámbitos públicos/privados…; f) situaciones de violencia, abusos o inseguridad por cuestiones de género; citando solo los más relevantes.

El imaginario patriarcal es entendido como la principal causa de que mujeres y niñas queden excluidas de los procesos educativos y de empoderamiento social-individual. Según nuestro estudio, los anteriores elementos representativos de este imaginario pueden agruparse, en función de sus significados, en torno a:

1. *Cultura de género como elemento esencial de la socialización*, destacando la educación familiar-comunitaria segregada por género; la gran influencia en la educación escolar; y las contradicciones entre tradición y modernidad o entre ámbitos públicos y privados.

   En este sentido, el profesorado hace referencia a la falta de continuidad en estudios superiores por parte de las mujeres, a las bajas expectativas familiares ante la educación de las niñas, a la segregación en el trabajo infantil o a los embarazos tempranos. Por su parte, la sociedad civil incide,

además, en los choques culturales, la falta de corresponsabilidad en los trabajos familiares, la educación sexual segregadora, la violencia de género o la diferenciación de roles en la socialización.

2. *Necesidades e intereses estratégicos de género como elementos definitorios de las acciones de igualdad* en función de los contextos, grupos, demandas, culturas…Así, por ejemplo, el profesorado hace referencia a demandas puntuales de género asociadas a la cotidianidad del aula; las informantes extranjeras se refieren a los objetivos de la cooperación al desarrollo para la equidad; y las mujeres feministas locales señalan como intereses de género esenciales la protección de las mujeres en cuestiones de derechos.

3. *Interseccionalidad de las diferentes dimensiones de la desigualdad como elemento que tiene en cuenta la inclusión de las diferencias.* Entender el imaginario patriarcal como aquello que normaliza las desigualdades de género implica trabajar con un enfoque que tenga en cuenta la multidimensionalidad interviniente en las relaciones de género, considerando factores como la raza, la etnia, la religión, la clase social, el nivel de estudios o la ubicación geográfica, además del género en sí mismo.

El esquema del imaginario patriarcal se asocia con un único tipo de pensamiento, el masculino, como dominante; mientras que lo femenino queda colonizado y situado en planos inferiores, donde se le despoja de sus conocimientos, experiencias, herramientas…propios.

Frente a estas dinámicas de la desigualdad, la educación como derecho se convierte en herramienta necesaria, en primer lugar, para hacernos conscientes

de dichos mecanismos, es decir, para liberarnos y descolonizar nuestros saberes y experiencias. Esta libertad debe ser informada y, en segundo lugar, acompañada de herramientas para construir la igualdad con crítica, conocimientos, vivencias y, sobre todo, con educación.

Las teorías y estudios consultados permiten afirmar que la educación para las mujeres y niñas supone empoderamiento, presencia en la vida pública, oportunidad para apropiarse de la palabra y del conocimiento, de ser dueñas de sus vidas y de ser protagonistas en la construcción de sus sociedades. Por ello, la educación es un referente fundamental de esta Tesis y un pilar básico de nuestra propuesta, considerando imprescindible transformar las mentes, el imaginario patriarcal, yendo hacia alternativas democratizadoras que eliminen las situaciones que reproducen y normalizan la desigualdad, la pobreza, y la inseguridad de las mujeres.

En este sentido, la propuesta central para desmontar los mecanismos patriarcales de la desigualdad consiste en construir un paradigma educativo cuya estructura sean los derechos humanos en clave de género, un paradigma basado en la equidad, la igualdad, la justicia, la seguridad y la libertad de las mujeres y niñas a partir de la educación.

Garantizar los derechos humanos de las mujeres y las niñas en los anteriores términos supone un importante desafío, particularmente en el contexto geopolítico donde se realiza esta Tesis: África y Mozambique. Según afirma Hafsat Abiola (2015) el logro de los derechos de las mujeres difiere en función de los países y, en el caso de África y Mozambique, en función de la zona geográfica en la que vivan las niñas o mujeres, de los servicios a los que puedan acceder en sus comunidades, de los recursos que tengan a su disposición, etc. Esto es así por ser una zona o un país

donde la mayoría de su población -y de sus mujeres y niñas- viven en situaciones de pobreza y donde los Estados no son capaces de garantizar una red de servicios básicos.

Concretando aún más en Mozambique, los trabajos realizados por Soledad Vieitez (2010, 2013, 2014) y los resultados de nuestras propias investigaciones muestran una gran diversidad en el cumplimiento de los citados derechos. En el caso de la educación, junto a altas tasas de analfabetismo y abandono escolar por parte de las mujeres y niñas existe otra realidad, más personal, concreta y minoritaria, donde hay mujeres que sí acceden a la Universidad o a puestos de liderazgo.

Los citados trabajos reconocen que son estas mujeres –educadas- las que tienen más posibilidades de reclamar sus derechos, cuando sufren violencia o ven en su entorno esa violencia, cuando enviudan y deben reclamar sus herencias, cuando quieren trabajar sus tierras o cuando se enfrentan directamente a las barreras patriarcales de los derechos del marido. Son las niñas que acceden a la educación quienes se resisten a contraer matrimonios forzosos para poder continuar con sus estudios; o se niegan a dar continuidad a prácticas culturales dañinas para las mujeres. Estas mujeres y niñas son las que van marcando la diferencia.

A estas mujeres educadas, su formación y redes les proporcionan capacidades para luchar por sus derechos. Dicho con palabras de Paulo Freire (1969, 1990, 1997, 2001), *la educación empodera* a estas mujeres para ser dueñas de sus vidas y romper la opresión.

Podemos afirmar entonces que es a nivel individual donde culmina el acceso a los derechos, o donde estos son denegados, y también que los “derechos humanos

comienzan en los sitios pequeños" (Abiola, Hafsat, 2015). Para que la noción de derechos sea respetada, las mujeres y niñas tienen que, en primer lugar, tomar conciencia de su situación, posicionarse ante ella, crear redes y, por último, organizarse para reclamarlos. Soledad Vieitez (2013) afirma que es en este proceso donde los movimientos sociales de mujeres africanas y mozambicanas están teniendo mayor éxito.

En consecuencia, la educación, como derecho y garantía de los demás derechos, es imprescindible para transformar los imaginarios dominantes y patriarcales generadores de desigualdad. Y ante las desigualdades educativas detectadas como consecuencia de un modelo patriarcal, un componente fundamental de la acción educativa para la equidad es la inclusión de los intereses de género en los análisis de la desigualdad en el desarrollo y en la educación.

1.2 Incluir los intereses estratégicos de género ante la invisibilización de las niñas y las mujeres en la educación

El entendimiento de las dinámicas que generan, transmiten y perpetúan el imaginario patriarcal es clave para comprender las relaciones de género, más allá de las necesidades puntuales de mujeres (y hombres). En este sentido, será fundamental considerar los intereses estratégicos de género, en función de los contextos, para poder integrar las múltiples dimensiones de los mecanismos patriarcales de dominación.

Entre las principales necesidades e intereses de género relacionadas con la educación, tanto en los análisis documentales y bibliográficos como en los trabajos empíricos de esta investigación, se detectan desigualdades en relación con las

matriculaciones, la edad de acceso y la permanencia de las niñas (más tarde y menos tiempo en el sistema educativo) y la continuidad de estudios. Es decir, se evidencia que hay menos niñas que acceden a la educación y aún menos niñas que terminan sus estudios o que continúan en estudios superiores.

Además, los intereses concretos de estas niñas apenas se manifiestan de manera explícita. Esta invisibilidad de las niñas en la educación se explica como consecuencia de diversos elementos de la cultura patriarcal (embarazos, ritos de iniciación, deslegitimación de la educación escolar, tradiciones, etc.). Al indagar acerca de claves que permitan comprender dicha tendencia, revisando las diferentes dinámicas de género, sus significados e interpretaciones, encontramos algunas explicaciones, entre las que cabe destacar:

1. *Interpretaciones basadas en necesidades de género puntuales*, son las más extendidas por su sencillez y evidencia para hacer referencia a problemas básicos de escolarización que afectan particularmente a las niñas, por ejemplo: la necesidad de alfabetización y aumento de matriculaciones, la falta de escuelas, la pobreza y la necesidad de becas de estudio, los problemas de transporte y las largas distancias a recorrer hasta los centros educativos, la escasa construcción de internados, las carencias en la formación del profesorado en ejercicio sobre asuntos puntuales del currículum (enseñanza bilingüe, nuevas tecnologías…); entre otras relacionadas con la pobreza estructural, como el trabajo infantil.

2. *Interpretaciones basadas en los intereses estratégicos de género*: aportan un punto de vista complementario al análisis de la falta de equidad, al incluir un enfoque de género en las anteriores necesidades. Estas interpretaciones se

reconocen en las aportaciones de la sociedad civil mozambicana y feminista, y evidencian que la desigualdad de género presente en las estructuras sociales tiene su correspondiente forma escolar-educativa destacando que:

a) la cultura patriarcal relega a las mujeres al ámbito privado, al matrimonio y al cuidado de la familia; y por ello hay menos mujeres en estudios profesionales, universitarios o con conocimientos técnicos;

b) dicha cultura patriarcal está también inmersa en la labor docente, dificultando la conciliación de la vida profesional con la familiar, particularmente de las mujeres profesoras, por ser las responsables de las tareas de cuidado y subsistencia. Como consecuencia, hay más profesores varones trabajando en los niveles superiores de la enseñanza y ocupando puestos directivos. Esto supone, además de desigualdad en salarios, una falta de modelos profesionales femeninos en los niveles superiores y de liderazgo;

c) la formación del profesorado es escasa en todas las áreas y, en especial, se encuentran carencias importantes en temas de igualdad de género;

d) la falta de escuelas, recursos, materiales… y proyectos docentes de calidad basados en la investigación-acción dificulta que se pueda dar una respuesta a la demanda educativa con equidad y desde el ámbito público;

e) la reproducción e intersección de desigualdades en función del género, la clase o la región geográfica provoca, además de la falta

de equidad, una alta dependencia por parte de los agentes locales de educación y desarrollo respecto de las instituciones privadas y de la cooperación; introduciendo en el sistema educativo un conjunto de prácticas con poca coordinación entre sí y con grandes diferencias entre centros, áreas geográficas, incluso periodos temporales;

f) la socialización familiar de género tiene efectos directos en la escolarización y legitimación de la educación escolar, al primar la educación formal para los varones mientras que para las niñas se valora más la formación informal-familiar en asuntos como el cuidado, la familia y las tradiciones, lo que, además de condicionar su escolarización, limita sus expectativas de futuro;

g) la educación afectivo-sexual deficitaria impide dar respuesta al problema de los embarazos tempranos, prevenir la transmisión de enfermedades sexuales, de-construir roles violentos y agresivos, desmitificar creencias tradicionales y evitar la mercantilización (cosificación) del cuerpo de las mujeres;

h) la ausencia casi total de acciones para generar nuevas masculinidades, donde los hombres y lo masculino reconozcan y de-construyan sus posiciones de poder dominantes.

Para poder integrar y reconocer las citadas interpretaciones de la desigualdad de género en las investigaciones sobre el estado de la educación, esta Tesis propone la inclusión de un enfoque feminista. Incluir una mirada de género en la investigación aporta un análisis de mayor calado y complejidad de las dimensiones

de la desigualdad, favoreciendo la comprensión de los mecanismos de normalización de la cultura patriarcal y de las estructuras de la desigualdad, para de-construirlos y abordarlos con el fin de mejorar y visibilizar la presencia de las mujeres y las niñas en la educación.

Esta mirada de género, como factor integrado en el paradigma de investigación, invita a la reflexión acerca de las consecuencias que conllevan los dos modos de entender la desigualdad que hemos encontrado: o bien en términos de necesidades puntuales (aumento de matriculaciones), o bien en términos de intereses estratégicos de género que incluyan la complejidad de las estructuras de la desigualdad. Estas consecuencias se hacen presentes en la educación y la cooperación, por lo que los incluimos al hacer los análisis de las acciones educativas de cooperación al desarrollo según ambos enfoques.

1.2.1 Descolonizar la presencia de la cooperación en África: ¿Algo más que cantidad en la educación de las niñas?

En contextos de pobreza, como en el que se sitúa esta Tesis, la presencia de las políticas e iniciativas de cooperación suplen, en muchas ocasiones, las carencias del Estado a la hora de garantizar los derechos humanos fundamentales y cubrir las necesidades básicas, como es el caso de una educación en equidad.

En Mozambique existe una tendencia al alza en el aumento de matriculaciones de las niñas, sobre todo en las escuelas primarias. Esta tendencia puede ser explicada por la presencia de las agencias de cooperación al desarrollo, a partir de las cuales (acorde con los ODM) se favorece el acceso a la escolarización mediante becas, ayudas para materiales, construcción de escuelas y formación inicial de maestros;

estas agencias atienden especialmente las circunstancias de las niñas en función de los objetivos propuestos por los enfoques GED.

Según las aportaciones derivadas de los análisis teóricos sobre las tendencias oficiales del desarrollo y su contraste con las informaciones empíricas, la cooperación al desarrollo es valorada como positiva para la mejora de aspectos cuantificables, como puede ser el aumento de matriculaciones de las niñas. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de esta investigación -derivados de la inclusión de un enfoque postcolonial en los anteriores análisis- pueden señalarse una serie de contradicciones en torno a las lógicas de la cooperación al desarrollo en el contexto de nuestro estudio. Entre ellas cabe destacar:

a) *Colonización e imposición de modelos de desarrollo occidentales* en África. En muchas ocasiones las prácticas de cooperación se encuentran al servicio de las políticas de relaciones internacionales, en lugar de servir como construcción de modelos alternativos de desarrollo africanos.

b) Como consecuencia, *priorización de objetivos de cooperación acordes a las lógicas dominantes y del Norte,* quedando descontextualizadas las acciones de desarrollo, sin ser legitimadas por parte de las comunidades o sin resultados eficaces y sostenibles.

c) Una de las medidas más cuestionadas de la cooperación Norte-Sur son *las acciones de discriminación positiva* definidas desde fuera (becas, cambio de horarios, baremos diferenciados, microcréditos…) para la mejora del acceso y permanencia de las niñas y mujeres en la educación o de su empoderamiento. Estas iniciativas son valoradas con cierta reticencia -por

las informantes mujeres- al no tener una clara intención de transformación de las dinámicas de la desigualdad y ser, una vez más, medidas ajenas e impuestas de Norte a Sur.

d) *Dependencia de la financiación y el apoyo de la cooperación en contextos de pobreza*. Esta situación genera una falta de autonomía en la gestión, destacando entre los problemas derivados la falta de continuidad, de evaluación y de devolución de información sobre los proyectos a las comunidades y profesionales locales;

e) *Adaptación de las comunidades, organizaciones de la sociedad civil e instituciones estatales a las prioridades de los proyectos de cooperación al desarrollo.* Algunos testimonios afirman que esta circunstancia supone adaptar sus propios objetivos y acciones a los intereses de los financiadores, quedando relegados a segundo plano los intereses locales;

f) Estos testimonios se hacen eco de la *saturación de las comunidades respecto a los proyectos de cooperación*, situación que produce descontento, desmotivación, falta de coordinación y de coherencia entre las iniciativas;

g) Diversas evidencias hacen patentes las *carencias formativas y técnicas en materia de cooperación e igualdad* por parte de la población local, dificultando la participación en la ejecución de los proyectos, su evaluación y su continuidad.

Para abordar estas contradicciones y sus implicaciones, esta investigación propone incluir en las acciones de la cooperación la diversidad de imaginarios africanos, a fin de generar modelos alternativos de desarrollo, donde los objetivos de

los proyectos respondan a realidades de contextos concretos, en lugar de ser éstos los que se ajustan a lo marcado por acuerdos externos y donde progresivamente se incorpore la participación activa de la comunidad. En definitiva, modelos donde África y lo africano tenga derecho a la palabra, a la toma de decisiones y al control de resultados, y donde el desarrollo, en lugar de ser una cuestión de ayuda que se decide desde el exterior, se convierta en una exigencia por la justicia y en un derecho realizable; tal y como reclamaba Mandela y las autoras/es africanistas citadas en esta Tesis (Soledad Vieitez, 2009, 2012, 2013, 2014; Mbuyi Kabunda, 2009, 2012, 2013; Aminata Traoré, 2004, 2013; Aili Tripp, 2008; Antonio Santamaría, 2013; Enara Echart, 2007; entre otros.)

Profundizando en el análisis de las contradicciones citadas, la Tesis fundamenta cómo la presencia de ciertas acciones de cooperación tiene efectos positivos en las tasas de matriculación de niños y, sobre todo, de niñas. Pero, en función de los análisis teórico-prácticos podemos afirmar que esto, a pesar de ser condición necesaria, no es suficiente para garantizar el derecho a la educación de todas y todos, ya que como vimos no están garantizadas la continuidad ni la paridad. Por ello reclamamos que, al mismo tiempo que se garantiza el acceso, se atiendan los intereses estratégicos de género (socialización de género y cultura patriarcal; autoridad y liderazgo femenino; salud reproductiva y sexual; violencia de género; educación y capacitación de mujeres; entre otros) como objetivos principales de las acciones de cooperación, sólo así se podrá avanzar hacia un desarrollo en equidad y con justicia social.

La inclusión de una perspectiva de género en las actuaciones que venimos analizando nos permite señalar que, como afirman Naila Kabeer (1998) o Katherina

Tomasevsky (2004), estamos ante una invisibilización de las mujeres y niñas en el desarrollo y en la educación; y que debemos preguntarnos por los significados que esconden categorizaciones tales como feminización de la pobreza, analfabetismo o VHI/SIDA referidos a las mujeres; y también por qué el desarrollo no hace explícitas las dinámicas de empoderamiento de las mujeres o invisibiliza sus formas de trabajo y supervivencia.

En consecuencia con la investigación realizada en esta Tesis encontramos que las anteriores categorizaciones son resultado de la imposición y la normalización, durante siglos, del sistema patriarcal. Y por ello es imprescindible partir de un paradigma basado en el pensamiento feminista crítico, africano, de-colonial y contra-hegemónico que proponga acciones de cooperación al desarrollo desde dentro, con potencialidad para superar las citadas contradicciones, acciones que tengan en cuenta la necesidad de transformar tanto los imaginarios patriarcales dominantes como las políticas y proyectos de cooperación derivados de ellos.

Las limitaciones propias del contexto en el que se ha realizado nuestro trabajo nos obligan a ser conscientes de las dificultades para llevar a cabo estos cambios profundos, en este sentido, es necesario imaginar nuevas formas de repensar la educación de las niñas, al margen de los imperativos patriarcales. Una propuesta consistente en el marco de esta Tesis toma en cuenta la necesidad de analizar las dimensiones de la desigualdad de género desde una mirada interseccional.

1.3 Interseccionalidad en las dimensiones de género y de educación

El pensamiento feminista transversal a toda la Tesis propone la revisión, desde epistemologías alternativas, de conceptos como: relaciones de género,

empoderamiento, dicotomía público-privada, reparto del poder, contradicciones entre modernidad y tradición, experiencias y saberes propios de las mujeres, expectativas familiares para niños y niñas, socialización de género, apropiación de formas de lenguaje no neutro…

Este tipo de propuesta se identifica y refuerza en algunos de los testimonios e informaciones analizadas, sobre todo en lo referido a las contradicciones entre tradición y modernidad. Recordamos uno de los testimonios recogidos en el capítulo anterior:

> *"Las relaciones de género en Mozambique depende de la clase y la zona del país. En mi caso vengo de una familia acomodada con dinero (…) Vivir en un contexto rural es distinto, tienes una trayectoria de vida diferente. Aun así en el momento de casarnos nos igualamos. Si yo me casara, a pesar de mis estudios y profesión en el extranjero, perdería mis libertades (…), cambio de estatus que sufren las mujeres cuando se casan y asumen el cuidado de la familia entrando en contradicción con su trabajo fuera" (EI.2.GF)*

Uniendo estos testimonios al análisis del pensamiento feminista africano y postcolonial, podemos reconocer algunas contradicciones en el entendimiento de la dicotomía público-privado, el poder y autoridad de las mujeres y las imposiciones de un pensamiento occidental-colonizador.

Por ejemplo, la anterior informante -desde un punto de vista feminista occidental- señala que casarse y adoptar los roles privados de las mujeres supone una pérdida

de poder público. Sin embargo, el feminismo africano y postcolonial reconoce que las mujeres tienen poder también en los espacios privados, donde la maternidad es vista como fuente de autoridad exclusiva de las mujeres, sin suponer una pérdida de estatus, y donde interviene una gran complejidad de factores en las articulaciones entre género y sexualidad. Estos feminismos, como señalan Oyewumi Oyeronke (2010), Ifi Amadiume (1997), Buchi Emecheta (2004) o Soledad Vieitez (2000, 2008, 2014), reconocen un enfoque cultural de la diversidad y de los espacios propios de las mujeres, cuestionando las categorías cerradas de género, las dicotomías occidentales y sus roles estereotipados.

Ambas miradas son reconocidas como parte fundamental de los análisis de esta Tesis, ya que todas las aportaciones –occidentales y africanas- se constituyen como elementos de comprensión de la socialización de género dentro del imaginario patriarcal y de los diferentes componentes estructurales de la desigualdad.

Por ello, cabe incluir en estas aportaciones finales un enfoque que incluya la complejidad de las relaciones de género a la hora de establecer las dimensiones de la desigualdad. Así, el feminismo africano y postcolonial insiste en: a) la comprensión de las diferencias desde la interseccionalidad; b) la influencia de la diversidad en la cultura patriarcal adaptada a cada contexto y tiempo; c) la definición de intereses estratégicos de género asociados a las experiencias y vivencias propias de las mujeres y; d) las posibilidades del poder del grupo y la individualidad de las mujeres.

Parte fundamental de estos debates es la inclusión de un enfoque basado en la interseccionalidad entre diferentes dimensiones de la desigualdad, enfoque que, como recordaba Patricia Hill Collins (2000), ayuda a redefinir los términos de opresión y de dominación a través de diferentes elementos de poder y privilegios interrelacionados

(género, raza, etnia, clase social, nivel de estudios, identidad sexual…).

La anterior pensadora, en palabras de Mercedes Jabardo (2012), hacía referencia a cómo interseccionan los diferentes vectores de opresión y privilegio, con el fin de generar una epistemología que una el movimiento feminista negro con otros movimientos y grupos subyugados, sosteniendo la necesidad de conectar conocimiento, conciencia y políticas de empoderamiento.

El pensamiento de la interseccionalidad se apoya en la idea de la construcción del conocimiento de manera dialógica, es decir, desde la experiencia de los grupos subyugados. Partir de la experiencia y vivencias de las diferencias sirve para que los feminismos postcoloniales, negros y africanos (como grupos subyugados) escuchen su propia voz y se descolonicen de los sistemas de dominación.

Además, esta mirada rompe el aislamiento y rechazo de las diferencias, al proponer el reconocimiento de múltiples identidades simbólicas, al cuestionar las imposiciones universales y etnocéntricas, y al incluir variadas formas de conciencia colectiva.

En otras palabras, para cumplir nuestro objetivo de construir una educación alternativa a las lógicas patriarcales, en clave africana y de desarrollo, además de transformar el imaginario dominante y trascender la idea de las necesidades de género, han de integrarse los principios de calidad, igualdad, equidad, libertad y justicia social. Para ello, este enfoque propone tener en cuenta: a) la necesidad de construirse y autonombrarse, para autodefinirse, en espacios plurales de diálogo e interacción; b) participar de la heterogeneidad y las diferencias descolonizando el poder, los saberes y las experiencias; c) compartir la comunidad como espacio

feminista, de pensamiento y acción.

Atendiendo al objeto de esta tesis, seguidamente establezco una proyección de las ideas anteriores sobre la posible respuesta a la necesidad de ampliar los espacios y tiempos de la educación, incluyendo una mirada social y comunitaria que genere el desarrollo de ciudadanías comprometidas con la igualdad y la justicia.

1.4 Pensar y hacer educación desde posicionamientos globales y sociales insertos en contextos concretos y en la comunidad

Dentro del debate feminista, la comunidad y la ciudadanía se consideran agentes fundamentales para la reflexión y la acción. Así, en este estudio la integración de la comunidad –encarnada en la sociedad civil- es uno de los principales aportes para repensar la educación y el desarrollo en clave feminista y local.

En coherencia con las características del contexto africano y mozambicano donde se ubica la investigación y atendiendo a las propuestas pedagógicas feministas y del desarrollo estudiadas, la presencia y aportes de la comunidad y la sociedad civil son esenciales para favorecer la transformación de las ciudadanías; ya sea por su contacto directo con las dimensiones de la desigualdad, por sus saberes y experiencias propias o por su capacidad de acción integral.

La comunidad es considerada un elemento clave para la acción educativa. Una educación emancipadora y transformadora debe incluir una multiplicidad de relaciones que no pueden limitarse a un espacio y tiempo cerrados en términos escolares tradicionales. Así, en esta investigación la comunidad es sociedad civil, pero también es comunidad educativa, donde se incluyen el profesorado y los demás agentes (familia, vecindad, escuela, asociaciones locales, iglesias…).

A continuación expongo las principales implicaciones, tal como se entienden en esta investigación, de la inclusión de la comunidad para la construcción de una educación en clave de género, que transforme los imperativos de poder dominantes y que reclame un hacer socio-educativo desde lo local:

- *Enfoque feminista local y africano en los análisis de las dimensiones de la desigualdad* haciendo referencia a los posicionamientos e interese de género propios, siendo transversal a todo el proceso.

- *Investigación social para la acción a partir de la integración de los contextos locales donde se establecen las relaciones de género e identitarias*, de esta manera podemos visibilizar y abordar: a) reproducción de modelos, roles y ritos de iniciación sexistas; b) mecanismos de socialización de género familiares y comunitarios; c) situaciones de violencia de género, abusos sexuales, inseguridad… relacionados con la falta de derechos humanos de las mujeres y con una legislación que no las protege; d) desigual presencia de las mujeres en los ámbitos públicos y desvalorización de los privados e informales; e) causas de los embarazos y matrimonios tempranos y/o forzados; f) imperativos de género que dificultan el acceso al mercado laboral o la transición a estudios profesionales y superiores por parte de las mujeres.

- *Protagonismo de los movimientos sociales de mujeres y/o feministas* en los procesos de investigación y acción, con el fin de tener en cuenta las demandas de la comunidad y fortalecer la presencia activa de las mujeres.

- *Colaboración con otros agentes,* como ministerios, instituciones educativas,

profesorado o iniciativas de la cooperación; generando en lo comunitario prácticas holísticas, sistémicas y transversales de género.

- *Enfoque dialógico* basado en la participación y la interacción activa entre todas las personas protagonistas de los procesos educativos, sean activistas de movimientos sociales, ciudadanía, responsables de la educación formal o representantes del gobierno o de la cooperación.

- *Detección de las intersecciones entre los diferentes mecanismos de opresión presentes en la comunidad:* identidades de género, etnias, religiones, edad, clase…

- *Labores de sensibilización social y de transformación* de los modelos de desigualdad en las comunidades, a partir de la visibilización de las dicotomías existentes en la socialización de género, entre: tradición/modernidad; espacios públicos/privados; creencias occidentales/africanas; o contextos urbanos/rurales.

Repensar la educación, para la transformación social feminista, requiere de la interrelación de todos los agentes de socialización, la ampliación de los tiempos y espacios de la educación tradicional y la inclusión de los principios de la educación social y permanente.

Por ello, entre los aportes de la investigación se plantea la búsqueda de conexiones entre el saber educativo-formal y las experiencias y conocimientos de la educación social-comunitaria; a fin de poner en valor, en cada contexto concreto, los recursos de la comunidad. Además, en situaciones de pobreza, pensar y actuar desde lo social implica la posibilidad de ampliar los recursos educativos y comunitarios.

Resumimos a continuación los resultados de nuestro estudio en relación con este aspecto de nuestra propuesta.

1.4.1 Aportes de éxito de la sociedad civil mozambicana en la lucha contra la desigualdad de género en educación

En el contexto mozambicano de esta investigación, educar y actuar desde la comunidad se convierte en un elemento esencial en el que es preciso atender a un importante riesgo de contradicciones y dificultades.

Los aportes de este estudio descubren, por un lado, la extensa red comunitaria (con jerarquías, roles, espacios, tiempos bien definidos y con gran fuerza en la educación familiar) que suple los vacíos familiares por la no presencia de padres, madres, abuelas…, teniendo una implicación directa en la educación formal e informal; y, por otro lado, la existencia de prejuicios, imaginarios y tradiciones patriarcales que se reproducen en las citadas redes extensas y que tienen un gran peso en el sentir común de las comunidades.

Como consecuencia, comprobamos cómo una fuerte presencia de la comunidad en la educación no formal-familiar entra en contradicción con la educación formal-escolar, teniendo la primera gran influencia sobre la segunda en términos de socialización y construcción de las relaciones de género. Asumiendo estas dinámicas sociales, para construir una pedagogía feminista es necesario ampliar los tiempos y espacios educativos desde un punto de vista social, complejo y comunitario, además del escolar.

Tratando de encontrar vinculaciones entre los diferentes agentes educativos y comunitarios, en esta Tesis se han estudiado tanto las acciones en favor de la

igualdad propuestas por el ministerio y el profesorado, como las de la sociedad civil. Se detecta que las acciones propuestas por el profesorado y el MEC carecen de un enfoque de género transversal, sin embargo aquellas impulsadas por la sociedad civil, en su mayoría, sí gozan de esta mirada.

En función de esta evidencia, aparecen diferencias claras en la naturaleza, objetivos, resultados y valoración de las iniciativas para la igualdad propuestas por el profesorado y el MEC, en comparación con las impulsadas por la sociedad civil. Cabe destacar:

1. *Falta de conexión* entre las iniciativas, investigaciones y propuestas realizadas por la sociedad civil y las que parten de contextos educativos formales.

2. *Escasa prioridad de los temas de igualdad como estratégicos* por parte de las instituciones educativas.

3. *Carencia de contenidos de igualdad y pensamiento feminista* en las iniciativas escolares.

4. *Escasa intersección de los problemas de género con las desigualdades regionales (rurales y urbanas o periféricas)* para adaptar las acciones de intervención.

5. *Débil diálogo y escasa presencia de las comunidades en las acciones escolares.* Es mayoritaria la colaboración escolar con las instituciones gubernamentales y de la cooperación, con una clara relación de dependencia por la necesidad de apoyos y financiaciones. Desde otro punto de vista

destacan, en menor medida, la colaboración con universidades en ámbitos de investigación; con asociaciones locales para la creación de redes y acciones conjuntas; con diferentes profesionales de las áreas de la salud, la seguridad, el poder legislativo; con centros donde se desarrollan planes de formación; y con familias con el fin de sensibilizar, crear conciencia ciudadana y conseguir movilización política.

La carencia, ya no solo de la inclusión de un enfoque de género, sino de proyectos educativos basados en investigaciones feministas de calidad, coherentes, coordinados, temporalizados, con profesionales formados y con una clara apuesta y apoyo por parte de las instituciones educativas revela el interés variable –tanto de las instituciones oficiales como de la sociedad- que suscita el trabajo por la igualdad.

Sin embargo, en contraste con la falta de priorización de los temas de igualdad en educación, esta investigación se hace eco de la existencia de un movimiento social, comunitario y feminista que apuesta por una sociedad en equidad, proponiendo iniciativas donde: quedan incluidas las mujeres, sus saberes y espacios; se tiene en cuenta la comunidad; se parte de investigaciones locales; y se proponen acciones de calidad con continuidad y coherencia.

Entre las anteriores iniciativas impulsadas por la sociedad civil y que sirven como aportaciones para la construcción de un desarrollo humano, local y feminista; destaco las siguientes:

a) Inclusión de los resultados de las investigaciones feministas de la sociedad civil en el curriculum, la formación del profesorado, las campañas de sensibilización familiares, el desarrollo comunitario, entre otros.

b) Suma de un enfoque de género en las acciones educativas para la atención de desigualdades promovidas por el MEC y el profesorado, tratando de generar proyectos educativos coordinados y coherentes.

c) Adaptación de las acciones de igualdad en función del ámbito geográfico (rural vs urbano) y en función de la interseccionalidad, con diferentes dimensiones de la desigualdad.

d) Integración entre los objetivos educativos de las escuelas y los intereses estratégicos de género que contemplen la complejidad y la transformación de la cultura patriarcal.

e) Partir de un enfoque holístico que vincule horizontalmente el profesorado con otros agentes de socialización de las comunidades, especialmente los movimientos sociales de mujeres y los de participación familiar.

f) Inclusión de la comunidad en las acciones para la igualdad, en aspectos como: el diagnóstico de las demandas y necesidades de las mujeres, la detección de los espacios de poder femeninos, el reparto de jerarquías, los canales de comunicación, la inclusión de necesidades, demandas y potencialidades desde un enfoque de género dando presencia y voz a las mujeres, entre otros; todo ello para vincular los objetivos de los proyectos con las poblaciones y grupos sociales, mejorando, entre otros aspectos, la participación, la sensibilización y la implicación en la lucha para hacer propio el objetivo de transformación social.

Reconociendo los valores citados, como fruto de incluir los aportes de la sociedad civil con enfoque de género en la práctica educativa, también se detectan algunas dificultades para el desarrollo de una pedagogía que favorezca la interrelación entre profesorado-alumnado- comunidad/sociedad civil. Entre ellas destacamos:

a) *Débiles redes de comunicación entre los agentes educativos y comunitarios*. La inclusión de la comunidad en la educación formal es escasa y sin un carácter pedagógico reconocido.

b) *Desigual relación entre las instituciones de desarrollo oficiales y las locales*. Las instituciones oficiales de educación y desarrollo, como el MEC,

los gobiernos locales y las instituciones de cooperación, en materia de educación e igualdad tienen una relación directa –pero desigual- con las comunidades locales, la sociedad civil y el profesorado. De la existencia de estas relaciones depende la financiación, ejecución, apoyo material, formación, continuidad… de las acciones educativas; pero se detecta que dichas interacciones se dan en planos desequilibrados de participación y poder.

c) *Parcelada colaboración entre la comunidad, el profesorado y la sociedad civil con universidades*. Esta vinculación se limita a la elaboración de diagnósticos e investigaciones dentro de la actividad académica y de investigación, que en ocasiones aisladas sirve para completar la movilización política de género o mejorar las acciones locales de transformación social.

d) *Falta de una red cooperativa entre los centros educativos formales y la educación informal/familiar*. Las relaciones detectadas son poco estructuradas, al margen de los proyectos educativos o dependientes de las motivaciones particulares del profesorado o de las familias.

Para abordar las citadas dificultades entendemos que es preciso ampliar la convicción sobre la necesidad de vincular las investigaciones y acciones feministas-comunitarias con las actuaciones educativas, y viceversa, teniendo en cuenta una concepción de la educación como social y permanente, que contemple tanto los aspectos formales como los informales, familiares y comunitarios dentro de los procesos pedagógicos.

En consecuencia, y para finalizar este apartado, afirmamos que no se podrá

visibilizar a las niñas y mujeres en la educación sin actuar de manera paralela en la transformación de la cultura de género de las comunidades, favoreciendo procesos que tengan como objetivos: desmontar mitos patriarcales; empoderar a las mujeres incluyendo sus saberes, espacios y tiempos; visibilizar las voces subalternas y las diferencias; formar profesionales; sensibilizar y reivindicar la movilización política; y buscar las sinergias entre lo educativo y el desarrollo local de la comunidad.

En el siguiente apartado trato de integrar las aportaciones resumidas en páginas anteriores en el desarrollo de una propuesta pedagógica, generada a partir de los ejes fundamentales que resultan de esta investigación.

2. ¿Cómo trasladar a la práctica educativa un enfoque feminista africano? Algunos ejes para facilitar nuevas experiencias educativas en clave de género

Una de las propuestas centrales de esta Tesis, para repensar la educación de niñas y mujeres en Mozambique, es la inclusión de una perspectiva de género en las acciones socio-educativas. En nuestro horizonte está construir una educación que sea garantía de derechos, sirva como mecanismo de ciudadanía, de crítica, de autonomía y de empoderamiento; y se encuentre al servicio de la igualdad y la justicia social.

Este proceso de re-construcción pedagógica se convierte en un aspecto clave de la investigación al preguntarnos: *¿cómo podemos incluir una perspectiva de género en la educación mozambicana para la mejora de la equidad y la justicia social? O ¿cómo iniciamos el proceso de llevar a las aulas los requisitos necesarios para hacer una educación en clave de género y de desarrollo?*

Tratando de responder estas cuestiones retomaré uno de los principales ejes

propuestos para facilitar experiencias alternativas de educación en clave de género: la necesidad de de-construir los imaginarios patriarcales en el contexto de una epistemología contra-hegemónica y de un paradigma de derechos, que sea a su vez un paradigma de libertad, equidad, igualdad y justicia social para las mujeres y las niñas. Para ello, propongo llevar a cabo una acción educativa a partir de la inclusión de un enfoque feminista, que tenga en cuenta los intereses estratégicos de género, la interseccionalidad de las dimensiones de la desigualdad y la participación activa de la comunidad.

El pensamiento feminista -postcolonial y africano- transversal en toda la investigación es clave para elaborar una propuesta de práctica educativa que: a) visibilice los diferentes saberes y genealogías de las mujeres (y grupos subalternos) en los procesos de construcción y transmisión del conocimiento; b) incluya la interseccionalidad (raza, género, clase, edad, zona geográfica…) como forma de desigualdad y dominación; c) de-construya las verdades universales, hegemónicas y etnocéntricas que reiteran los círculos de opresión, como las categorías de sexo-género, las dicotomías público/privado o los mandatos patriarcales; y d) reconozca las diferencias como enriquecimiento social del saber, prestando atención a la construcción de nuevas masculinidades.

Este proceso de construcción de una pedagogía feminista tomará en consideración, tanto el conocimiento y aportes teóricos, como los saberes que se descubren en las diferentes acciones en pro de la igualdad que hemos analizado y que se desarrollaron en el ámbito escolar y en contextos comunitarios. La vinculación e interrelación entre dichas prácticas y la citada teoría pedagógica-feminista hará posible la construcción de una propuesta alternativa de educación que integre los

principales ejes de esta investigación: educación-género-desarrollo-comunidad. Los vínculos entre estos ejes quedan expuestos en el siguiente apartado.

2.1 Re-construyendo una pedagogía con enfoque de género

La educación, con su componente de reproducción de patrones de género desiguales, de valores y conductas androcéntricas donde las niñas y lo femenino se diluyen en las esferas masculinas del saber y donde los saberes y experiencias femeninas quedan invisibilizadas; se revela como no neutra.

El compromiso con una educación como transformación de lo socialmente establecido requiere de una pedagogía que desmonte los mitos y falacias de género y que cuestione los elementos que invisibilizan a las mujeres en los espacios educativos y de desarrollo. Para ello es necesario re-construir nuevos paradigmas de pensamiento y acción que hagan emerger los mecanismos de poder dominantes y nos posicionen (como mujeres o grupos subalternos) dentro de ellos. Una vez reconocidas dichas posiciones de desigualdad y vulnerabilidad, la educación, pensada desde los feminismos, pierde su supuesta neutralidad y se convierte en un potente recurso para garantizar la apropiación de conocimientos y espacios, a la vez que sirve como herramienta de empoderamiento y avance en el desarrollo, tanto social como individual, de las mujeres.

Entre los principales elementos de re-construcción orientada a este cambio de paradigma, el empoderamiento como finalidad educativa es un eje esencial; que además de concienciarnos del lugar que ocupamos en el mundo y en el desarrollo, nos da la posibilidad de posicionarnos como mujeres y de elegir con libertad el lugar que queremos ocupar en él.

Este planteamiento de la acción educativa comparte la creencia de que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser holísticos, multidimensionales y responder a la complejidad social; donde la interrelación de los espacios educativos escolares con los demás espacios y agentes sociales y comunitarios genera nuevas fortalezas para el desarrollo de una educación emancipadora y feminista.

La inclusión de lo comunitario y lo local en lo educativo se entiende en esta Tesis como uno de los principales componentes de la propuesta de acción para la deconstrucción del imaginario patriarcal y la lucha contra la desigualdad, por ello, una vez detectadas las principales necesidades y posibilidades, se ha buscado complementar las acciones impulsadas por el profesorado con las iniciativas de la sociedad civil, buscando conexiones y aspectos comunes para la mejora educativa.

Entre las aportaciones de la sociedad civil para re-construir una pedagogía en clave feminista y transformadora destacan la necesidad de ampliar espacios y tiempos de la educación; la importancia de vincularlos e integrarlos en la comunidad y la participación local. Señalan asimismo lo fundamental de fomentar conexiones entre sociedad civil y centros educativos para proponer acciones conjuntas.

En este enfoque los educadores y educadoras tienen un importante papel como dinamizadores comunitarios, capaces de integrar iniciativas de otros agentes de la comunidad en el currículum formal/escolar. El y la docente derivan, desarrollan temas comunitarios transversales, ceden espacios para talleres o, seminarios, liberan horario, sensibilizan…, entre otras actividades cuya finalidad sea superar la centralidad del currículum escolar y conseguir, así, una integración horizontal de los elementos sociales.

Estas propuestas constituyen los elementos principales para la construcción de prácticas educativas con enfoque de género e inclusión de la comunidad, para mejorar la calidad, la equidad y la justicia social de la educación de niñas y mujeres.

La interrelación de los principales ejes de nuestra investigación (educación, género, desarrollo y comunidad) pretende establecer unos elementos comunes, que sirvan como estrategia de construcción de una cultura escolar-educacional no sexista, en la que se sistematicen objetivos, experiencias, herramientas… que contemplen tanto la prevención como la intervención educativa en equidad.

Dentro de esta construcción de una pedagogía alternativa por la equidad y la justicia social, cabe destacar la presencia e importancia del profesorado en la transformación educativa, al ser una de las figuras clave -reconocidas por las teorías pedagógicas y la comunidad- para la de-construcción y no reproducción de la cultura patriarcal.

En este sentido, una formación del profesorado bajo los principios del feminismo y el desarrollo contra-hegemónico supondrá un elemento esencial para avanzar hacia una educación de calidad y en equidad; salvando la contradicción que supone requerir maestros y maestras capaces de romper con las estructuras de la desigualdad y poner en marcha planes de igualdad y equidad, sin garantizar que la formación de estos maestros y maestras incluye dichos contenidos de género.

En este proceso constructivo, para que la formación del profesorado[2] contemple

2 La elaboración de un plan completo de formación del profesorado trasciende a esta Tesis. Por ello, ante la imposibilidad de abarcar todas sus dimensiones en esta investigación, nos limitamos a referenciar la formación del profesorado como eje principal y contemplar el diseño de dicho plan como una posibilidad futura para la continuidad investigadora y la acción profesional.

los anteriores ejes fundamentales, debemos cuestionarnos, *¿qué formación para qué profesorado?* A continuación paso a exponer las claves principales de dicha propuesta.

2.2 Formación del profesorado como estrategia para mejorar la educación de las niñas: ¿qué formación del profesorado para qué educación?

A lo largo de nuestro trabajo se ha puesto en evidencia que, en el contexto investigado, la formación del profesorado en temas de género es prácticamente inexistente. Si tenemos en cuenta las necesidades detectadas, esto implica un riesgo considerable en términos de equidad: fomentar una educación poco comprensiva, anti-participativa y anti-democrática, poniendo la educación al servicio de los intereses estratégicos del mercado o de las potencias internacionales, en esferas donde no hay lugar ni para las diferencias y ni para la inclusión de conceptos como género, empoderamiento o justicia social.

También, en el estudio se han ido poniendo de manifiesto los problemas educativos derivados de la formación del profesorado. Entre ellos los propios docentes han destacado la falta de una formación inicial y en ejercicio de calidad, la dispersión en relación a los centros de formación y la falta de coherencia entre los programas formativos, la inseguridad laboral, la desmotivación, la gran movilidad del profesorado, las desigualdades de género en el ejercicio de la docencia… y, sobre todo, la inexistente formación en cuestiones de género e igualdad en los planes de estudio de las universidades o centros de formación del profesorado.

Como consecuencia de esta precaria formación, se detectan ciertas carencias a la hora de llevar a cabo el ejercicio de la docencia con calidad y con equidad,

sobre todo al no priorizar los temas relacionados con la igualdad como objetivos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos. En este sentido, se ha llegado a la conclusión de que las acciones de igualdad impulsadas en las escuelas son acciones aisladas, sin coordinación, con poca coherencia y sin la inclusión de un enfoque de género claro.

Romper con esta dinámica, abordar el género y la formación del profesorado con enfoque de género para mejorar la educación mozambicana, se convierte en propuesta principal de esta Tesis. Todas las dimensiones educativas están atravesadas por una fuerte carga de género (desde la distribución de los espacios, hasta los factores de continuidad y elección de estudios). Así, según el pensamiento feminista subalterno, lo que no se nombra no existe, es decir, se educa tanto desde la presencia como desde lo que se invisibiliza (Chandra Mohanty, 2003,2008).

Por ello, la inclusión de una perspectiva de género en la educación y la formación del profesorado, más allá de los planes y políticas de igualdad oficiales, tiene que traducirse en actuaciones concretas, asignaturas y contenidos apoyados por el pensamiento científico-feminista no sesgado, en la representación de mujeres en posiciones y cargos de poder, en políticas que den seguridad a las mujeres, en investigaciones que las visibilicen y pongan en valor sus vivencias y saberes, en la sistematización e inclusión de experiencias no segregadoras, entre otros aspectos.

A continuación presento las principales líneas de una propuesta integral para la formación del profesorado, buscando la intersección de los ejes fundamentales de la Tesis: feminismos-desarrollo-educación-comunidad.

2.2.1 Líneas maestras para una formación del profesorado con enfoque de género

La formación de profesionales de la educación es considerada por esta investigación clave para la calidad educativa, parte fundamental para garantizar el derecho a la educación y necesaria para la superación de las desigualdades descritas; tal y como señala Graça Machel[3] (2015) al referirse que *siempre que haya profesorado mal formado habrá problemas serios en la educación*. Ello responde, tanto a las características de la propia situación investigada, como a los resultados de proyectos de cooperación e investigación anteriores que están en el origen de esta Tesis.-

La pedagogía feminista para la construcción de ciudadanías y desarrollos contra-hegemónicos aporta una forma particular de mirar, pensar y hacer la educación, y, en particular, considera la formación del profesorado como estrategia fundamental.

La finalidad principal de este plan formativo será promover una educación no sexista, que visibilice la importancia de la educación de las niñas y mujeres en el desarrollo y fortalezca la participación de las organizaciones civiles y de la comunidad en la educación. Sus principales objetivos son los siguientes:

3 Ponencia Graça Machel (2015), II Encuentro de reflexión sobre educación. Mozambique. Consultar en: http://www.miramar.co.mz/Noticias/Graca-Machel-faz-duras-criticas-a-educacao; http://www.noticiasmocambique.co.mz/ii-encontro-de-reflexao-sobre-educacao-deve-se-melhorar-formacao-do-professor/

a) Mejorar la formación del profesorado en clave de género a fin de capacitarles y desarrollar actitudes necesarias para promover la igualdad de género como factor clave del desarrollo humano, local y sostenible.

b) Incluir y atender las diversas dimensiones de la desigualdad y los intereses estratégicos de género desde un posicionamiento interseccional.

c) Apoyar la educación de las niñas y mujeres incluyendo una perspectiva educativa que contemple, entre las prioridades de acción, las relaciones de género y sus desigualdades, para romper los estereotipos de carácter sexista reproducidos en las escuelas.

d) Favorecer la inclusión en equidad de las niñas y mujeres en los espacios escolares y formativos, garantizando la igualdad de oportunidades y su empoderamiento.

e) Incorporar en el currículo el principio de igualdad como un tema transversal.

f) Promover la transformación de las relaciones de género desiguales en los procesos de socialización, a través de la sensibilización y capacitación del profesorado sobre la necesidad de una educación libre de estereotipos sexistas. Construir nuevas masculinidades.

g) Llevar a cabo una labor educativa con inclusión de la comunidad.

h) Incorporar las metas de cooperación en los objetivos de desarrollo y educación de niñas y mujeres desde un posicionamiento de-colonial y africanista.

En coherencia con los objetivos señalados, una formación del profesorado que contemple una mirada de género debe contar con los siguientes recursos y estrategias:

- *Sistematización crítica de buenas prácticas y experiencias positivas* de lucha contra la desigualdad. El fin de este proceso consistirá en compartir, comprender, tener un conocimiento sistemático de transformaciones que han sido posibles y favorecer la reflexión crítica sobre prácticas orientadas a transformar comportamientos dominantes y segregadores.

- *Reconstrucción con enfoque de género de las diversas dimensiones formativas del profesorado*, por ejemplo: desarrollo de proyectos, materiales, evaluación, actividades prácticas, relaciones con el entorno y coordinación de buenas prácticas para adquirir, crear, innovar y compartir nuevos enfoques didácticos. Esto debe ser complementado con la mejora de los procesos pedagógicos, es decir, de los métodos y técnicas para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las particularidades del contexto (complejidad idiomática, hacinamiento, diversos niveles, desigualdades, pobreza, embarazos…) y con formación adecuada a necesidades educativas puntuales (prevención y respuesta ante el absentismo, los embarazos no deseados, etc.).

- *Generación de redes comunitarias con potencialidades para ampliar los recursos, espacios y tiempos de la educación* adaptándose y respondiendo a las realidades sociales, como por ejemplo: los tiempos de la cosecha, la ausencia de familiares, las necesidades de trabajo infantil, los ritos de iniciación, la pobreza o el desempleo. Y también para considerar las influencias, positivas y negativas, de la familia extensa y las comunidades, que están muy presentes en la socialización de género.

- *Investigación para la acción sobre aspectos específicos y sus causas*, como pueden ser el absentismo de las niñas, la violencia, la discriminación, la falta de apoyo de las familias a la escolarización, tardía y discontinua, de las niñas, etc. Es decir, favorecer una investigación educativa y feminista, así como sus posibilidades de acción, como estrategia para mejorar la equidad en la educación, haciendo que la acción reflexiva de la investigación capacite

al profesorado para identificar y atender las dimensiones de la desigualdad de género en sus prácticas educativas.

- *Evaluación y seguimiento del impacto* de la nueva formación, con el fin de trasladar los resultados y actuar en consecuencia con la meta de mejorar los procesos de transformación socio-cultural.

Por último, cabe resaltar que este plan formativo convierte el género en una asignatura fundamental de la formación del profesorado, aunque también debe ser incluido con perspectiva transversal.

En este sentido, los contenidos de la formación han de seleccionarse bajo una mirada de género y favorecer: 1) cuestionamiento de los mandatos patriarcales; 2) concientización sobre las posiciones de poder desiguales; 3) inclusión de temas de género desde la diversidad y no solo temas de mujeres; 4) problematización de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica; 5) reconocimiento del legado de las mujeres (construcción de una genealogía de las mujeres); 6) identificación de las dinámicas de la sociabilidad de género; 7) construcción de formas alternativas de ser y hacer ante las imposiciones del patriarcado (para hombres y para mujeres); 8) de-construcción de los estereotipos asumidos; 9) generalización del lenguaje no neutro como vehículo de transformación… y, en definitiva, un cuerpo de contenidos que responda a la necesidad de re-educarnos y re-socializarnos en cuestiones de género incardinadas en nuestros contextos.

Tales objetivos y contenidos incluyen temáticas de interés social que van a requerir procesos de construcción del conocimiento colectivo, al no existir respuestas que puedan generalizase o fórmulas cerradas que indiquen cómo actuar en cada

situación. En este sentido, se necesitan elementos para la reflexión y la construcción conjunta, que muestren la diversidad de formas de ser, pensar y actuar desde la libertad de las niñas y mujeres a educarse. La de-construcción de los valores dominantes androcéntricos ha de orientarse a construir nuevas vías de vivencia de las masculinidades, superando la confrontación, la dominación y la violencia.

Esta propuesta considera necesario que los y las agentes de la formación del profesorado tengan un conocimiento feminista de las relaciones de género, orientando los debates y reflexiones a la construcción de conocimiento para la transformación; y no a una confrontación vacía que genere actitudes de resistencia al cambio. Además, se valora como imprescindible la experiencia de trabajo en las comunidades, con grupos y con situaciones donde las desigualdades sean evidentes, teniendo así competencias para la acción y recursos para implicar al profesorado en su proceso formativo[4].

En todo caso, la formación del profesorado deberá construirse como un proceso que cobre sentido en función de las necesidades y posibilidades detectadas, siendo por ello fundamental partir de las propias experiencias y vivencias de la desigualdad, poniendo de manifiesto la necesidad de transformación. Además, es relevante dar autoridad a los saberes del propio profesorado, sin imponer un enfoque de carencias, sino tratando de dar valor a la construcción de conocimiento y al compromiso con la igualdad.

Así pues, la Tesis valora un aprendizaje que parta de la observación de las realidades para comprenderlas y actuar dentro de ellas; siendo el profesorado parte

4 En relación a los contenidos, tiempos, destinatarios y actividades, no hago una descripción detallada ya que estos tendrán que ser integrados en cada plan y adaptados a las circunstancias de cada contexto y tiempo.

importante de tales realidades. Retomando palabras de Paulo Freire (1969), haciendo que la práctica educativa, como práctica social, consista en trabajar dentro del mundo y no sobre el mundo; y, para nuestro estudio, haciendo posible la re-construcción de una pedagogía que sea una alternativa viable ante las imposiciones del patriarcado.

3. El peligro de una sola historia[5]: sombras del proceso investigador y caminos abiertos sobre los que seguir indagando

En este último apartado de la Tesis retomo las palabras de Chimamanda Ngochi Adichie (2009) como aviso sobre el peligro de conocer y crear conocimiento desde posicionamientos estáticos y cerrados, es decir, desde una sola lógica, que suele ser la dominante.

Esta investigación ha tenido como base de estudio voces de mujeres y niñas más allá de las fronteras occidentales, y se ha hecho eco de las teorías que reclaman descolonizar y deconstruir los imaginarios patriarcales y de desarrollo hegemónicos.

El proceso de fusionar ambos tipos de saberes se ha revelado como dinámico, diverso y de comprensión de las diferencias; es decir, como una integración de historias y de narrativas que van conformando epistemologías de los “Sures” o contra-hegemónicas, para construir nuevas formas de acción y de desarrollo.

Y, como no podía ser de otro modo, este proceso ha generado vivencias de dificultades, ha planteado nuevos retos y ha abierto líneas futuras de investigación para seguir indagando en estas temáticas.

5 Expresión que recuerda a las palabras de Chimamanda Ngochi Adichie, escritora y feminista nigeriana, citadas en el primer capítulo de esta Tesis.

3.1 Retos y dificultades del proceso investigador

La naturaleza de permanente cuestionamiento y construcción del saber hegemónico, propia de esta investigación, ha supuesto importantes propuestas de investigación socio-educativa; pero también es causante de dificultades que, aunque no es posible relatar de manera exhaustiva, trataré de presentar en el orden en que se fueron viviendo y sintiendo.

Primeramente, como ya quedó señalado en el capítulo dedicado a la descripción del diseño de investigación, surgió la dificultad de realizar una investigación social desde posicionamientos contra-hegemónicos y de cuestionamiento de las estructuras de poder dominantes, o en otras palabras, la dificultad de situarse en una posición de crítica razonada ante las lógicas del saber científico-académico tradicionales.

Estar comprometida con la construcción de conocimiento científico, útil y de calidad pero a la vez respetuoso y representativo de las diferencias, supone incluir un paradigma de pensamiento descolonizador de los imperativos de la ciencia positivista, tan extendida en nuestra tradición académica. Este compromiso ha supuesto un doble reto: a) por un lado, reconocer la necesidad de de-construir las creencias, convicciones e imaginarios etnocéntricos y occidentales propios; b) por otro lado, como señala Boaventura do Sousa (2006, 2010, 2014), re-construir una epistemología de los “Sures” o de las diferencias que visibilice los aportes y voces subyugadas, sobre todo de las mujeres y niñas (negras, indígenas, campesinas, pobres…).

Seguidamente, y en relación a este doble reto consistente en descolonizar los saberes y conocimientos científico-académicos, se hizo imprescindible adoptar

una actitud de cuestionamiento crítico como investigadora; evitando reproducir los saberes y creencias dominantes, que están en la impronta de nuestra socialización occidental.

Lograr incluir esta actitud supuso realizar un esfuerzo de cuestionamiento constante de todo aquello considerado como válido y universal, pero también la obligación de buscar nuevas y creativas fuentes de saber y alternativas formas de análisis y reflexión.

Continuando con este proceso, reconozco que la anterior actitud se convirtió en exigencia, al tener como objetivo la creación de un cuerpo de conocimiento comprometido con el cambio social y político. Esto derivó en un nuevo reto, conciliar la construcción de saberes dinámicos, y en permanente renovación al servicio del cambio social, con los mínimos necesarios de calidad establecidos para las investigaciones en ciencias sociales.

Este permanente dinamismo dificulta la conclusión y alcance de juicios cerrados, universales u objetivos. Por el contrario, se hace imprescindible aprender a incluir la incertidumbre y la existencia de múltiples subjetividades en la construcción de conocimientos, útiles y válidos, para la comprensión respetuosa de las diferencias, lo que también implicó algunas dificultades.

En este caso, el reto implicó aceptar que un conocimiento cerrado y de pretendido objetivismo no podrá ser generador ni de crítica ni de transformación de las desigualdades.

Cabe añadir que esta investigación, como feminista, ha tratado de reflejar en todo momento la existencia de una diversidad de subjetividades. Por ello, durante la

investigación, apareció la necesidad de buscar la conexión entre los conocimientos científicos y aquellos saberes propios de movimientos sociales feministas y generadores de pensamiento en la acción.

Esta intersección se convirtió en compromiso de la Tesis doctoral y ha supuesto una búsqueda constante de fuentes documentales y empíricas basadas, no solo en disertaciones teóricas, sino también en investigaciones procedentes de prácticas de activismo social feminista; sumando a los anteriores retos la labor de sistematizar y transformar dichas aportaciones de la sociedad civil y la comunidad en material apto para la discusión académica.

Además, como feminista, he tenido que hacer una revisión personal de los mandatos patriarcales presentes en mi socialización -como persona y como profesional- para desmontarlos y poder así tener un compromiso coherente con la propuesta de esta investigación.

Por último, cabe resaltar algunas dificultades de relación con el contexto de investigación. Se ha mostrado en ocasiones como un contexto lejano, extraño, de pobreza… estas características han enriquecido y han dado sentido a las propuestas de esta Tesis; pero también han influido directamente en el diseño de la investigación a partir de las carencias y particularidades del medio. El reto aparece al transformar dichas dificultades externas en elementos de aprendizaje.

En este sentido, han destacado dificultades referidas a: rechazo a la crítica de programas de cooperación concretos; inestabilidad de las financiaciones y políticas de cooperación al desarrollo; distancia geográfica y cultural; y carencia de medios para aproximarse al territorio y para comunicarse y mantener diálogos abiertos en la

distancia.

El proceso vivido también ha generado transformaciones en mi propia actitud como investigadora, que me retan a posicionarme ante la necesidad y obligación de conocer y comprender un contexto lejano -tanto física como culturalmente hablando- y de incluir esta comprensión en mi labor científica. Este reto surgió de forma paralela con otros: aprender otras formas de ser y de hacer para ser capaz de liberarme de creencias preconcebidas en torno a los imaginarios africanos; acercarme a campos nuevos de saber y tener la capacidad para discutir y generar nuevos conocimientos a partir de ellos; y finalmente, conectar dicha comprensión de la diversidad con mi campo propio de saber: la educación para la transformación social y la superación de las desigualdades.

3.2 Líneas sobre las que seguir indagando

"Educar a una niña hoy, es empoderar a una mujer en el futuro[6]"; "sólo la educación puede liberar a las mujeres en África[7]". Estas palabras apoyan mi *declaración de intenciones,* mi convicción y compromiso por defender la educación como derecho para la construcción de ciudadanías en equidad y con justicia social lo que, junto con el carácter transformador y crítico de esta Tesis, está presente en los caminos abiertos para seguir indagando.

Proponer el empoderamiento de mujeres y niñas como derecho y finalidad educativa invita a plantear diversas líneas de investigación, tales como: a) ¿qué

6 Unicef (2015), Documental La escuela del silencio. Consultar en: http://www.unicef.org/peru/spanish/media_26884.htm

7 Entrevista a Vanessa Koutouan (2015) Consultar en: http://www.gonzoo.com/zoom/story/solo-la-educacion-puede-liberar-a-las-mujeres-en-africa-2690/

significa que las mujeres y niñas estén empoderadas en sus contextos locales y globales?; o b) ¿qué cambios de modelos educativos son necesarios para favorecer el desarrollo de herramientas y actitudes que brinden espacios de participación reales para las mujeres y niñas? Interrogantes que, si bien surgen de nuestro estudio, no han podido ser completamente abordados en él.

Estos interrogantes no quedan cerrados, sino que pueden ser transformados en importantes fuentes de investigación. Por ejemplo, al vincularlos con las prácticas de cooperación al desarrollo (CID) encontramos la necesidad de abordar líneas de indagación que analicen: a) cómo se avanza desde las acciones de cooperación hacia un desarrollo humano en clave de género y qué consecuencias tiene hacerlo a través de acciones puntuales o, por el contrario, con propuestas y concepciones estructurales; b) Si las acciones y políticas de cooperación establecen interrelaciones entre los derechos humanos, el desarrollo humano y los principios feministas de igualdad y cómo lo ponen en práctica en los proyectos que implementan.

En relación con la CID, como línea de investigación concreta, se abre un camino hacia la comprensión de la interseccionalidad en sus propuestas. Es decir, hacia investigaciones para averiguar si la CID tiene en cuenta la inclusión de una perspectiva que entienda que las personas no estamos socializadas por una única dimensión, sino que nos construimos a partir de la interacción de múltiples formas y el posicionamiento que ocupamos en cada una de ellas: el género, la raza, la clase, el nivel de estudios, la ubicación geográfica, etc.

Quedó fundamentado en la primera parte de esta Tesis que, para hacer una cooperación al desarrollo bajo un paradigma de-colonial, era necesario ampliar las investigaciones cuyo origen fueran las acciones de cooperación no solo para

diagnosticar el estado de la cuestión, sino para incluir a las comunidades locales y evaluar los impactos reales de los programas. Atendiendo a estos principios, pueden establecerse diversos ejes de indagación en función de: 1) qué elementos de la cooperación sirven como herramientas de política exterior de los países y qué presencia tienen en las políticas locales; 2) cómo se integran los movimientos sociales locales y de mujeres en los anteriores intereses de la cooperación; 3) qué consecuencias tiene la saturación de las comunidades destinatarias de cooperación para la eficacia de dichas acciones; 4) cómo se vivencian las contradicciones derivadas de la necesidad de cooperación en los contextos de pobreza con el derecho de autogestión y gobernanza local; 5) qué efectos directos e indirectos tienen las acciones de cooperación sobre la educación de las niñas, atendiendo a las particularidades propias en cada contexto…

En relación a lo anterior cabe incluir una línea de investigación relacionada con las nuevas pedagogías asociadas a los feminismos postcoloniales y de las fronteras, a las epistemologías contra-hegemónicas, a la descolonización de los saberes y a la idea de desarrollo humano, local y en clave de equidad.

Estas pedagogías abren caminos para indagar acerca de conceptos y creencias consideradas como neutrales y universales como por ejemplo, el género o la igualdad. Además incluyen el reto de tener en cuenta las subjetividades y las diferencias en la investigación social para proponer mejores formas de hacer prácticas educativas respetuosas.

Una línea de investigación para incluir las diferencias en educación y desarrollo, debería proponer avances en los estudios sobre modelos diversos de autoridad femenina y de construcción de genealogías de las mujeres africanas y negras,

incluyendo una perspectiva que otorgue a los saberes femeninos posiciones de poder y proponga opciones para la construcción de la libertad femenina, como señalan Nieves Blanco (2001, 2002, 2006, 2008) y Ana María Piussi (1996, 1999, 2000, 2006, 2008). Por ello, como retos investigadores, habría que buscar respuestas alternativas y creativas a cuestiones como: ¿qué significa ser mujeres diversas en el mundo, en África y Mozambique?; ¿qué supone que haya mujeres actuando como mujeres activas en los movimientos sociales africanos?; ¿cómo se posiciona la autoridad femenina en los diversos contextos y cuál es su implicación educativa?

Para responder a tales retos es necesario incluir las subjetividades en la educación y la investigación, o como señala Remedios Zafra (2013, 2015), analizar los diferentes significados que se otorgan a conceptos como el género en función de los contextos y de las culturas. En este reclamo por una educación diferente para un desarrollo alternativo, la presencia de las voces, miradas, conocimientos y experiencias de los grupos subalternos (mujeres, africanas, indígenas, negras…) deben suponer elementos centrales de análisis que: a) abran caminos hacia la innovación en educación; b) favorezcan el estudio crítico de las pedagogías ocultas o invisibles de género; c) inviten a imaginar nuevas formas de hacer educación; y d) incluyan como finalidad de investigación educativa el reto de desmontar las lógicas y esquemas de poder dominante-masculino sobre las que construimos nuestras sociedades y relaciones sociales, dando un mayor protagonismo a las epistemologías de las nuevas masculinidades.

Una pedagogía alternativa que desmonte los imaginarios patriarcales, necesita abrir una línea de investigación concreta que contemple la formación del profesorado como elemento necesario para la transformación educativa. Esta Tesis se ha

comprometido con la necesidad de seguir indagando acerca de la formación que el profesorado recibe en temáticas de género y las consecuencias directas que una mejora en esta formación puede tener en la educación real de las niñas y en la socialización de género.

Cabe añadir, como camino futuro, la investigación del conjunto de la formación del profesorado y la sistematización de las experiencias positivas en la lucha por la igualdad para hacerlas útiles en la educación de las niñas. Una opción viable, podría ser retomar los proyectos de cooperación e investigación interuniversitaria para la mejora de la formación del profesorado en Mozambique, valiéndonos de nuestra experiencia y contactos previos, donde la inclusión de una perspectiva de género sea la prioridad.

Estas líneas de indagación favorecerán la construcción de una educación en términos de empoderamiento para que las mujeres puedan decidir quiénes quieren ser. Es decir, una educación que de la posibilidad a las niñas y mujeres de satisfacer sus deseos y a los niños y hombres de replantearse su modelo de masculinidad hegemónica.

Las líneas de investigación propuestas suponen la reapropiación de conceptos, saberes, conocimientos… para resignificarlos al servicio del pensamiento feminista, como una cuestión de apropiación de este pensamiento, sus retos y sus luchas; sin olvidar el compromiso y la responsabilidad que debe existir entre el pensar y el hacer como seres activos, responsables e inmersos en una realidad social, local y global.

Desde el convencimiento de que las revoluciones comienzan con pequeños cambios en el pensamiento y en la acción, y que los feminismos -como movimientos políticos críticos- son un ejemplo de este poder transformador, cierro esta Tesis

doctoral rescatando un relato reflexivo de Sojourner Truth, representante del feminismo negro en la diáspora africana de EEUU, que ya en los años cincuenta del pasado siglo sugería la idea de interseccionalidad del género vinculado con la raza, la clase…y la visibilización de las voces subalternas.

"Ese hombre de allí dice que las mujeres necesitamos ser ayudadas con carruajes, ser levantadas al pasar las zanjas, y que, en cualquier parte, debemos tener el mejor lugar. Nadie me ayuda nunca con los carruajes, ni me levantan al pasar las zanjas, o los charcos de barro, ¡ni me ceden el mejor lugar!

¿Acaso no soy yo una mujer?

¡Mírame! ¡Mira mi brazo! He arado, plantado y recogido en los graneros, ¡y ningún hombre encabezó mi tarea!

¿Acaso no soy yo una mujer?

Podía trabajar y comer tanto como un hombre (si es que tenía), ¡y llevar el látigo también!

¿Acaso no soy yo una mujer?

He parido trece hijos y he visto cómo la mayoría de ellos eran vendidos como esclavos; y cuando lloré con la pena profunda propia de una madre, ¡nadie excepto Jesús me escuchó!

¿Acaso no soy yo una mujer?

(Sojourner Truth, 1852, discurso en Convención de Derechos de la Mujer en Akrón)[8]

8 En Davis, Angela (1981): *Women, Race and Class,* Random House, New York, citado por Jabardo, Mercedes (2013), Apuntes para una genealogía del pensamiento feminista negro. *Revista Pueblos*, 56. Tomado de http://www.revistapueblos.org/?p=14081

- CHAPTER 7 -
CONTRIBUTIONS AND FUTURE RESEARCH LINES

"Every power has to do with a genealogy"

Celia Amorós[1]

Thinking about the content of this study, I´m going to begin the last chapter. The goal of this chapter is to share the final discussions about the main ideas that this research allows us to deduce, as a proposal of action to improve girls' education in Mozambique and to promote a feminist and African education.

The contributions and the future research lines are structured by the main ideas of this thesis: gender, education and development. These topics create a complex theory about the controversies of the dominant logics of knowledge and development around the normalization of gender inequalities and the role of education in the reproduction and transformation of these inequalities.

I am going to focus on the highlighted contributions, firstly I will point out the ideas to overcome the barriers of patriarchal education, taking into account: 1) African and postcolonial feminist thought as a theoretical and a practical political movement that promotes a social (and individual) mobilization to get a cultural change pro-equity and women empowerment; 2) African and postcolonial thought that gives alternative actions and knowledge about the diversity; against the dominant logics of development; 3) critical and emancipatory education that promotes equity and social justice and looks for the intersection between education and active community involvement.

A part of the main contributions of the thesis are based on researches about

1 Cited by Jabardo, Mercedes (2013), Apuntes para una genealogía del pensamiento feminista negro. *Revista Pueblos*, 56. From: http://www.revistapueblos.org/?p=14081

interrelationships between the critical and African feminism, the alternative development, and the emancipatory pedagogy. All of these conform a particular knowledge for action; It also is defined by the characteristics of the study context, Africa and Mozambique.

Secondly, I am doing a pedagogical proposal of action which shares the main contributions of the critic theories and the emancipatory feminism; it is considered the main need to re-think the education in terms of gender, equality and social justice. I will highlight the principal axes to build new educational experiences as a practice of freedom. Therefore, it will be necessary to be aware about the complexity of the dominant knowledge and also, we are going to work to include and re-build thoughts and actions that are able to transform the inequality.

As a fundamental part of this proposal, teachers training is presented as a realistic strategy to construct a feminist pedagogy and to improve education with a gender approach.

Finally, once I have discussed about the challenges and difficulties encountered during the research process, I am talking about the main feminist research lines that I must continue working in to move forward in a development based on human rights, equity, equality and social justice.

This chapter is not a generalization from a single school of thought. The social critique of this thesis recognizes the existence of a diversity of ways and analysis dimensions about the historical problem of patriarchy and its projections on education and development. The results obtained from the theoretical and empirical research, as well as the contextual situation studied, demand a nice understanding about the

complexity of the world. Also, it invites us to question ourselves about new study areas with the inclusion of the intersectionality; all of that with the aim of making our societies less patriarchal and fairer.

1. How we can re-think the education in terms of gender, equality and social justice in an African development context?

This part includes contributions related with the requirements for building a new education based on a gender approach and equality development theory.

The transversal feminist ethics to this thesis, in words of Marcela Lagarde (1996, 2015) invites to improve the theoretical statement to search feminist action strategies to create new social paradigms where concepts such as equality, equity, justice and freedom, are guaranteed and turned into levers for change.

The dichotomic global system will be substituted for a new logic of thought to build a democratized citizenships.

María Zambrano (2011) defines democracy as a society where is not allowed to be a person but is required to be a person. This requirement defines the idea of democracy and the citizenship with people invested of freedom, equity, security, responsibilities, duties and human rights.

This Zambrano's idea is the key of the contributions and future research lines because, if we think on an education with gender approach, we will build societies based on rights and freedom; and because of that, we need the transformation of the patriarchal knowledge, and the dominant culture which reproduces inequalities.

1.1 Transforming the cultural and patriarchal knowledge as a requirement for the education right

Taking as a reference the contributions of the rights approach, we know that if we reduce the education right by gender (or class, ethnicity, etcetera.) issues, we will contribute to the normalization of inequality and to the construction of hierarchical societies where the patriarchal system will be reproduced as educational product.

In this way, I have tried to bring to light and recognize -during the research- the reproduction of mechanisms of the inequalities which are present in the different socio-educational dynamics. These mechanisms are made the patriarchal system stronger.

As a result of the study about the theoretical discussion and the empirical analysis, I have highlighted the main topics of the patriarchal culture in education. Such as: a) inequality on girls education based on the presence, stability and continuity of the girls in schools; b) poor reproductive and sexual health situation (early pregnancies, initiation rites, feminization of HIV / AIDS, etcetera.); c) weak guarantee of women's rights in personal and job contexts (housework sharing, conciliation, responsibility, access to employment, etcetera.); d) generalization of a dominant and unequal culture (lower educational expectations for girls, importance of the family education for women against the school, etcetera.); e) contradictions between tradition/modernity, public/private areas; f) violence, abuse and insecurity by gender issues. These are only the most relevant.

The patriarchal knowledge is understood as the main cause of discrimination (for women and girls) from the educational processes. These elements are representative

of the patriarchy and can be joined according to their meanings:

1. S*ocialization in a particular gender culture*, such as: family-community education which is segregated by gender and has a great influence at school education, and contradictions between tradition and modernity or between public and private contexts.

   In this point, teachers know that: the women have less continuity in higher education than men; families have low expectations in the education of girls and, as a consequence, it exists segregation in child labor or early pregnancy. Meanwhile, civil society also highlighted: the cultural clashes between men and women, the less responsibility of men in the familiar duties, the segregating sex education, the domestic violence or the differentiation of gender socialization.

2. *Needs and gender interests as basic elements to get equality actions adding the diversity.* Such as: teachers refer to gender specific demands associated with everyday classroom; foreign informants relate the goals of development cooperation with the equity; and local feminists point out the protection of women rights.

3. *Intersectionality of different dimensions of inequality as a factor to inclusion in the diversity.* Understanding the patriarchal knowledge as a system that normalizes the gender inequalities; it creates an approach about the multidimensional gender relations such as: race, ethnicity, religion, social class, educational level or geographical location and also the gender itself.

The scheme of patriarchal knowledge is associated with a single kind of thinking:

the dominant and masculine; while the female thought is colonized and located on lower position where is stripped of their knowledge and its own experience.

Owing to these unequal dynamics, the education right turns into a necessary tool to discover the patriarchal practices and to decolonize our knowledge to get our women freedom. This freedom must be informed and accompanied by skills of equality, knowledge, experiences, criticism, and above all, education.

Knowing that the women and girls education means empowerment which, also, means presence in public life, opportunity to own the knowledge and the voice, manage their lives and to be protagonists in their societies. The main topic of the whole research proposal is to transform the patriarchal mind to get democratizing alternatives to eliminate the women inequality, poverty, and insecurity.

The central proposal to transform the patriarchal system of inequality is to set up an educational paradigm which structure will be the human rights with gender approach. This paradigm will be based on women and girls fairness, equality, security and freedom through the education.

If we can guarantee the human rights of women and girls we will be in front of an important challenge, particularly in the geopolitical context where this Thesis takes place: África and Mozambique. According to Hafsat Abiola (2015) the achievement of women's rights depends on: the particularities of the country (in the case Africa and Mozambique), special area where girls or women are living, the services of their communities, the resources available, etc. This is so because Mozambique and Africa are contexts where most of the population -and their women and girls- are living in poverty and where their Government is unable to guarantee a basic services network.

More specifically, the studies done in Mozambique (Soledad Vieitez, 2010, 2013, 2014) show a wide diversity in the fulfillment of these rights. In the case of women and girls education we can distinguish two realities: the first, and the major one, is the education where there are high rates of illiteracy and school failed; the second one, more personal, concrete and more infrequent, is the case of women who get access to the university or to leadership positions.

The cited authors acknowledge that these educated women will have more chances to claim their rights when they suffer violence or see around them this violence, when get divorced or become widowed and claim their inheritance, when they want to work their land or when they have to fight directly against the patriarchal barriers. The girls, who access to the education, are the people who deny the forced marriages in order to improve their studies; or who refuse the continuity of the bad cultural practices against women. These women and girls are who is making the difference.

These educated women have good training and networks which provide them skills to fight for their rights; in words of Paulo Freire (1969, 1990, 1997, 2001), a critic education can empower these women so they can own their lives and break the oppression.

We could say that, it is in an individual level where women and girls access to the rights: the “human rights begin in small places” (Abiola, Hafsat, 2015). For these rights to be respected, women and girls have to become aware of their situation, they also have to take a position about that, then they can create a network and, finally, organize themselves to claim it. Soledad Vieitez (2013) says that it is the process where social African and Mozambican women movements are more successful.

Consequently, education, as a right and as a guarantee of other rights, is essential to transform the dominant patriarchal knowledge. So, if we want an equal education we will need to include a gender approach in the development and education.

1.2 Including the gender interests to eliminate the girl's education invisibility

The patriarchal system generates, transmits and perpetuates many dynamics that we have to understand if we want to know the complexity of gender relationships, beyond the specific needs of women (and men). Because of that, it will be essential to consider the strategic gender interests.

Among the main gender and educational needs and interests, which are studied with the bibliographical and empirical analysis on this research work, are the inequalities in the school access for girls (later and less time in the educational system) and the continuity of their studies. In other words, there are fewer girls accessing education and even fewer girls who accomplish their studies or study higher education.

Furthermore, these girl´s needs and interests are not expressed in an explicit way. The girl's education is invisible as a result of the patriarchal culture (pregnancy, initiation rites, poor school education, cultural traditions…). When I asked about the keys to understand this trend, I had to review different gender dynamics, their meanings and interpretations; in order to find some explanations. In this regard I note the following:

1. *Interpretations based on gender specific needs*: they are the most widely used because are simple and obvious, and include the basic school problems, that affects particularly girls, for example: literacy, more school registrations, scholarships, poverty, transport problems and long distances

to get the schools, lack of boarding schools, deficiencies in teacher training or low quality on specific matters of curriculum (bilingual education, new technologies, etcetera), and others things related to structural poverty, such as child work.

2. *Interpretations based on gender interests*: they bring a complementary point of view on women and inequality studies, including a gender approach in the needs from above. These interpretations are recognized in the feminist Mozambican contributions which show that gender social inequality has a corresponding school inequality, such as:

   a) The patriarchal culture relegates women to the private contexts, marriage and family care; therefore there are fewer women in professional, university or research studies;

   b) That patriarchal culture is also important in teaching practice. As it is difficult to reconcile professional with family and private life, particularly women have more difficulties in this point because they have to be responsible for caregiving or subsistence. As a result, there are more male teachers working at higher levels of education and as a leader position. This results in unequal salaries and fewer female professional models at higher and leadership levels;

   c) Teacher training has a low quality in all of the educational areas and the gender equality is missing on this training

   d) The poverty of schools, resources, and teaching materials,... and the need of qualified projects based on action research, makes difficult to

give fair answers to the education demand;

e) The reproduction of gender, class or geographical region inequalities have, as a result, a high dependence on the private institutions and development cooperation politics. All of these introduce, in the education system, a set of practices with limited coordination among themselves and with big differences between centers, geographic areas, time periods…;

f) Family gender socialization has direct effects on schooling education. Because of that, families have the school education for male as a priority whereas they prefer the familiar and informal training for girls on issues such as: caring, family and traditions, wedding, pregnancy…This is an important handicap on their education because it is a limitation in their future lives;

g) The affective-sexual education has huge deficit. If this kind of education were qualified, It could prevent the problem of early pregnancies, sexual diseases, the violent and aggressive roles, and also could demystify traditional beliefs and avoid the commercialization of the women body;

h) The need to generate new masculinity in front of the dominant positions of power; It would be necessary for men to create new models of lives with equality.

In order to integrate and recognize these research interpretations on the state of education, this study proposes the inclusion of a feminist approach. To Include this gender approach can provide a greater depth analysis of the dimensions of inequality,

making visible the patriarchal culture and understanding the structures of inequality; all of this to try improving the presence of women and girls in education.

This gender approach, as an important part of our research paradigm, invites us to the reflection about two ways of understanding the inequality: on one hand, in terms of specific needs (increased school girls access), and, on the other hand, in terms of gender interests including the complexity of the inequality. These topics are present in education and cooperation, which are included in my research to make the analysis of the educational and development activities.

1.2.1 Decolonize the development and the cooperation in Africa: Anything else that quantity on the girl's education?

In contexts of poverty, where this thesis is based on, the presence of policies and cooperation actions supplement, in many cases are crucial to guarantee the human rights and basic needs, the shortcomings in education and equity.

In Mozambique there is an increasing trend in the improvement of the girl's school access, especially in primary schools. This trend can be explained by the presence of development cooperation agencies (in line with the MDGs) which promote the school access by scholarships, grants for materials, building schools and improving teachers training; these agencies specifically works in terms of the goals proposed by the GED approaches.

According to the official development analysis and their contrast with empirical information, the development cooperation is valued as positive for improving quantifiable things, such as, increasing school girl's rates. However, according to the results of this research- and including a postcolonial approach- we can notice a

number of contradictions surrounding the dominant logic of development cooperation. Such as:

a) *Western development models in Africa as colonization impositions.* In many occasions the cooperation practices serve to the international politics interests, instead of being an alternative for African development.

b) As a result, North cooperation –with the dominant social system- promotes development actions which lose effectiveness and sustainability.

c) *North-South cooperation is questioned* about their practices such as the politics of positive discrimination (scholarships, different rates, borrowing money...) for women, it is aimed to improve the education access, the school retention and the empowerment, of girls and women. However the women interviewed, have valued badly these initiatives because the intention to change the gender dynamics it is not clear, and once again, there are imposed from North to South.

d) *Cooperation in contexts of poverty and the need of external funding.* This context creates difficulties for the self-governance and the dependence of the external funding which have, as a consequence, problems with: projects continuity, projects evaluation and communication with the communities and local professionals;

e) *Communities, civil society and state institutions are adapted to the development cooperation priorities.* Some interviews show how this circumstance makes the community and local goals change for the financial interests; because of that, the local interests are relegated to the background;

f) These interviews, also, show how the communities saturation -about the North cooperation projects- have as consequence, a situation that produces dissatisfaction, lack of motivation, fewer coordination and coherence;

g) The gaps related with the technical cooperation training by the local population, have to be solved. This lack of technical training has, as a consequence, the difficulty of the implementation, evaluation and continuity of the cooperation projects.

To overcome these contradictions, this research proposes the inclusion of the African knowledge to create alternative development models, where the project goals are related with the local demands, rather than the external arrangements. Definitely, models where Africa and the African knowledge have the right to speak, the right to make decisions and where the African development, rather than being a question of North aid, is a requirement for justice and human rights; as Mandela and the Africanist authors who have been cited in this research claimed (Soledad Vieitez, 2009, 2012, 2013, 2014; Mbuyi Kabunda, 2009, 2012, 2013; Aminata Traoré, 2004, 2013; Aili Tripp, 2008; Antonio Santamaría, 2013; Enara Echart, 2007; etc.)

Deepening on this analysis about the cooperation contradictions, this research studied how cooperation has positive effects to improve the school rates for children and especially for girls. But, based on the theoretical and practical analysis, we can say that the school cooperation, despite being necessary, is not enough to be guarantee of the education right for everyone, because, as we saw, improving the rates is not always related with the school continuity and the parity. Therefore, meanwhile access is guaranteed by the cooperation, we must attend to other gender interests related with the education and we must include these as new cooperation goals; only then we

can do an egalitarian and fair development.

The inclusion of a gender approach, in the actions that we have been analyzing, gives us the chance to confirm that we are living an unequal social situation which makes the women invisible in the development and in the education, as Naila Kabeer (1998) or Katarina Tomashevsky (2004) said; they invited us to ask ourselves about the meanings related with topics such as poverty feminization, women illiteracy and HIV / AIDS referring to women; and also why the development does not see the dynamics of women's empowerment or their forms of work and survival.

Those research results affirm that the previous topics are the result of the imposition and standardization, for centuries, of the patriarchal system. And, because of that, it is necessary to share a critical paradigm which is based in an African and de-colonial feminist thought; to propose alternative actions for a local development which are able to overcome the cooperation contradictions; all of these, if we want to change the dominant patriarchal system as far as policies and cooperation projects derived from them.

The boundaries of the research context force us to be aware about the difficulties to carry out these deeply changes; because of that, it will be necessary to imagine new ways to rethink girls education and to overcome the patriarchal normative. In this way, other research proposal tries to include an intersectional approach to analyze the different dimensions of gender inequality.

1.3 Gender and education intersectionality

The African and postcolonial feminist thinking crosses all the research, from the alternative epistemologies, and proposes the revision of topics such as: gender

relationships, empowerment, public-private dichotomy, power sharing, modernity and tradition contradictions, women´s experience and knowledge, family expectations for children, gender socialization, appropriation of non-neutral language ...

This kind of proposal is identified in some of the interviews testimonies, particularly the information related with the tradition and modernity contradictions:

> *“ Mozambican gender relationships depends on the area of the country. In my case, I come from a wealthy family with money (...) Living in a rural context is different, you have a different style of life. After all, when we get married we become equals. If I would get married, despite my studies and profession abroad, I will lose my freedoms (...), The status change is experienced by women when they get marred and take care of the family, it is going against their work out and freedom” (EI.2.GF)*

Joining the previous story with the analysis of African and postcolonial feminist thought, we recognize some contradictions related with: the public-private dichotomy, the women power and authority and the imposition of a Western-colonizer thought.

For example, this information -from a western feminist point of view- notes that if women are married and adopted private roles those women will lose their public power. However, African and postcolonial feminism recognizes that women have also power in private spaces where motherhood is seen as women´s authority, and which involves a great complexity between gender and sexuality. These feminisms, can be represented for Oyewumi Oyeronke (2010), Ifi Amadiume (1997), Buchi Emecheta

(2004) or Soledad Vieitez (2000, 2008, 2014). They recognize that the inclusion of a cultural approach is necessary to the women empowerment and to ask ourselves about the dominant gender roles, western dichotomies and ethnocentric stereotypes.

Both points of view are recognized as a fundamental part of this research, all contributions – Africans and Western- are considered as necessary elements to understand the inequality gender socialization into the patriarchal knowledge.

Following this trend, this research includes an approach that incorporates the complexity of gender relationships. Thus, African and postcolonial feminism insists in: a) to understand the differences from an intersectional approach; b) to include the particularities of the contexts to understand the diversity of the patriarchal culture; c) to define every gender interests associated with the woman experiences, and; d) to understand the possibilities of empowerment of women's group

As fundamental part of these discussions, the inclusion of a intersectional approach which introduces the relationships between the different dimensions of inequality, as Patricia Hill Collins (2000) remembered to us, it helps to redefine the topics of oppression and domination through different elements of power and privileges (gender, race, ethnicity, social class, educational level or sexual identity).

The above writer, in words of Mercedes Jabardo (2012), referred to how the different forms of oppression and privilege are related, in order to generate an epistemology where the black women's movement and the other subjugated movements, holding up the need of connecting the knowledge, awareness and empowerment policies.

As a main contribution, the intersectionality thought is based on the idea of making knowledge as a dialogical way, that is, from the experience of the subjugated

groups. Taking in to account the experiences and the differences, it makes that the postcolonial, black and Africans feminisms (as subjugated groups) could be heard on their own voice and could be free of the systems of colonization.

Additionally, this approach breaks the rejection of the differences to propose the recognition of the multiple symbolic identities; therefore, this approach invites us to question the universal and ethnocentric impositions and to include the variety of collective knowledge.

In other words, to get to our goal of making an alternative education to fight against the patriarchal system, with an African development approach, the principles of equality, freedom and social justice have to be integrated. To do that, this research approach takes into account: a) the needs of women to be called and to be defined by themselves in plural spaces of dialogue; b) the heterogeneity and the differences from a point of view which tries to decolonize the power, the knowledge and the experience; c) to share the community as a feminist context of thinking and action.

In response to this proposition, I expose the need to increase opportunities and education times, including the community, to improve the citizenship development in terms of equality and social justice.

1.4 Thinking and doing education from specific contexts of the community, between global and social positions

Inside the feminist debate, the community and the citizenship are considered main characters of the action. Thus, in this study the inclusion of the community, and the civil society, is one of the main contributions to rethink education and development with a feminist and local approach.

Coherently with the African and Mozambican context, where the research is located; the feminist approach, which define the pedagogical proposals; and the community contributions, are essential to improve the citizenship. For this change to be successful we need a direct contact with the different dimensions of the inequality and an integral knowledge of the action.

The community is considered an important element for the education. This education should be emancipatory and transformative and should include a multiplicity of relationships that overcome the traditional school spaces and times. Thus, in this research, the community is understood as a civil society, but also is understood as an educational community where teachers and other educational agents (family, neighborhood, school, local associations, churches ...) are included.

In the next point, I discuss the main ideas about the inclusion of the community to build a gender education which transforms the imperatives of dominant power and claim for a local educational actions, such as:

- *Local and African feminist approach to analyze the different inequality dimensions;* this is referred to the gender positions and gender interests.

- *Social action-research with the inclusion of the local contexts where the gender relationships are made;* in this way we can analyze: a) reproduction of gender roles and sexist initiation rites; b) family gender socialization and gender community normatives; c) gender violence, sexual abuse, insecurity, ... related to the loss of the women human rights and the lack of the women legislation; d) unequal women presence in public areas and devaluation of private and informal women work; e) causes of pregnancies and early

marriage and / or forced ones; f) gender imperatives that obstruct the women access to the professional work or to the higher education.

- *Influence of social movements of women and/or feminists i*n the process of action-research, in order to include the community demands and to strengthen the women participation.

- *Collaboration with other community actors* such as government ministries, educational institutions, teachers or cooperation initiatives; all of that generate community practices, with holistic, systemic and cross-gender approaches.

- *Dialogic approach based on active participation and interaction between all people who are protagonists in the educational processes, also with the social movements, citizens, leaders of the formal education, government people or cooperation workers.*

- *Inclusion of the intersectional approach between the different issues of community oppression, such as: gender, ethnicities, religions, age, class...*

- *Work of social awareness and changing patterns of inequality* in the communities, from the visibility of the gender socialization and the gender dichotomies between: tradition / modernity; public / private spaces; Western / African beliefs; or urban / rural contexts.

Rethinking the feminist education for social transformation requires the interaction of all the agents of socialization; also, we need to include the change of the traditional education and the inclusion of the social education.

Therefore, our research contributions want to find links between the formal

education knowledge and the social education knowledge, to add value in each specific context, to the community resources. Furthermore, in poverty situations, if we think and act from social education we can improve the possibility of expanding the educational and community resources. Thus, it is collected in the following section.

1.4.1 Successful civil society contributions to fight against the gender educational inequality in Mozambique

In this research, the Mozambican context is essential to understand the different models of the community education which becomes an important element but, also, a topic full of contradictions and difficulties.

This study contributions, discovered on one hand, the great community network (with hierarchies, roles, spaces, well-defined times and family education) that supplies the non-presence of parents, grandmothers, etc. All of these, have a direct involvement in the formal and informal education; on the other hand, the existence of prejudices and patriarchal traditions that have been reproduced in those networks have a huge importance inside the communities.

As a result, we can see how the community has a huge presence in the non-formal education (or family education) which has conflicts with the formal-school education. The first one has more influence in the gender socialization than the second one. Assuming these social dynamics, to make a feminist pedagogy, we need to increase the school times and the educational spaces where the community has an important presence.

Trying to find links between the educational and community workers, in this research we have studied the equality actions proposed by the Government, by

teachers, and by the civil society. In this research process, the actions which are proposed by the teachers and by de Government has a lack of a gender mainstreaming approach; however, the actions which are made by civil society have this approach.

Based on this evidence, we have detected certain differences and deficiencies in the goals, results and the assessment of equality initiatives proposed by the teachers and the Government, if we compare those with the civil society ones. Such as:

1. *Lack of links between initiatives, researches and proposals* made by civil society and the educational ones.

2. *Low priority of the equality issues* by educational institutions.

3. *Lack of equality topics and feminist thought* in school initiatives.

4. *Weak interaction of gender issues with regional disparities* (rural, urban and peripheral) to link the actions with the contexts.

5. *Weak dialogue between the communities and the schools responsible.* It is more common to maintain dialogues with government and cooperation institutions, because of the need of funding. From another point of view, we include the dialogues with universities in areas of research; with local associations to make partnerships; with different professionals in the areas of health, safety, laws; with training centers; and with families in order to raise awareness, create public political and social mobilization.

The lack of the inclusion of a gender approach has the same importance than the lack of feminist educational projects which are based on quality research, coherent, with enough resources, good temporalization, with trained professionals and with a

clear support from the educational institutions. All of these reveal the low interest about the gender issues from the government institutions and the general society.

However, in contrast to weakness in the prioritization of gender issues in education, this research analyzes the importance of a social, community and feminist movement that advocates for an equal society, that proposes initiatives which include: the women knowledge and powers; the community; the local researches; and, also the quality and the continuity of the gender actions.

Among these initiatives which are promoted by the civil society and are essential to make a human, local and feminist development, we highlight these:

a) Inclusion of the feminist research results in the curriculum, teacher training, family awareness campaigns, community development, etc.

b) Inclusion of a gender approach in the educational activities to pay attention of inequalities promoted by the MEC and teachers, trying to generate coherent educational projects.

c) Inclusion of a intersectionality approach.

d) Inclusion of school goals in the gender interests.

e) Inclusion of a holistic approach that links teachers with other socialization agents of the communities, especially the social movements of women and family participation.

f) Inclusion of the community in the equal actions, such as: the needs of women, the female power, the communication channels, the potentials from a gender approach…; all of these link the educational goals with the social groups to improve the participation and the social transformation.

Despite the benefits of the inclusion of the civil society in the gender approach, we have detected some difficulties in the development of a pedagogy that encourages the interaction between teacher and community/civil society. These include:

a) *Weak networking between educational and community workers.*

b) *Unequal relationship between the government institutions and the local ones in the development*. The official education and development institutions, as the MEC, the local governments and the cooperation institutions, have a direct relationship –but, also, inequality- with the local communities, civil society and teachers. The existence of these unequal relationships depends on funding, execution, material support, training, continuity, etc. of educational and development activities; because of that, this interactions are happening in unbalanced levels of power.

c) *Little links between the community, teachers and civil society with universities*. These connections consist in researches and specific training; sometimes they complete the political mobilization or improve the local actions.

d) *Lack of a cooperative network between formal schools with the informal education.* These relationships are unstructured and get outside of the educational projects, so these depends on the particular teacher (or family) motivations.

Thus, to overcome the difficulties it will be necessary to extend the links between the feminist researches with the educational activities. Considering the education as a social and permanent issue, that includes the formal and informal aspects, I mean, the school, the family and the community.

Finally, you cannot empower girls and women in education without actions focused on changing the gender culture of the communities whose goals are: to fight against the patriarchal myths; to empower women including their knowledge, spaces and

times; to make visible the subaltern voices and the differences; to train professionals; to claim political mobilization; and to act with the local community development.

In the following part I try to include the feminist's contributions in the development of a pedagogical proposal.

2. How we can include an African feminist approach in our education? Some ideas to improve new learning experiences under a gender approach

One of the main proposals of this research to rethink the girls and women education in Mozambique is the inclusion of a gender approach in the educational activities. So, I propose to make an education that is guarantee of rights, of autonomy and of empowerment; and, above all of these, to get more equality and social justice.

This process becomes in a main topic of this research, so we need to ask ourselves: how we can include the gender approach in the Mozambican education to improve the equity and the social justice? Or, how can we start the process to do an education with gender and development approach?

Trying to answer these questions I will take up one of the main research topics to provide alternative educational and gender experiences: the need to remake the patriarchal knowledge with a South epistemology and with a human rights paradigm which is a paradigm of freedom, equity, equality and social justice for women and girls. To do that, I propose to include a feminist approach in the educational activity which has inside the gender interests, the intersectionality of the inequality, and the active community participation.

The postcolonial and African feminism cross all of this research and it is an

essential approach to develop an educational proposal that: a) makes visible the different women knowledge and their genealogies (and of the subordinate groups); b) includes the intersectionality (race, gender, class, age, geographical area ...) as a form of inequality and domination; c) eliminates the universal, hegemonic and ethnocentric truths that reproduce the oppression as the sex-gender categories, the dichotomies public/private or the patriarchal mandates; and d) recognizes the differences, paying attention to the new masculinities.

To do a feminist education will have to include the theoretical knowledge and the practical experience which we have analyzed on the schools and on the community contexts. The links between all of these practices with the feminist theory could do an alternative education and, also, could link the main research topics, such as: education, gender and development. These links are going to be explained in the next part.

2.1 Gender approach to remake the education

The traditional education is responsible for an unequal gender socialization which stimulates an androcentric behaviors where the male knowledge is the best and the women experiences are invisibles. So, this education is not a neutral issue.

If we want an education which could be a chance to the social transformation, we will need a pedagogy that will remove the patriarchal myths. This kind of pedagogy, also, can make you wonder why the schools have not got any women. For this reason, we need to remake a new pedagogy knowledge to be able to stop the dominant male power. When we could have recognized these unequal positions the feminist education becomes in a powerful resource to be a guarantee of the women

knowledge, the women empowerment and the women development.

The main idea to get away the patriarchal paradigm is: to include the women empowerment as an educational goal. To do that, it is necessary to ask ourselves about the place that the women have in the development and, also, if these women can be free to choose their life.

This educational approach shares the belief that teaching and learning must be holistic, multidimensional and social; where the school education will have links with other community spaces to create a new emancipatory and feminist education.

This research pretends to include the community and the local issues in the formal education, so, this goal will be one of the main action proposal to fight against the inequality. Therefore, firstly we have detected the main women needs, which have been highlighted by the teachers, and then, we have joined the civil society initiatives to get the educational improvement.

So, carry out a feminist pedagogy we need to include the civil society and their points of views. This group of people highlights the importance of linking the community and the local participation with the school education to get join different actions, such as: specific gender training; inclusion of the different community memberships (teacher, churches, mosques, healthy centers, agricultural cooperatives, commercial groups, leaderships, *curanderios*…); individual problems; collective groups; equal career counseling; collective results assessment; equal sharing tasks…

In this approach, the teachers have an important role as community leaders to include the social approach in the school curriculum. These teachers must develop community topics, do workshops, and give free time..., to overcome the centrality of

the school curriculum and get a horizontal integration of the social elements.

These proposals are essential to remake the educational practices with a gender approach to improve the quality, equity and social justice in the girls and women education.

The links between the main research topics (education, gender and development) intend to highlight a common elements, which serve as a strategy for making a non-sexist school education. These common elements are the culture, the goals, the experiences, the knowledge, and the differences, that can provide an equity education.

Inside this alternative pedagogy, we know that teachers have a great importance to guarantee that educational change avoids the patriarchal culture reproduction. As a result of this, the teacher training with a postcolonial feminist approach, will be necessary to get an equal education. So, if we want teachers who are able to break the unequal education and to carry out the equality plans, we will need to improve the teacher training with a gender approach

In this research process, the teacher training must include the answer of this question: what kind of training do our teachers have? Then, I present the main ideas to improve the teacher training with a gender approach.

2.2 Teachers training to improve the girl education: What kind of training have our teachers, for what kind of education?

In all of our research we have shown that, in Mozambique, the teacher training on gender issues is not exist. So, also, we know that it is a great risk to get an equal education, practices such as: to promote an education model with few democratic

participation, to put the education at the service of the capitalist market or of the international powers, to eliminate the differences and not to include the concepts such as gender, empowerment and social justice.

This study has analyzed the teacher training problems and has highlighted the weakness of the initial and permanent training, the dispersion of the training centers and the need of quality in the training programs, also, this research highlighted the teacher job insecurity, the lack of motivation, the teachers mobility, the gender inequalities in the teacher work, and the non-existent gender training on the university studies or on the teacher training centers.

As a result of this weak training, this research shows the difficulties to carry out the equal teaching, especially If we don't prioritize the gender teacher training at different educational levels. Relating with this point of view, this research thinks that the equal school activities are few, without coordination and with a weak gender approach.

To break this weakness, we need to promote a teacher training with a postcolonial gender approach to improve the Mozambican education, whose is the main research proposal of this PhD. All of the educational areas are crossed by a great gender socialization (from the school spaces to the choosing studies factors). Thus, following the postcolonial feminist thought, if something has not a name, it will not exist, I mean, we are educating with the presence and with the absences (Chandra Mohanty, 2003, 2008).

Because of that, If we want to carry out a teacher training which will be more complete than the traditional one, we will need to include a gender approach in the

teacher training. This kind of training have to be translated in particular actions, subjects, scientist and feminist knowledge, which are supported by women voices, women leaders or by equal politics and gender researches where the women have an important role and where their knowledge will be learning without stereotypes.

In the next part I will introduce the main guidelines to do a specific teacher training with a gender approach which related the main research ideas: feminism-development-education-community.

2.2.1 Guidelines to include a gender approach in the teacher training

The teacher training is understood by this research as an essential issue to get an equal and quality education. And, also, it is so important to get the education human right and to get over the inequalities, which we have been describing before. This belief can be based, on one hand, in the particularities of the research contexts, and on the another hand in the results of the cooperation projects and other researches which are in the beginnings of this study.

Our feminist pedagogy to make an equal citizenship and alternative developments gives to us a particular way to see, to think and to do the education, and, also, a particular way to understand the teacher training as a main action goal.

To get a non-sexist education, we need that the teacher training includes the importance of the girls and women education for an equal development, and, also, empowers the women movements' through the education. Some of this teacher training goals are:

a) Improve the teacher training with a gender approach which be able to develop better skills to get an equal, local and sustainable human development.

b) Include an intersectional approach to understand the diversity and the gender interests.

c) Support the girls and women education with a educational approach which have in their goals the gender relationships, their inequalities and their sexist stereotypes.

d) Include girls and women in everywhere with equality, equal chances and empowerment.

e) Include the gender mainstreaming in the school curriculum.

f) Help to change the unequal gender relationships through the teacher training and the non-sexist education. Also, to make new ways of masculinities.

g) Carry out a community education.

h) Include the cooperation goals as an educational goals with a postcolonial and African gender approach.

So, our teacher training with a gender approach must have a particular resources, such as:

- *A critical analysis of the successful equality experiences*. With that we want to share, understand and to have a deep knowledge about the patriarchal culture.

- *A gender approach to remake the different areas of the teacher training. Such as: projects, resources, review, community relationships, didactic approaches... Everything will be completed with the improvement of the pedagogical practices (methodology, techniques, teacher and learning process) which are adapted to each context (languages, schools, levels, inequalities, poverty, pregnancies…) and, also, with training which give*

solutions to the specifics gender problems (early pregnancies, truancy…)

- *A community network to be able to improve the resources, times and ways of education which have to be respectful with the particularities of the context, such us: the time´s crop, the family needs, the child work, the cultural rites, the poverty, the unemployment or the gender socialization…*

- *An action-research about particular things, such as: girl's truancy, violence, discrimination, lack family support, latest girls schooling… I mean, a feminist and educational research which be able to improve the equity education and be able to identify the gender school inequality.*

- *A monitoring of the new teacher training* and, also, to get communicate the main results and to get change our action strategies.

Finally, I highlight that in this training the gender become a specific subject but, also, is including as a gender mainstreaming.

To do this, it will be necessary to identify the main training subjects under a gender approach, all of these must have: 1) a critical analysis of the patriarchal normative; 2) a critical analysis of the gender power ways; 3) an inclusion of gender issues and not only of the women issues; 4) a new knowledge about the masculinities; 5) a recognition of the women history; 6) an identification of the gender socialization; 7) an alternative ways to be and to do against the patriarchal culture; 8) a new ways to understand the gender stereotypes; 9) a generalization of the non-sexist language… and, definitely, a subjects which help to us to rethink our gender education and our gender socialization.

This goals will require to remake a collective knowledge because it is not possible to generalize closing ways of education. In this point of view, we need different elements to rethink and to remake knowledge, which have to be adapted to each educational context, and to show different ways to be, to think and to do, with freedom. Also, we need to remake new ways to be men and to understand the masculinity without violence and dominations.

This research proposal considers that the gender trainers should have a feminist knowledge of the gender relations, guiding discussions and reflexions towards the construction of the knowledge for the transformation; and not an empty confrontation that could create change resistance attitudes. This research also considers a must to have experience working in communities, with groups and with clear inequalities situations, having this way competence to act and resources to involve the teachers in the training process.

Anyway, the teachers training must be a continuous process which is adapted to each context, this way, this training must include the own women experiences about the inequality and must have as a main goal to get the social transformation. It is also very important to empower the own women knowledge related with the own teacher knowledge, in this case, we will have to be very careful to avoid imposing some beliefs and to get to make a practical education.

Therefore, this PhD wants to develop a practical learning having the observation of the reality in its background to reach a full understanding; also, the teachers are a main part of this education. Remembering Paulo Freire (1969), he said that the education must be a social activity which is inside the World and not over the World. This PhD shares this words to reconstruct an alternative pedagogy to avoid the

patriarchal impositions.

3. The danger of a single story : shadows of the research process and new open ways where we can still research

In this last part I would like to remember Chimamanda Ngochi Adichie (2009) speech where she warns about the danger of knowing and teaching with only one point of view, which is ethnocentric and closed and always is the same as the dominant one.

This research has had as a study base, the voices of women and girls over the occidental borthers and talks about the theories which want to colonize the patriarchal development.

The process to fuse both types of knowledge must include the understanding of the differences; I mean, the inclusion of the different stories from the South which can make new ways to development.

But, this research process also has had some difficulties and has had new challenges to keep the study, as we can see in the next part.

3.1 Challenges and difficulties of the research process

As the patriarchal culture and the dominant knowledge are being questioned in this research, we have found some difficulties which I am going to describe in the same order that we have felt them.

Firstly, as we highlighted in the “methodology research chapter”, we found a typical difficulty which is related with the social research with a non-dominant approach

because If you have a critical point of view, for sure, you will have problems to break the traditional scientific and academic knowledge.

Be engaged with an alternative form of knowledge which was useful and with scientific quality, but, also, which was respectful with differences; supposes to include a decolonized paradigm about the laws of the positivist science which is so expanded in our knowledge tradition. This commitment has involved some challenges: a) on one hand, we must recognize the need to remake some beliefs, convictions and cultures which are Western ethnocentric.; b) on the other hand, as Boaventura de Sousa (2006, 2010, 2014) said, we need to remake the South knowledge which includes the differences and the subaltern voices from the girls and women (blacks, rural, poor, indigenous…)

Following with these challenges, in this research it is necessary to have critical skills from the dominant knowledge to avoid to reproduce the Western stereotypes, which are deeply integrated in our science.

To achieve these skills we had to have a permanent analysis about the universal knowledge and, also, we had to have the duty of searching for new creative ways of knowledge and alternative ways of research.

This duty became an essential requirement if we wanted to make a knowledge committed with the social change. This is related with a new challenge: to fuse the social movements with the scientific quality standards.

The social changes are an important difficulty to get universal research goals. So, we need to learn to include the doubt in our researches and, also, to understand, that it is possible, that in our research work may exist different subjectivities which

would be available to make useful knowledge and to understand the differences.

In this way, the main challenge is to accept that the knowledge is not a close and objective knowledge so it can not be universal and ethnocentric.

Also this research, as a feminist one, wants to include the different subjectivities. Because of that, we found another challenge which is related to the search of the relationship between the scientific knowledges and the experiences from the social and feminist movements.

This relationship became a main compromise of this PhD and, because of that, this research has been looking for different documentary sources and different empirical analysis, which is not only from the theoretical resources, but also from the social and feminist activism. In this point, the challenge is related with the difficulty to transform the social activism in a good and quality knowledge to the scientific discussion.

Furthermore, as a feminist researcher, I have had to do an individual review of my patriarchal culture and of my gender socialization which are included in my professional work. Then I have had to rethink my own knowledge and my commitment with the social change. From this point of view, the challenge is related with our own culture.

Finally, I want to highlight the difficulty related with the research context. It is a far away context, with poverty and with so many cultural differences. All of these characteristics have served as an improvement to the research proposal; but, also, these have influenced on the research methodology because of these peculiarities and gaps. The challenge, in this case, is to turn these external difficulties in learning

issues.

In this point, we have highlighted some challenges, such as: the non-acceptance of some cooperation programs; the non-sure international development cooperation funding; the geographical and cultural distance; and the lack of ways to travel to the country or to get online communication.

This process, also, promotes changes in my own research aptitude. From this point of view, I have the challenge to know and to understand a faraway context, and then, to include this cultural differences in my scientific work. This challenge is related with others: to learn different African ways of being and acting to get freedom from the dominant cultures; to get close to new research topics; to create new knowledge; and to get links between the diversity and the dominant knowledge to get to do an equal education.

3.2 Future research ways

“If, today, we educate one girl, tomorrow, we will empower one woman”; “Just the education can free the African women”. These words are the commitment with the defense of the education of human right and of the equal citizenship development; that, with the research results, can open new research ways.

The girls and women empowerment, as an education right and as an educational goal, supposes some different research ways, such as: a) What is the meaning of the girls and women empowerment? or b) What changes are necessary to reach an equal education and to get an equal development which gets participation of the girls and women?

These questions can be transformed in different research ways, such as: a) to link the international development cooperation with the gender approach to get a human development less unequal and to try to find the differences between doing that with a global action or with a local one; b) to link the international development cooperation with the human rights, with the human development and with the feminist ideology, and try to find the way that all this can be transformed in particular activities.

So, the development cooperation will be a particular research topic and it will open a new way to understand the unequal intersectionality. I mean, new researches try to guess If the development cooperation includes different perspectives of our socialization, because people are not socialized only in one way, we are socialized in so many ways and, all of this, will depend on our particularities as the race, the gender, the social class or the geographical area where we live.

On the first part of this PhD we have studied that, if we want to do a postcolonial development cooperation we will need to make bigger our research goals to study not only the main development problems, but also, to involve the local community and the results of the cooperation programs. So, to reach these new goals, we need to have some new research ideas, such as: 1) What cooperation practices we can use as an international political issue and what kind of presence have the local issues? 2) How we can link the social movements with the women movements and the international cooperation issues? 3) What happen with the exhausted people who are destinataries of the cooperation programs?; 4) How we can find a fair coexistence between the poverty and the need of cooperation with the local governance right; 5) What kind of consequences will have the cooperation action over the girls education in their own contexts?

In relation with the last question, we can define a new research which tries to find a new feminist pedagogy which will be postcolonial (from the South) and where the human, local and equity development will be the main educational goal.

This new pedagogy will open different ways to analyze some universal topics, as the gender or the equity. Also, this includes the challenge to understand the subjectivity and the differences to propose better ways to do educational practices.

So, another research way which includes the differences, will have to improve the postcolonial feminist knowledge in topics as, the women authority or the African and black women history. All of this to guess that the women knowledge will have power and the chance to make freedom femininity, such as said Nieves Blanco (2001, 2002, 2006, 2008) and Anna María Piussi (1996, 1999, 2000, 2006, 2008). Because of that, and as a new research challenge, we would have to find alternative answers to respond to questions like that: What mean to be women in a diverse World and what means to be women in Africa or in Mozambique?; What is the meaning of the women social movements in Africa?; How women authority is being understood in the educational contexts?

To get response to these questions we need to include the subjectivities in the pedagogical research, as Remedios Zafra (2013, 2015) highlights: we need to analyze the different meanings of topics like gender inside the particularities of each context and culture. So, she wants a different education to an alternative development, to do that we need to include the voices, looks, knowledges and experiences of the subaltern groups (women, African, blacks…) and we have to analyze new ways that: a) open the educational innovation; b) improve the critical study of the dominant pedagogies; c) imagine new ways to do education; and d) include, as a main goal,

the challenge to rethink the male power and where the new masculinities will have more importance.

Our alternative pedagogy, which wants to rethink the dominant patriarchy, needs to open a particular research line which is related with the teacher training. This PhD has the commitment to do new researches about the teacher gender training and the consequences that this training could have to the girls and women education.

Also, as a future research way, the teacher training will need to join all of the positive experiences to get the equal education. To do that we try to remake development cooperation projects regarding the teacher training in Mozambique, where the inclusion of a gender approach will be the priority.

These new research ways lead to improve the women education and the women empowerment, I mean, a new education which is a chance for the girls and women to choose their life with freedom, and to the boys and men the chance to rethink their male roles.

This research ways are going to rethink some topics, knowledges… and to redefine with a feminist approach; we do not forget the commitment between the thought and the action and the role that we have as a woman and as a man with the equity and the social justice.

Finally, I believe that the revolutions start with little steps and small changes in our thoughts, and that the feminism, as a social movement, is an important example ot this transformation power. I want to close my PhD highlighting a couple of words of Sojourner Truth, who was a leader of the black feminism in USA and who, yet in the ´50, suggested that the gender intersectionality with the race and the social class was

so important for the subaltern women.

> *“ That man over there says that women need to be helped into carriages, and lifted over ditches, and to have the best place everywhere. Nobody ever helps* me into carriages, or over mud-puddles, or gives me any best place!
>
> And ain’t I a woman?
>
> Look at me! Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me!
>
> And ain’t I a woman?
>
> I could work as much and eat as much as a man – when I could get it – and bear the lash as well!
>
> And ain’t I a woman?
>
> I have borne thirteen children, and seen most all sold off to slavery, and when I cried out with my mother’s grief, none but *Jesus heard me!*
>
> ***And ain’t I a woman?***
>
> *(Sojourner Truth, 1852, speech on the Women Rights Convention from Akrón[2])*

2 Davis, Angela (1981): *Women, Race and Class,* Random House, New York, cited by Jabardo, Mercedes (2013), Apuntes para una genealogía del pensamiento feminista negro. *Revista Pueblos*, 56. From http://www.revistapueblos.org/?p=14081

BIBLIOGRAFÍA

ABDELCRIM-CHIKH, Rabia. (2009). Economía de la vida, economía de las mujeres: derechos económicos de las mujeres en Senegal, iniciativas y estrategias femeninas alternativas. En Estefanía Molina, y Nava San Miguel, (coords.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, nº 4. (pág.77-91). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Universidad Autónoma de Madrid.

ACKER, Sandra. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo.* Madrid: Narcea.

ADICHIE, Chimamanda. (2014). Americanah. España: literatura random house.

ADICHIE, Chimamanda. (2013). *El peligro de una sola historia*. [Conferencia en archivo de video] Recuperado de: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=4gH5oB1CMYM#t=1121

AIXELA, Yolanda; MALLART, Lluis y MARTÍ, Josep (eds.) (2009). *Introducción a los estudios africanos.* Barcelona: CEIBA.

AIXELA, Yolanda. (2005). *Género y antropología social.* Sevilla: Editorial Doble J.

AGUILAR, Lorena. (1998). *Guías Metodológicas para trabajar desde el enfoque de género (1-9).* Costa Rica: Unión Mundial para la Naturaleza. Fundación Arias para la paz y el progreso humano.

ALBA PASTOR, Carmen y ZUBILLAGA, Ainara. (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación.* Nº 40, 165-172.

ALBA PASTOR, Carmen. (2006). Navegando hacia una educación accesible. En María Asunción Cifuentes García; María Fernández Hawrylak y José Antonio Gómez Monedero (coord.), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad: educación, diversidad y accesibilidad en el entorno Europeo.* (pág. 43-58). España: Universidad de Burgos.

ALONSO, Lucía. (2000). *Pensando en África. Una excursión a los tópicos del continente.* Barcelona: Icaria.

ALTHUSSER, Louis. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de estado.* Buenos Aires: Nueva Visión.

ÁLVAREZ, Juan Manuel. (1986). Investigación cuantitativa /investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En Cook, Thomas y Reichardt, Charles, *Métodos cualitativos y cuantitativos de en investigación evaluativa.* (pp. 9-24). España: Morata

ÁLVAREZ, Juan Manuel. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Editorial Morata.

ÁLVAREZ, Juan Manuel. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum.* Madrid: Miño y Dávila.

AMADIUME, Ifi. *(1997). Reinventing Africa: Matriarchy, Religion and Culture.* London: Zed Books.

AMADOR, Luis y MONREAL, Mª Carmen (coord.), (2010). *Intervención Social y Género.* Madrid: Narcea.

AMADOU SECK, Tom. (2004). Los espejismo del Nuevo Programa para el Desarrollo de África. *Le Monde Diplomatique*, París. Noviembre, 5.

AMORÓS, Celia. (1994). *Igualdad e identidad en el concepto de igualdad.* Madrid: Pablo

Iglesias.

AMORÓS, Celia. (1986). *Hacia una crítica de la razón-patriarcal*. Madrid: Anthropos.

AMORÓS, Celia. (Coord.) (2000). *10 palabras clave sobre muje*r. Navarra: Editorial Verbo divino.

AMORÓS, Celia. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Volumen 3. Madrid: Minerva Ediciones.

ÁNDER-EGG, Ezequiel. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad.* México: El Ateneo.

ANDERSON, Mary. (ed.) (1996). *Desarrollo y Diversidad Social*. Barcelona: Icaria.

ANDRADE, Ximena y CASIMIRO, Isabel. (1992). *Construyendo una teoría de género en Mozambique*. Maputo: Universidad Eduardo Mondlane.

ANGULO, Félix y VÁZQUEZ, Rosa (coord.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primero contacto con la investigación etnográfica.* Málaga: Aljibe.

ANTAKI, Charles; BILLIG, Michael y POTTER, Jonathan. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Revista-Digital de Pensamiento e Investigación Social*, 1(3), 14–35.

ANTOLÍN, Luisa. (2003). *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo*. Madrid: ACSUR- LAS SEGOVIAS.

APARICIO, Marta; LEYRA, Begoña y ORTEGA, Rosario (eds.) (2009). *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género. Materiales de formación.* Estudios e Informes, nº4. Madrid: ICEI-UCM.

APPLE, Michael (1989). *Ideology and curriculum.* New York: Routledge Falmer.

APPLE, Michael. (1987), *Educación y poder.* Barcelona: Paidós.

APPLE, Michael. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

APPLE, Michael y BEANE, James. (1999). *Escuelas Democráticas.* España: Morata.

ARANGUREN, Luis (2010), *La nueva órbita de la participación social, claves para el 2015.* Madrid: Iepala y Plataforma 2015 y más.

ARENDT, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Ediciones Península.

ARGIBAY, Miguel; CELORIO, Gema y CELORIO Juanjo. (1998). *Vidas paralelas de las mujeres. Guía didáctica de Educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

ARGIBAY, Miguel y CELORIO, Gema. (2005). *La Educación para el desarrollo.* Vitoria: Gobierno del País Vasco.

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio. y LATORRE, Antonio. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: LABOR.

ARNAU, Remei. (2004). Amor a la relació i a la lliberta. *Resvita DUODA de estudios feministas*, 27, 67-88.

ARNFRED, Signe. (ed.) (2004) *Re-thinking Sexualities in Africa*. Uppsala: the Nordic Africa Institute.

ARNFRED, Signe. (2004). African Sexuality'/ Sexuality in Africa. Tales and Silences. En Signe, Arnfred (ed): *Re-thinking Sexualities in Africa*. (Págs. 59 – 76). Uppsala: the Nordic Africa Institute,

ARNOT, Madeleine. (2002). *Reproducing gender? Critical essays on educational theory and feminist politics*. London: Routlege Falmer.

ARONOWITZ, Stanley Y GIROUX, Henry. (1991). *Postmodern education. Politics,*

culture an dsocial criticism, Mineapolis: Universidad de Minesota Pres.

ASSIÉ-LUMUMBA, N´Dri. (2010). *Mujeres en África: Educación y Poder. Tomo I y II.* Madrid: Iepala.

ATCHOARENA, David y GASPERINI Lavinia. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas políticas*. Roma: FAO y UNESCO.

AYERS, William y TANNER, Ryan. (2014). *Enseñar, un viaje en cómic*. España: Morata.

AYLLÓN, Bruno y SURASKY, Javier (2010), *La cooperación Sur- Sur.* Madrid: Libros La Catarata.

AZPIAZU, Jokin; GUZMAN, Gloria; LEGARRETA, Matxalen; LUXÁN, Marta; MENDIA, Irantzu y ZIRION, Iker (eds.). (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.* Pais Vasco: Hegoa.

BALL, Stephen. (1987). *The micropolitics of the school.* Canada: Routledge Editions.

BALL, Stephen. (2003). *Class strategies in the education market*. Canada: Routledge Editions

BANCO, Mundial. (2000). *Voices of the poor.* EEUU: Banco Mundial

BAkARE-YOSUF, BIBI. (2011). Los Yoruba no hacen género: una revisión crítica de "la invención de la mujer". Haciendo un sentido africano de los discursos occidentales de género de Oyewumi Oyeronke*. Revista Africanenado*, Nº 05, 25- 53.

BARKLEY, Elisabeth. y otros. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.

BARRAGÁN, Disney; MENDOZA, Constanza y TORRES, Alfonso. (2006). Aquí todo es educativo. Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares*. Revista Folios*, Nº 23.

BARRETO, Antonia. (2011). *O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: o caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique*. Brasil: XI Congreso Luso Afro-Brasileiro de ciencias sociales. Diversidades y desigualdades. Universidad Federal de Bahia.

BARRIG, Maruja. y WEHKAMP, Andy. (eds.). (1994*). Sin morir en el intento. Experiencias de planificación de género en el desarrollo*. Lima: Entre Mujeres-Novib.

BARRIG, Maruja. (1998). *Mujer y desarrollo: nosotras no éramos todas*, en *Género en el estado, estado del género*. Ediciones de las Mujeres 27. Santiago de Chile: ISIS Internacional.

BASTIDA, María. (2009). Pobreza, empleo y economía informal: buenas prácticas en materia de género. En Estefanía Molina y Nava San Miguel, (coords.). *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, nº 4. (pág.55-77). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

BATLLE, Roser. (2012). *Aprendizaje y Servicio*. Valencia: Actas IV Congreso Educación Social de Valencia.

BAUMAN, Zygmut. (2007). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Zygmut. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.*

Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Zygmut. (2011). *44 cartas desde El mundo líquido.* Barcelona: Paidós.

BAYART, Jean FraÇois. (1999). *El Estado de África: La política del vientre*. Barcelona: Bellaterra

BEAUVOIR de, Simone. (1949). *El Segundo sexo*. España: Cátedra

BECK, Ulrich. (1999). *What Is Globalization?*. Cambridge: Polity Press.

BECKER, Gary. (1983). *El capital humano.* España: Alianza Editorial.

BEJARANO, Mayte. (2009). Género y sexualidad. La sexualidade de la mujer. *Revista transatlântica de educación.* Nº 6, 67-77.

BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y MINGO Araceli. (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. Universidad Nacional Autónoma de México: Paidós.

BELLAMY, Kate. (2002). *Presupuestos de Género.* Consejo de Europa.

BELTRÁN, José. (2002). *Ciudadanía y Educación. Lecturas de Imaginación Sociológica.* Valencia: Germania.

BÉNARD DA COSTA, Ana. (2007). *O preço da sombra. Sobrevivência e reprodução social entre famílias de Maputo*. Lisboa: Libros Horizonte

BENARD DA COSTA, Ana. (2009). *Educação escolar e estratégias familiares na periferia de Maputo.* CEA Lisboa: Cadernos de Pesquisa 136, 13-40.

BENERÍA, Lourdes. (2005). *Género, desarrollo y globalización*. Barcelona: Hacer.

BERGER, Iris. (2003). Women's History: Themes and Perspectives. *Journal of Colonialism and Colonial History* Vol. 4, nº 1. [Archivo digital]. Recuperado de: http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_colonialism_and_colonial_history/v004/4.1berger.html

BERNSTEIN, Basil. (1990). *Poder, educación y conciencia.* Barcelona: El Roure.

BERNSTEIN, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.

BERRONDO, Mikel. (2006). *Pueblos indígenas y derechos humanos.* Bilbao*:* Universidad de Deusto

BESSIS, Sophie. (2002). *Occidente y los otros: historia de una supremacía.* Madrid: Aliaza.

BLANCO, Nieves (coord.). (2001). *Educar en femenino y en masculino.* Madrid: Universidad internacional de Andalucía-AKAL.

BLANCO, Nieves. (2002). Sofías: *Autoridad y libertad en el aula.* Madrid: Horas y horas.

BLANCO, Nieves. (2006). Saber para vivir. En Anna María Piussi y Ana, Mañeru. (coords.). *Educación, nombre común femenino.* (Págs. 158-183). Barcelona: Octaedro.

BLANCO, Nieves; BOSQUE, Ángeles y GOMEZ, Inmacualda. (2008). Pensar la experiencia. Hacer cultural: la escuela de que está pasando. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*, pp. 131-146.

BLANCO, Nieves. (2010). La Investigación en el ámbito del curriculum y como método para su desarrollo. En José Gimeno (coord.). *Saberes e Incertidumbres sobre el curriculum.* (Págs.: 568-585). España: Morata.

BALASCH, Marcel y MONTENEGRO, Marisela. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las

producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.

BONETE, Beatriz. (2009). *Encuentro de Mujeres jóvenes África- España: empoderamiento y nuevos retos: documento de conclusiones.* Madrid: Fundación Mujeres.

BORJA SEGADE, Carmen y GARCÍA VARELA, Paloma. (2009). Pasos para la elaboración del marco conceptual de intervenciones con EBDH. En Celia Fernández Aller (coord.) *Marco teórico para la aplicación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación al desarrollo*. (Págs. 107-124). Madrid: La Catarata.

BOSEROUP, Esther. (1970). *Women´s Role in Economic Development.* New York: ST. Martin´s Press.

BOUENE, Felizardo. (2008). Moçambiuqe, 30 anos de independencia. *Revista Studia Africana, Nº 8,* 69-84.

BOURDIEU, Pierre. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

BOURDIEU, Pierre. (1993). *La miseria del mundo*. Paris: Éditions du Seuil

BOURDIEU, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

BRATH, Avtar. (2011). *Cartografías de la diáspora.* Madrid: La Catarata.

BRUSILOVSKY, Silvia. (1998). *Las políticas públicas de educación no formal para sectores populares en Argentina: Características y contexto.* Montreal, Canadá: XIV Congreso Mundial de Sociología.

BUSTINDUY, Ana. (2012). Busan, ¿una alianza mundial para el desarrollo sin derechos humanos? *Revista Pueblos.* Núm. 50, 49-51.

BUTLER, Judith. (1992). *Gender trouble*. New York: Routledge

BUTLER, Judith. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex.* London: Routledge

BUTLER, Judith. (1997). *The psychic life of power: theoris in subjection.* London: Routledge

CABELLO, Mª Josefa. (2000).*Proyecto docente.* Madrid: UCM.

CABELLO, Mª Josefa. (2000). Educar ciudadano hoy: construir el futuro. Reconquistar la sociedad civil. Convertir la escuela y el pueblo en espacios y tiempo de vida. *Revista HOLOS*, 25 a 35.

CABELLO, Mª Josefa. (2002). *Educación Permanente y Educación Social.* Madrid: Aljibe.

CABELLO, María Josefa. (2002). Acción socioeducativa u práctica reflexiva: el papel de la investigación. *Movimiento, Revista da Facultade de Educaçao da Universidade Federal Río de Janeiro*, 6, 117-132.

CABELLO, María Josefa y GARCÍA TÍSCAR, Elena. (2006). Fracaso escolar y fracaso vital. Hacia una reconceptualización del fracaso escolar que transforme su tratamiento. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, 75-100.

CABELLO, María Josefa. (2006). Imaginar e instituir la educación globlalizada. En Jaume Martínez (coord.). *Ciudadanía, Poder y educación.* (Pág. 35- 57). Madrid: Grao.

CABELLO, María Josefa. (2007). *Evaluación y propuesta de mejora del currículum de maestros y maestras de educación primaria en Mozambique*. Madrid: IV

Convocatoria UCM de Cooperación al Desarrollo.

CABELLO, María Josefa; MARTÍNEZ, Irene y SÁNCHEZ, Jose Manuel. (2010). *Monografía: Estudio sobre la educación de Mozambique.* Madrid: Iepala.

CABELLO, María Josefa; MARTÍNEZ, Irene y SÁNCHEZ, Jose Manuel. (2012). Formación continua del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo. *Revista Educaçao e Cultura Contemporanea.* Volumen 9, nº 19, 4-24.

CABELLO, María Josefa y MARTÍNEZ, Irene. (2013). Necesidades formativas del profesorado en Mozambique: Oficinas pedagógicas en red como estrategia de mejora. *Blog Académico Fundación Sur* (http://www.africafundacion.org/spip.php?article14657)

CABELLO, María Josefa y MARTÍNEZ, Irene. (2013). Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique.*Revista POLIFONIAS*. Universidad de Luján, Argentina. Nº 3, 79-96.

CAHEN, Michel. (2008). Luta de emancipaçao anti-colonial ou movimiento de liberaçao national= Proceso histórico e discurso ideologico –o caso das colonias portuguesas e de Moçambique em particular. Revista Studia Africana, Nº 8, 39-68.

CARBALLO DE LA RIVA, Marta (coord.). (2006). *Género y Desarrollo. El camino hacia la equidad.* Madrid: IUDC-La Catarata.

CAMPOS, Alicia. (2005). *Ayuda, mercado y buen gobierno: los lenguajes del Desarrollo en África y el cambio de milenio.* Barcelona: Icaria.

CARR, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica.* Madrid: Morata.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martinez Roca

CARBONELL, Francesc. (2000). *Feminismo y postestructuralismo.* En Marta Segarra y Angels Carabi (coord.). *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona: Icaria.

CARBONELL, Francesc. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad.* Madrid: La Catarata.

CARBONELL, Jaume. (2006). *La aventura de innovar.* España: Morata

CARIDE GÓMEZ, José Antonio. (2005). *La Animación sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social*. Revista de Educación, num. 336, 73- 88.

CARRERO, Juan. (2012). *La hora de los grandes filántropos. Claves para comprender la crisis y las guerras actuales en Eurasia y África, y para hacer frente a los tiempos que se avecinan.* Milenio: España.

CARRINO, Luciano. (2009). *Perlas y piratas: crítica de la cooperación para el desarrollo y nuevo multilateralismo.* Barcelona: Editorial Icaria.

CASTEL, Antoni. (2000). *El África que viene.* Barcelona: Icaria.

CASIMIRO, Isabel; KWESIGA, Joy; MUNGWA, Alice y TRIPP, Aili. (2009). *African Women´s Movements. Transforming political landscapes.* Londres: Cambridge.

CASTELL, Antoni y SENDÍA, José Carlos (eds.). (2009). *Imaginar África: los estereotipos occidentales sobre África y los africanos.*

Madrid: La Catarata.

CIEZA, Jose Antonio. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799

CIRUJANO, Paula. (2005). *La estrategia demorada. Género y cooperación internacional en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

CIRUJANO, Paula. (2006). Género, desarrollo y cooperación internacional. En Marta Carballo (coord.). *Género y desarrollo. El camino hacia la equidad.* (Págs. 55- 86). Madrid: Los Libros de la Catarata.

CIRUJANO, Paula y LÓPEZ, Irene. (2008). *Igualdad de género en los ODM: retos para la cooperación española con America Latina.* Madrid: Fundación Carolina- CEALCL.

CHABAL, Patrick. (2001). *África que camina. El desorden como instrumento político*. Barcelona: Bellaterra.

CHIKWENYE OKONJO, Ogunyemi. (1985). Womanism: The dynamics of the contemporary black female novel in English. *Signs*, 11, 1: 63-80.

CHILISA, Bagele y NTSEANE, Gabo. (2010). Resisting dominant discourses: implications if indigenous, african feminist theory and methods for gender and education research. *Journal Gender and Education,* Vol. 22, nº 6. P- 617-632.

CHOMSKY, Noam. (2003). *Poder y Terror*. RBA Libros S.A: Barcelona.

CLARK, Christopher y PETERSON, Penelope. (1990). Procesos de pensamiento en los docentes. En Merlin Wittrock (coord.). *La investigación en enseñanza III. Profesores y alumnos.* (Págs. 444-543). Barcelona: Paidos.

COBO, Rosa. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación.* Madrid: La Catarata.

COBO, Rosa, (ed.). (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: La Catarata.

COBO, Rosa. (2010). La feminización de la pobreza. *El País/ Opinión*. [Publicación online] Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/spip.php?article620.

COFFEY, Amanda y ATKINSON, Paul. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Alicante: Universidad de Alicante.

COLOM, Antonio. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo.* España: Octaedro.

COMITÉ DE AYUDA AL DESARROLLO (CAD). (1998). *Directrices y guía de conceptos del CAD sobre la igualdad entre mujeres y hombres.* España: AECID/Ministerio Asuntos Exteriores.

CONNELL, Raewyn. (1987). *Gender and power.* Cambridge: Polity Press

CONNELL, Raewyn. (1997). *Escuelas y justicia social.* Morata: Madrid.

CONNELL, Raewyn. (2011). *Confronting Equality: Gender, Knowledge and Global Change*. Cambridge: Polity Press; Sydney, Allen & Unwin.

COOK, Thomas y REICHARDY, Charles. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* España: Morata.

CORNWALL, Andrea y EADE, Deborah. (2010). *Deconstructing Development Discourse. Buzzwords an Fuzzwords.* Oxfam GB: England.

CORTINA, Adela. (2009), *Ciudadanos del mundo:*

hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial

CORVALÁN MUÑOZ, Jose Luis. (2012). Intervención comunitaria: concepto. El desarrollo comunitario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [Publicación online]. Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/cccss/22/concepto-desarrollo-comunitario.html

CRABTREE, Robbin y SAPP, David. (2003). Theoretical, Political, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk, *College Teaching*, 51:4, 131-140.

CRUZ DE LA, Carmen. (1998). *Guía Metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo.* Vitoria: EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer).

DAVIS, Ángela. (2004). *Mujeres, «raza» y clase*. Madrid: Akal.

DEIANA, Salvatore y GRECO, Massimo. (2012). *Transformar la masculinidad".* Italia: Cittadella Editrice

DELGADO, Juan Manuel y GUTIERREZ, Juan. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

DELORS, Jacques. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. España: Santillana, Ediciones UNESCO.

DELVAL, Juan. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela.* Madrid: Morata.

DERRIDA, Jacques. (1987). Psyché: Invencionesdel otro. En VV. AA. *Diseminario: La desconstrucción, otro descubrimiento de América.* Uruguay: XYZ Ediciones,

DEWEY, John. (1938). *Experience and Education.* New York: Kappa Delta Pi.

DIXÓN, Mueller. (1985). Seeing the Invisible Women Farmers in Africa: improving, research and data Collection methods. En Jaime Monson y Mariam Kalb (comps). *Women as Food producers in Developing Countries*. (Págs. 19- 35). Los Angeles: University of California Press.

DUBOIS, Alfonso. (2000). *Equidad, Bienestar y Participación. Bases para construir un desarrollo alternativo. El debate sobre la cooperación al desarrollo del futuro.* País Vasco: HEGOA

DUBOIS, Alfonso. (2004). *Desarrollo Humano Local.* HEGOA. País Vasco: HEGOA

DUBOIS, Alfonso; GURIDI, Luis y LÓPEZ, María. (2012). *Desarrollo Humano local, de la teoría a la práctica. Los casos de la reconversión azucarera de Holguín (Cuba) y de los campamentos saharauis de Tinduf.* País Vaso: HEGOA.

DUFFIELD, Mark. (2004). *Las nuevas guerras en un mundo global. Convergencia entre desarrollo y seguridad.* Madrid: La Catarata.

DURKHEIM, Emile. (1928), *La educación: su naturaleza, su función*. Buenos Aires: Ed. Schapire

ECHART, Enara; LÓPEZ, Sara y OROZCO, Kamala. (2005). *Origen y propuestas del movimiento antiglobalización.* Madrid: La Catarata.

ECHART, Enara. (2008). *Movimientos sociales y Relaciones Internacionales. La irrupción de un nuevo actor.* Madrid: La Catarata.

EDWARDS, Michael. (2002). *Un futuro en positivo: la cooperación internacional en el siglo XXI.* Barcelona: Intermón Oxfam.

EISNER, Elliot. (1987): *Procesos cognitivos y*

currículum. Barcelona: Martínez-Roca.

EISNER, Elliot. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ELLIOT, John. (1986). *Investigación acción en el aula.* España: Generalitat Valenciana.

ELLIOT, John. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

EMECHETA. Buchi. (2004). *Las delicias de la maternidad.* España: Ediciones Zanzibar.

ENCINA, Javier y ROSA de la, Montserrat; (2000). *El gran teatro del mundo, o de cómo los ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar espacios y marcar tiempos*". Informe de investigación. Sevilla: Universidad Pablo Olavide, Aljibe.

ESCOBAR, Arturo. (1996). *La intervención del tercer Mundo, construcción y reconstrucción del desarrollo.* Bogotá: Norma.

ESCOBAR, Arturo. (2005). *Más allá del Tercer Mundo: Globalización y Diferencia*. Bogotá: ICANH.

ESCOBAR, Arturo. (2009). El post-desarrollo como concepto y práctica social. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº24, 81-99

ESPADA, Chema; LOZOYA, José Angel y BEDOYA, José María (Comp.). (2008). *Voces de hombres por la igualdad de género*. España: edición digital. Recuperado de: http://vocesdehombres.wordpress.com/

FEDERIGHI, Paolo, et all. (1992). *La Organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Popular.

FENNELL, Shailaja Y ARNOT, Madeleine. (2009). Decentralizing hegemonic gender theory: the implications for educational research. *RECOUP Working paper* nº 21, Development Studies and Faculty of Education, University of Cambridge.

FENSTERMACHER, Gary. (1987). On understanding the connections between classroom research and teacher change. *Theory into Practice. XXVI*. 1, 87. 3-8.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. (2005). *Educar en tiempos inciertos.* Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ ALLER, Celia (coord.). (2009). *Marco teórico para la aplicación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Madrid: Los Libros de la Catarata, D.L.

FERNANDEZ, Gonzalo; PIRIS, Silvia y RAMIRO, Pedro. (2013). *Cooperación internacional y movimientos sociales emancipadores: bases para un encuentro necesario.* País Vasco: HEGOA.

FERRÁN, Iniesta y ROCA, Albert (eds.). (2002). *África en la frontera occidental.* Madrid: SIAL.

FERRÁN, Iniesta (ed.). (2007). *La frontera ambigua: tradición y democracia en África.* Barcelona: Bellaterra.

FLECHA, Consuelo. (2006). Genealogías. En Anna María Piussi y Ana Mañeru (coord.). *Educación nombre común femenino*, (Págs. 46-66). España: Octaedro.

FLICK, Uwe. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa.* España: Morata

FLICK, Uwe. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa.* España: Morata.

FLOOD, Michael. (2011). Men as Students and Teachers of Feminist Scholarship. *Men and Masculinities,* Nº14:2, 135-154.

FONTAL, Yolanda (ed.), (2003). *Flora Tristán: Mi vida,* Barcelona: Cobre.

FONSECA, Madalena. (2003). Os corredores

de desenvovimento em moçambique. *Revista Studia Africana,* Nº 8, 201-230. Portugal: Centro de estudios africanos. Universidad de porto.

FOUCAULT, Michel. (1976). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber.* España: siglo XXI

FOUCAULT, Michel. (1969). *La arqueología del saber.* Paris, Gallimard

FOUCAULT, Michel. (1978). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel. (1999). *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós.

FRASER, Nancy y HONNETH, Axel. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político- filosófico.* Madrid: Morata

FRANCIS, Becky. (2010). Re/theorising gender: femeale masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education Journal*, Vol. 22, nº 5, 477-490.

FRANCO, Guillermina y GARCÍA, David (coods.). (2011). *Mujer, educación y migraciones en África.* Madrid: La Catarata,

FREINET, Celestine. (1976). *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* España: S. XXI.

FREIRE, Pablo. (1969). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* España: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1989). La práctica educativa. *Temps d'Educació*, nº 1, 91-100.

FREIRE, Paulo. (1990). L*a naturaleza política de la educación. Cultural, poder y liberación.* Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*, Madrid: S. XXI.

FREIRE, Pablo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía,* España: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Pablo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. España: Editorial Morata.

FRIGOTTO, Gaudencio. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Miño y Dávila.

FUENTE DE LA, ROSA (coord.), (2010), *Los nuevos actores en la cooperación internacional,* Madrid: La Catarata-IUDC.

FUENTETAJA PASTOR, Jesús Ángel. (2007). *La política comunitaria de cooperación al desarrollo*. Madrid: Colex.

FUNDACIÓN MUJERES. (2001). *Guía de Indicadores para la aplicación del Mainstreaming de género.* Madrid*:* Fundación Mujeres.

FUNDACIÓN MUJERES. (2009). *Encuentro de mujeres jóvenes África- España: empoderamiento y nuevos retos. Documento de trabajo.* Madrid*:* Fundación Mujeres.

GALCERÁN, Montserrat. (2009). *Deseo y libertad: una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.

GALEANO, Eduardo. (1998). *Patas arriba. La Escuela del Mundo Al Revés.* España: Editorial Siglo XXI.

GÁLVEZ MUÑOZ, Lina y TORRES LÓPEZ, Juan. (2010). *Desiguales. Mujeres y hombres en la crisis financiera.* Editorial Icaria: Barcelona.

GAMBA, Susana. (2008) *¿Qué es la perspectiva de género? Diccionario de Estudios de Género y Feminismos.* España: Biblos.

GARCÍA CABEZA, Belén. (2010). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género*. Valencia: Tirant lo Blanch.

GARCÍA, Marta; CALVO, Adelina y SUSINOS

Teresa (Eds.). (2008). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia.* Madrid: Narcea,

GARCÍA, Mª, José. (2011). La educación comparada, una disciplina entre la modernidad y el postmodernismo. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 2, Nº 2, 40-50.

GARDNER, Howard. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona: Paidós.

GARDNER, Howard. (2002*). Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Barcelona: Paidós.

GEERTZ, Clifford. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays by Clifford Geertz.* New York: Basic Books.

GEERTZ, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. Mexico: Gedisa.

GEERTZ, Clifford. (1996). *Los usos de la diversidad.* Barceloan: Paidós.

GENTILI, Pablo. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Argentina: Homo Sapiens.

GENTILI, Pablo. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente.* España: siglo XXI.

GIMENO, José. (1990). *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata

GIMENO, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIMENO, José. (2001). *Educar y Convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.

GIMENO, José. (2006). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Jaume Martínez (coord.) *Ciudadanía, Poder y educación* (Págs.11-35). Madrid: Grao.

GIMENO, José. (2006), *La reforma necesaria.* España: Morata

GIMENO, Jose. (2013). *En busca del sentido de la educación.* España: Morata

GIMENO, José y BLANCO, Nieves. (2007) *Investigar sobre y en la educación.* Andalucía: Junta de Andalucía.

GIMENO, Jose (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo.* Madrid: Morata.

GINER, Salvador; LAMO DE ESPINOSA, Emilio Y TORRES, Cristóbal. (1998). *Diccionario de sociología.* Madrid: Alianza editorial.

GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

GIROUX, Henry. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En Peter Mclaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna* (Págs. 47-78). Barcelona: Icaria.

GIROUX, Henry. (2001). *Cultura, política y práctica educativa.* Barcelona: Grao.

GOBIERNO DE MOZAMBIQUE. (2004). *Estrategia para la Formaçao de Professores. Proposta de Políticas. 2004-2015.* Maputo: Ministerio de Educación.

GOBIERNO DE MOZAMBIQUE. (2006). *Fazer da escola um polo de desenvolvimiento consolidando a Moçambicanidade. Plano Estratégico de Educaçao e Cultura. 2006-2010/11*. Maputo: Ministerio de Educación y Cultura.

GOETZ, Judith Y LECOMPTE, Margaret. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOLDMAN, Emma. (2011). *Anarquista de ambos mundos.* Madrid: La Linterna Soda.

GÓMEZ GALÁN, Manuel; SAINZ OLLERO, Héctor. (2010). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo. El marco lógico en programas y proyectos: de la identificación a la evaluación*. Cideal: España.

GÓMEZ LLORENTE, Luis. (2000). *Educación Pública*. Madrid: Morata.

GÓMEZ, Gregorio, FLORES, Javier y JIMENEZ, Eduardo. (1999). *Metodologías de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.

GORDO, Angel y SERRANO, Araceli (coord.) (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social.* Madrid: Pearson.

GORE, Jennifer. (1996). *Controversias entre las pedagogías.* Madrid: Morata.

GRASA, Rafael. (2006). Instituciones para una cooperación internacional al desarrollo de calidad. *Revista Cidob d´afers internacionals*, 72, 85-95.

GRIFFIN, Colin. (1983). *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*. Londres: Crom Helm.

GROSFOGUEl, Ramón y ROMERO, José. (2009). *Pensar Decolonial.* Caracas: La Urbana.

GROSFOGUEL, Ramón. (2013). *Colonial Subjects. Puerto Ricans in a Global Perspective*. Berkeley: University of California Press.

GRUNDY, Shirley. (1991). *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Morata.

GUIDDENS, Anthony. (1998). *The third way: the renewal of social democracy*. Cambridge: Pility Press.

GUIDDENS, Anthony. (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global.* España: TusQuets.

GUBA Egon y LINCOLN, Yvonna. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En Torsten Husen y Neville Postlethwaite (eds.), *Enciclopedia internacional de la educación*. (Págs. 3337-3342). Madrid: Vicens-Vives.

HABERMAS, Jürgen. (2000). Teorías y praxis. Madrid: Tecnos.

HAINARD, François y CHRISTINE, Verschuur. (2006). *Ciudades y Empoderamiento de las mujeres: luchas y estrategias para el cambio social.* Narcea: Madrid

HARAWAY, Donna. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

HARGREAVES, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata

HAVIK, Philip; SARAIVA, Clara y TAVIN, José Alberto (coord.). (2010). *Caminhos cruzados em historia e antropologia. ensaios de homenagem a Jill Dias*. Lisboa: ICS

HELLER, Agnes y FEHER, Ferenc. (1989). *Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural.* Barcelona: Península.

HERNÁNDEZ, Rafael. (2010). Balance y perspectivas de las cooperación universitaria para el desarrollo en España. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación, IUDC*, Nº. 26, 177-191.

HERNANDEZ, Rosalva. (2008). Feminismos postcoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo. En Liliana Suárez y Rosalva Hernández (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. (*Págs. 75- 115). Madrid:

Cátedra

HERRAZ GÓMEZ, Yolanda. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación.* Madrid: Narcea Ediciones.

HESSEL, S**téphane** (et al), (2009). *Hacia nuevas solidaridades: diez diálogos sobre cooperación al desarrollo*. Madrid: Los Libros de la Catarata, D.L.

HILL COLLINS, Patricia. (2000) [1990]. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Londres: Routledge.

HOOKS, Bell; ARTAR, Brah; CHELASANDOVAL, Gloria; MOHANTY, Chandra; AN, Zaldua (et. all) (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras.* Madrid: Colección Mapas.

HOPKINS, DeAndre. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor.* Barcelona: PPU

HUDSON-WEEMS, Clenora. (1993). *Africana womanism: reclaiming orselves.* USA: Bedford Publishers.

IBAÑEZ, Jesus. (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño de la perspectiva estructural. En Manuela García, Jesus Ibañez Y Francisco Alviera (eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza.

IGHORODJE, Mónica. (2010). Década de la mujer africana: oportunidades estratégicas. *Revista Africaneando*, número 04. 4-87.

ILIFFE, Jonn. (1998). *África, historia de un continente.* Madrid: Cambridge University Press. DL.

IMBERNON, Francisco (coord.) (1999). *La educación en el S. XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona: GRAO.

IMBERNON, Francisco (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: GRAO.

IMBERNON, Francisco. (2013). Formación y desarrollo de la profesión, ¿de qué hablamos? *Revista Aula de innovación educativa.* Nº 218, 12-15.

INIESTA, Ferrán. (1998). *El planeta negro: aproximación histórica a las culturas africanas.* Madrid: La Catarata.

INIESTA, Ferrán y ROCA, Albert. (2002). *África en la frontera occidental.* Madrid: SIAL.

INIESTA, Ferrán (ed); ROCA, Albert y LÓPEZ, Alberto (cood.), (2007). *La frontera ambigua: tradición y democracia en África.* Barcelona: Bellaterra.

INIESTA, Ferrán. (2010). *El pensamiento tradicional Africano: regreso al planeta negro.* Madrid: La Catarata.

INSTITUTO DE LA MUJER. (1995). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW) y recomendaciones*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Instituto de la Mujer, serie Documentos, núm. 18.

INSTITUTO DE LA MUJER. (1999). *Declaración de Beijing y plataforma para la acción. IV Conferencia Mundial sobre las mujeres*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Instituto de la Mujer, serie Documentos, núm. 19.

INSTITUTO DE LA MUJER. (1999). *Protocolo Opcional a la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*. Textos en versión española e inglesa. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Instituto de la Mujer, serie Documentos,

núm. 25:

IRIGARAY, Luce. (1985). *Etica della differenza sessuale,*

JABARDO, Mercedes (ed.) (2012). *Feminismos negros. Una antología.* Madrid: Colección Mapas, 33.

JAMES, Pauline. (1999) Masculinities under Reconstruction: Classroom pedagogy and cultural change, *Gender and Education*, 11:4, 395-412.

JARA, Oscar. (1999). *Interpretación crítica y práctica transformadora en la sistematización de experiencias*. Tenerife: Universidad La Laguna.

JOLY, Ssusie. (2002). Género y cambio cultural: informe general*. Bridge: Development and Gender.* Brighton: Institute of development Studies, University of Sussex.

JOURDAN, Clara. (2010). La fuerza de la igualdad y la libertad de la diferencia. Reflexiones sobre algunas necesidades y contradicciones del mundo post-patriarcal. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*, 57-69

KABEER, Naila. (1998). *Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo.* México: PAIDÓS-UNAM-PUEG.

KABEER, Naila y SUBRAHMANIAN, Ramya. (1996). *Institutional, relations and outcomes: framework and tools for gender-aware planning.* Discusion paper 357. Brighton: Institute of Development Studies University of Sussex,

KABEER, Naila. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio.* México: Plaza y Valdés

KABUNDA, Mbuyi. (2000). *Los derechos humanos en África. Teorías y prácticas.* Bilbabo: Deusto.

KABUNDA, Mbuyi. (coord.). (2002). *África subsahariana ante el nuevo milenio.* Madrid: Pirámide.

KABUNDA, Mbuyi. (coord..). (2002). *Crisis africana: diagnóstico y lecturas*. En *África subshariana ante el nuevo milenio*. Editorial Pirámide: Madrid

KABUNDA, Mbuyi y CARANCI, Carlo. (2005). *Etnias, Estado y Poder en África.* Bilbao: Gobierno País Vasco.

KABUNDA, Mbuyi. (2005).“El desarrollo en África: del estancamiento a la crisis permanente. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 16, 9-29.

KABUNDA, Mbuyi y SANTAMARÍA, Antonio (2009). *Mitos y realidades del África Subsahariana.* Madrid: La Catarata.

KABUNDA, Mbuyi. (2009). *Las mujeres en África: apuntes sobre los avances en sus derechos, logros y vulnerabilidades.* En Estefanía Molina y Nava San Miguel, (coords.) *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, nº 4. (pág.217-237). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

KABUNDA, Mbuyi (coord.). (2011). *África y la cooperación con el Sur desde el Sur.* Madrid: Los libros de la Catarata y Casa África.

KABUNDA, Mbuyi (coord.), (2012). *África en movimiento: migraciones internas y externas.* Madrid: La Catarata.

KABUNDA, Mbuyi. (2012). Entrevista. Guin Guin Bali. Una ventana a África. [Periódico digital]. Recuperado de: http://www.guinguinbali.com/index.

php?lang=es&mod=news&task=view_news&cat=2&id=3297

KABUNDA, Mbuyi. (2013). Las relaciones interafricanas o la apuesta por los saberes y prácticas domésticos. En Antonio Santamaría y Jorge García Burgos, (coord.) Regreso al Futuro. Cultura y desarrollo en África (págs. 108-140). Madrid: La Catarata.

KEMMIS, Stephen. (1991). Investigación en la acción. En Torsten Husen y Neville Postlethwaite (eds.), *Enciclopedia internacional de la educación.* Madrid, MEC/ Vicens Vives.

KERR, Joana y SWEETMAN, Caroline. (eds.) (2003). *Mujeres y desarrollo: respuestas a la globalización*. Barcelona: Intermon-Oxfam.

KI-ZERBO, Joseph. (2011). *Historia del África negra: de los orígenes a las independencias.* Barcelona: Bellaterra.

LAGARDE, Marcela. (1993). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM.

LAGARDE, Marcela. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia.* Madrid: Ed. horas y Horas.

LAGARDE, Marcela. (2000). *Claves Feministas para la autoestima de las mujeres.* Madrid: Horas y Horas.

LAGARDE, Marcela. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. México: Instituto de las Mujeres de Ciudad de México.

LAMAS, Marta (comp.) (1996). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

LAMAS, Marta. (1999). Género, diferencia de sexo y diferencia sexual. *¿Género?, Debate Feminista*, Año 10, Vol. 20, México, edición de octubre.

LAMMERINK, Mark. (1999). *La educación popular en la promoción de iniciativas de desarrollo.* Tenerife: Universidad de la Laguna.

LARRAGAÑA, Mertxe y JUBETO, Yolanda. (2011). *Cooperación y desarrollo humano. Retos desde la equidad de género y la participación social.* País Vasco: HEGOA

LAZAR, Michelle. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 141–164.

LEACH, Fiona. (2008). African girls, nineteenth century mission education and the patriarchal imperative. *Gender and education journal*, VOL 20, Nº 4, 335-347.

LEÓN, Magdalena (comp.) (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres.* Bogotá: Ed. Tercer Mundo.

LEYRA, Begoña y Pérez, Ana M. (eds.) (2013). *Integración del enfoque de género en políticas, planes y proyectos para el desarrollo.* Madrid: UCM

LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN. (1991). *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*. Madrid: Horas y Horas.

LISTON, Daniel y ZEICHNER, Kenneth. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

LLAQUET, Paloma. (2009). Educar para la libertad, educar para la cooperación. *Aula de Innovación educativa*, nº 182,

25- 28.

LLOPIS, Carmen (coord.) (2005). *Material Didáctico: Género, educación, desarrollo. Educar a una mujer es educar a un pueblo*. Madrid: Fundación Intered y Ayuntamiento de Madrid.

LLOPIS, Carmen (coord.) (2003). *Recursos para una Educación Global. ¿Es posible otro mundo?* Madrid: Nacerca

LOCKWOOD, Matthew. (2007). *El estado de África. Pobreza y política en África y la agenda para la actuación internacional*. Barcelona: Intermon Oxfam.

LÓPEZ, Irene y ALCALDE, Ana Rosa (coords.) (1999). *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación.* Madrid: IUDC / UCM.

LÓPEZ, Irene y SIERRA, Beatriz. (2000). *Integrando el análisis de género en el desarrollo. Manual para técnicos de cooperación.* Madrid: IUDC/UCM.

LÓPEZ, Irene. (2005). *El género negado, vivido y la política de desarrollo.* Working Papers nº 8. Bilbao: UNIFEM.

LÓPEZ MÉNDEZ, Irene. (2007). *El enfoque de género en la intervención social,* Madrid: Cruz Roja.

LÓPEZ MENDEZ, Irene. (2010). Género en los ODM. Mirada crítica desde los derechos humanos de las mujeres. En Belén García (coord.), *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género* (Págs.17-43). Valencia: Tirant lo Blanch.

LÓPEZ, José Ángel. (2005). *Educación para una cultural Comunitaria. Por una identidad meta moderna*. Valencia: Pedagogía Nau llibres.

LOPEZ GIL, Silvia. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el estado español.* Madrid: Traficantes de Sueños.

MAALOUF, Amin. (2004). *Orígenes.* Alianza Editorial: España.

MAALOUF, Amin. (2008). *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial: España. 4ª Reimpresión.

MAALOUF, Amin. (2009). *El Desajuste del Mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan.* Alianza editorial: España.

MACAMO, Elisio. (2005). Da disciplinarizaçao de Moçambique: ajustamento estructural e as estrategias neo-liberais de risco. *Revista Studia Africana*, Nº 8, 231-270.

MACDONALD, Amie y SÁNCHEZ-CASAL, Susan. (2002). *Twenty-first-century feminist classrooms: pedagogies of identity and difference*. New York: Palgrave Macmillan.

MACHEL, Graça (1996), *Informe Graça Machel sobre la repercusión de los conflictos armados en la infancia*. New York: ONU, UNICEF.

MAMA, Amina. (2008). Cuestionando la teoría: género, poder e identidad en el contexto africano. En Liliana Suarez y Rosalva Aída Hernandez, (eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes (*Págs. 223- 243). Madrid: Cátedra

MANZANERA, Roser. (2009), Derecho al desarrollo de las mujeres y buenas prácticas. Actividades comercianles en el mercado de Soni en Tanzania. En Estefanía Molina y Nava San Miguel, (coords.) *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, nº 4. (pág.123-139). Madrid: Universidad Autónoma de

Madrid.

MANZANERA, Roser. (2009). *Mbinu wazitumiazo kina mama kujipatia male: Género, economía y desarrollo en Tanzania, 1947-2007.* Tesis doctoral, Universidad de Granada. Dpto. Antropología Social.

MAÑERU, Ana. (2001). La diferencia sexual en la educación. En Blanco, Nieves (coord.) *Educar en femenino* (Págs. 131-144). España: Akal.

MAÑERU, Ana y GRAÑERAS, Motserrat (2003). A dos voces: educar en femenino. De la igualdad a la diferencia, y presencias y ausencias. *Cuadernos de pedagogía*, nº 326, 56-62.

MAÑERU, Ana. (2004). Señoras del juego en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, nº 333, 76-80.

MARCELLESI, Florent. (2012). *Cooperación al posdesarrollo: bases teóricas para la transformación ecológica de la cooperación al desarrollo.* Bilbao: Bakeaz.

MARCHIONI, Marco. (1992). *La audición. Un método de investigación participativa y comunitaria*. Tenerife: Benchomo

MARCHIONI, Marco. (1999). *Comunidad, Participación y Desarrollo. Teoría y Metodología de la intervención comunitaria*. España: Popular.

MARCHIONI, Marco. (2001). *Comunidad y Cambio Social: teoría y praxis de la acción comunitaria.* Madrid: editorial Popular.

MARTÍNEZ-GUZMÁN, Antar y MONTENEGRO, Marisela. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125.

MARTÍNEZ, Ignacio y SANAHUJA, José Antonio. (2009). *La agenda internacional de eficacia de la ayuda y la cooperación descentralizada en España,* nº 38, Madrid: Fundación Carolina.

MARTÍNEZ, Ignacio y SANTANDER, Guillermo. (2011). La cooperación descentralizada aportaciones para la eficacia de la ayuda. *Cooperación internacional y Desarrollo, Revista Sistemas*, nº 220, enero, 79-98.

MARTÍNEZ, Ignacio; MEDINA, José y SANTANDER, Guillermo. (2012). *La cooperación madrileña. Crisis de una política necesaria.* Madrid: FONGDCAM y Plataforma 2015 y más.

MARTINEZ, Jaume (coord.) (2006). *Ciudadanía, poder y educación.* Madrid: Grao.

MAX-NEEF, Manfred. (1984). *La economía descalza.* Buenos Aires: NORDAM

MAX-NEEF, Manfred. (1998). *Desarrollo a escala humana.* España: ICARIA

MCLAREN, Peter. (1984). *La vida en las escuelas.* España: S. XXI

MCLAREN, Peter. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna.* Barcelona: Icaria.

MEDINA, Rogelio; GARCÍA, Lorenzo y RUIZ, Marta. (2007). *Teoría de la educación social.* Madrid: UNED.

MENDOZA, Constanza y MOLA CAMARGO, Frank. (2009). La Educación Rural en Colombia: entre la lógica del desarrollo-capital humano y los conocimientos otros. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 24, 43- 56.

MENDEZ, Valeria. (2011). *Las niñas a clase. Una*

cuestión de justicia. Madrid: Entreculturas

MERINO, Rafael y DE LA FUENTE, Gloria (coord.) (2007). *Sociología para la intervención social y educativa.* Madrid: Ediciones complutense.

MERNISSI, Fatema. (1995). *El poder olvidado: las mujeres ante un Islam en cambio.* Madrid: Icaria

MERNISSI, Fatema. (2006). *El Harén de occidente.* Madrid: S.L.U Espasa

MESA, Manuela (dir.), (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Mimeo.

MESA, Manuela (coord.) (2007). *Paz y conflicto en el s. XXI: tendencias globales.* Icaria: Barcelona

MICHAEL, Apple. (1987). *Educación y Poder.* Barcelona: Paidós.

MIGUEL De, Ana. (2002). *O feminismo ontem e hoje*, Lisboa: Ela por Ela.

MIGUEL de, Ana y AMORÓS, Celia (eds.) (2005) *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalizació*n (3 vols.), Madrid: Minerva.

MÍGUEZ MARTÍN, Vanessa. (2010). Retos y dificultades en el trabajo con perspectiva de género. La retórica frente a la práctica. En Belén García (coord.). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género.* Valencia: Tirant lo Blanch.

MILANI, Lorenzo (2008, 5ª ed.) *Cartas a una maestra. Alumnos de la escuela Barbiana*. España: Agapea

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES. (1998). *Directrices y guía de conceptos del CAD sobre igualdad entre mujeres y hombres*. Madrid: Ministerio Exteriores.

MIYARES, Alicia. (2003). *Democracia Feminista.* Madrid: Cátedra.

MOBOLANLE EBUNOLUWA, Sotunsa. (2011). Feminismo: la búsqueda de una variante africana. *Africaneando. Revista de actualidad y experiencias* Núm. 07, 3º trimestre, 19- 27.

MOHANTY, Chandra. (2003). *Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Duke University: Press Books.

MOHANTY, Chandra. (2003a). Cartographies of Struggle: Third World Women and the Politics of Feminism. En Chandra Mohanty (ed). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, (Págs.43-84). Durham, NC: Duke University Press.

MOHANTY, CHANDRA. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En Liliana Suarez, y Rosalva Aída Hernandez (eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. (*Págs. 117- 164). Madrid: Cátedra

MOHANTY, Chandra, (2008), De vuelta a "Bajo los ojos de occidente": la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. Liliana Suarez, y Rosalva Aída Hernandez (eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. (*Págs. 407- 464). Madrid: Cátedra

MOLINA, Estefanía y SAN MIGUEL, Nava (coords.) (2008-2009). Colección Cuadernos Solidarios. *Universidad, Género y Desarrollo*. Números 3, 4 y 5. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid

MONTAÑO, Sonia. (2001). *Políticas para el empoderamiento de las mujeres como estrategia de lucha contra la pobreza.*

Santiago de Chile, CEPAL, División de Asuntos de Género

MONTAÑO, Sonia y MILOSAVLJEVIC, Vivian. (2010). *La crisis económica y financiera. Su impacto sobre la pobreza, el trabajo y el tiempo de las mujeres*. Santiago de Chile, CEPAL, División de Asuntos de Género.

MONTESSORI, Maria. (1971). *Educazione alla libertà.* Roma: Laterza

MOORE, Henrietta. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra, colección Feminismos.

MORA, Luis María y PEREYRA, Verónica. (1999). *Mujeres y solidaridad. Estrategias de supervivencia en el África subsahariana.* Madrid: Ed. La Catarata- IUDC/UCM.

MOREIRA DA SILVA, Gabriela. (2006). *Educación y género en Mozambique*. Lisboa: CEA-LISBOA

MORIN, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* España: Paidós

MORIN, Edgar. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

MORIN, Edgar. (2011). *Hacia dónde va el mundo.* España: Paidós

MOSER, Caroline. (1995). *Planificación de Género y Desarrollo. Teoría, práctica y capacitación*. Lima: Flora Tristán.

MURARO, Luisa. (2004). Enseñar la libertad. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*. Nº 26, 77-84.

MURARO, Luisa. (2010). Monográfico, La verdad de las mujeres. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*. Nº 38, 69-126.

MURARO, Luisa. (2010). La igualdad entre los sexos, un espejismo o, mejor, una farsa. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*. Nº 39, 93-124.

MURGUIALDAY, Clara y VÁZQUEZ, Norma. (1998). *Guía para alfabetizarse en género y desarrollo*. Bilbao: Emakunde.

MURGUIALDAY, Clara; PÉREZ DE ARMIÑO, Karlos y EIZAGUIRRE, Marlen. (2005). *Diccionario de Acción Humanitaria*. País Vasco: HEGOA.

NAREDO, José Manuel. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Madrid: S.XXI.

NEWIT, Malyn. (1997). *A history of Mozambique. Mozambique who call the shots.* Lisboa: Publicaçoes Europa América.

NOGUEIRAS, Luis Miguel. (1996). *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.

NUÑEZ, Carlos. (1998). *La revolución ética*. México: IMDEC.

NUSSBAUM, Martha. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano.* Barcelona: Ed. Herder.

NUSSBAUM, Martha. (2012). *Crear Capacidades. Propuestas para un desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

OBIANUJU ACHOLONU, Catherine. (1995). *Motherism: The Afrocentric Alternative To Feminism***.** Nigeria: Afa Publications.

OKIN, Susan. (ed.) (1999). *Is Multiculturalism bad for women?* Nueva Jersey: Princeton University Press

ONU Mujeres. (2011-2012). *El Progreso de las mujeres en el mundo. En busca de la justicia*. ONU Mujeres.

OLIVA, Asunción. (2004). Feminismo postcolonial: la crítica al eurocentrismo del feminismo occidental. *Cuaderno nº 6.* Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM.

OLIVA, Asunción. (2007). Debates sobre el género. En Amorós, Celia (coord.) *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización,* Volumen 3. (Págs. 15-57). Madrid: Minerva Ediciones.

ORDUNA, Mª Gabriela. (2000). *La educación para el desarrollo local: una estrategia para la participación socia.* Pamplona: EUNSA.

ORTEGA, Juan Fernando. (2007). *Maria Zambrano: la aventura de ser mujer.* España: Veramar.

OSÓRIO, Conceição. (2004). *Suvertendo o poder politico? análise de género das eleiçôes legislativas em Moçambique*. Maputo: WLSA.

OSÓRIO, Conceição y CRUZ E SILVA, Teresa. (2008). *Buscando sentidos. Género y sexualidad entre los jóvenes estudiantes de enseñanza secundaria, Mozambique*. Maputo: WLSA.

OSÓRIO, Conceição y CRUZ E SILVA, Teresa. (2009). *Género e governaçâo local. Estudo de caso na provincia de Manica, distritos de Tambara e Machaze*. Maputo: WLSA.

OSORIO Jorge. (1990). *Educación de Adultos y Democracia.* Madrid: Editorial Popular.

OYA, Carlos y BEGUÉ, Alberto. (2006). *Los retos de la educación básica en África subsahariana.* Documento de trabajo nº 6. Madrid: Fundación Carolina, CEALCI y Entreculturas.

OYA, Carlos y SANTAMARÍA, Antonio (eds.). (2007). *Economía política del desarrollo en África Subsahariana.* Madrid: Akal.

OYÈRÓNKÉ, Oyèwumi. (1997). *The invention of women: making an Africa sense of western gender discourses.* USA: University of Minnesota Press.

OYÈRÓNKÉ, Oyèwumi. (1998). DeConfounding gender: feminist theorizing and western culture. *Signs: Journal of Women in Culture an society*, 23, nº 4, 1049-1062.

OYÈRÓNKÉ, Oyèwumi. (2004). *African women and Feminism: Reflecting on the Politics of Sisterhood.* New Jersey: African World Press.

OYÈRÓNKÉ, Oyèwumi. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*. Número 04. Cuarto trimestre, 25 -35.

PAI, Rita. (2008). A terceire Vitoria da Frelimo em Moçambique: marginalizaçao política ou estabilidade económica. *Revista Studia Africana,* Nº 8, 85-98.

PARCERISA, Artur. (2004). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela.* Barcelona: Grao.

PARPART, Jane. (2010). *Choosing Silence: Rethinking voice, Agency and Women´s Empowermwnt. USA:* University The West Indies.

PENNAC, Daniel. (2008). *Mal de Escuela.* Barcelona: Editorial Mondadori.

PEREIRA, Vanessa Gizelle. (2003). *A contribuiçao da educaçao no desenvolvimento dos pvd: o caso moçambicano*. Lisboa: CEA-Lisboa.

PEREZ ARMIÑO, Karlos (dr.), (2001). *Diccionario de Ayuda Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. País Vasco:* HEGOA.

PEREZ ARMIÑO, Karlos e ZIRION, Iker.

(2010). *La Ayuda Humanitaria como instrumento para la construcción de paz. Herramientas, potencialidades y críticas.* Cuaderno de Trabajo 51. Bilbao: HEGOA.

PEREZ, Beatriz (ed.), (2012). *Antropología y desarrollo. Discursos, prácticas y actores.* Madrid: La Catarata.

PEREZ, Gloria (coord.) (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

PESCADOR, Erick (2008). Cambio de las masculinidades desde la educación. **En** Chema Espada, (Ed.); José Lozoya y José María Bedoya, (Comp.) *Voces de hombres por la igualdad de género.* (Págs. 33-49) España: edición digital. Recuperado de: http://vocesdehombres.wordpress.com/

PIAGET, Jean. (1977). *Psicología y pedagogía.* España: Ariel.

PINTO, Maria João. (2009). A importância do papel da Africa Muslim Agency no crescimento do Islamismo em Nampula (Moçambique), na última década do século XX. *Revista Angolana*, nº4, 139-175.

PIUSSI, Anna Maria. (1990). Towards a pedagogy os sexual difference: education and female genealogy. *Journal Gender and Education*, nº 1, vol. 2, 81-90.

PIUSSI, Anna María. (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación.* Barcelona: Icaria.

PIUSSI, Anna María. (2000). Partir de sí: necesidad deseo. *Revista DUODA de estudios feministas*, nº 19, 107-126.

PIUSSI, Anna María. (2001). *Dar clase: el corte de la diferencia sexual.* En Nieves Blanco (coord.) *Educar el femenino* (Págs.145-163). España: Akal.

PIUSSI, Anna María. (2006). Exceso y libertad del cuerpo femenino. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*, nº 31, pp. 57-71.

PIUSSI, Anna María y MAÑERU, Ana, (coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino.* Barcelona: Octaedro.

PIUSSI, Anna María. (2008). Escuelas y universidad: más mujeres que hombres. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*, nº 34, pp. 147-152

PIUSSI, Ana María. (2013). Entrevista: No puede existir una pedagogía, sino es una pedagogía de la diferencia. *Revista, El Ágora de los Argonautas*.3, 200-221. [Revista digital]. Recuperado de: http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/13%20PIUSSI%20A.pdf

PLATAFORMA 2015 y más. (2011). *Renombrando el papel de las ONGD. Hacia la transformación social.* Madrid: Editorial 2015 y más

PNUD. (2013). *Informe Desarrollo Humano*. New York: PNUD

PRAT CARVAJAL, Enric. (ed.). (2010). *Las raíces históricas de los conflictos actuales.* Valencia: Universidad de Valencia.

PUERTO SANZ, Luis Miguel (coord). (2008). *Economía para el desarrollo. Lecturas desde una perspectiva crítica.* Madrid: La Catarata.

QUINTANA, José María. (1991). *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Editorial Narcea.

RABAZAS, Teresa y RAMOS, Sara. (2007). Mujeres e instrucción rural en el

desarrollismo español. *Revista Interuniversitaria.* Nº 26. págs. 221-256

RABAZAS, Teresa. (2013). *Diferencias de género en los orígenes de la pedagogía española.* España: XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación

RAMIRO, Pedro y ROMERO, Miguel. (2012). *Pobreza 2.0.* Barcelona: Icaria.

RAMOS, Paco. (2010). *Atención educativa y transición a la vida adulta de jóvenes con bajo rendimiento académico*. Madrid: Tesis doctoral UCM.

RAO, Nitya y SMYTH, Inés. (2005). *Partnerships for girls education.* Oxfam GB: England.

REZSOHAZY, Rudolf. (1998*). El desarrollo Comunitario*. Madrid: Narcea.

RICOY, María. (2010). Participación social y política de las mujeres como objetivo de cooperación. Dificultades e incoherencias. En Belén García (Coord.). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género.* Valencia: Tirant lo Blanch.

RINGROSE, Jessica. (2007). "Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality". En *Gender and Education Journal,* vol. 19, nº 4. pp. 471-489.

RIST, Gilbert. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental.* Madrid: La Catarata,

RIST, Gilbert. (2010). Development as a buzzword. En Andrea Cornwall y Deborah Eade. (ed.). *Deconstructing Development Discourse. Buzzwords and Fuzzwords*. (Págs. 19-29). England: Oxfam GB.

ROBERT, Anne-Cecile. (2007). *África al auxilio de occidente: saber hacer, saber vivir.* Barcelona: Icaria.

ROCA, Albert; BRETÓN, Victor y GARCÍA, Francisco (eds.), (1999). *Los límites del Desarrollo: modelos rotos y modelos por construir en America Latina y África.* Barcelona: Icaria.

ROCA, Albert (ed.), (2005). *La revolución pendiente. El cambio político en África Negra.* Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

RODRIGUES, Jacinto. (2007). África. Que desenvolvimento? En *Revista Studia Africana*. Nº 10, 7-38.

RODRÍGUEZ BLANCO, Eugenia. (2009). *Género, Cultura y Desarrollo: Límites y oportunidades para el cambio cultural pro-igualdad de género en Mozambique*. Madrid: ICEI-UCM.

RODRIGUEZ, Irene y TEIJO Carlos (Eds). (2009). *Ayuda al desarrollo, piezas para un puzzle.* Madrid: La Catarata.

RODRÍGUEZ, Irene. (2005). La promoción de la igualdad entre mujeres y hombres en la política española de cooperación para el desarrollo. En *Revista Española de Cooperación al Desarrollo,* nº 15, 127-141.

RODRÍGUEZ, Irene. (2010). Mujeres, género y desarrollo: viejos temas y nuevas direcciones. En *Revista Tiempo de Paz.* Nº 96, 12-18.

RODRIGUEZ, Jose Carlos. (2012). *Más allá del asfalto: seis viajes pro África.* España: Mundo negro

RODRIGUEZ BLANCO, Eugenia y SOLANGE HARI, Maira. (2009). Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique. En Estefanía Molina y Nava San Miguel, (coords.) *Buenas Prácticas*

en Derechos Humanos de las Mujeres, Cuadernos Solidarios, nº 4. (pág.507-525). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

ROFFINELLI, Gabriela. (2003). *Noam Chomsky y el control del pensamiento.* Madrid: Campo de Ideas.

ROFFINELLI, Gabriela. (2004). *Samir Amin y la mundialización del capital.* Madrid: Campo de ideas.

ROFFINELLI, Gabriela. (2005). *La teoría del sistema capitalista mundial. Una aproximación al pensamiento de Samir Amin.* Buenos Aires: Nuestra América

ROBERT, Barbara. (1980). *The Domestication of Women: Discrimination in Developing Societies*, Kogan Page: Londres.

ROMERO, Elena. (2009). Origen de la interrelación entre Derechos Humanos y Desarrollo. En Celia Fernández Aller (coord). *Marco teórico para la aplicación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. (Págs 15-63). Madrid: La Catarata.

ROSALVA, Aída. (2008*)*. Descolonizando el Feminismo. En Liliana Suárez y Rosalva Aída (coord.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes.* (Págs. 75-113). Madrid: Cátedra

RUIZ-GIMÉNEZ, Itziar. (2005). *La historia de la intervención humanitaria: el imperialismo altruista.* Madrid: La Catarata.

RUIZ- GIMÉNEZ, Itziar. (2012). *Más allá de la barbarie y la codicia.* Bellaterra: Barcelona.

SAADAWI- EL, Nawal. (1991). *La cara desnuda de la mujer árabe.* Madrid: Horas y Horas.

SAMPEDRO, Jose Luis. (2002). El mercado y la globalización. Barcelona: Destino

SANAHUJA, José Antonio. (2007) ¿Más y mejor ayuda?: la declaración de París y las tendencias de cooperación al desarrollo. En Manuela Mesa (coord.), *Guerra y conflictos en el siglo XXI: Tendencias globales*. Madrid: CEIPAZ.

SANAHUJA, José Antonio y MARTÍNEZ, Ignacio (coord.) (2012). *Eficacia de la ayuda y división del trabajo. Retos para la cooperación descentralizada española*. Madrid: Ceipaz.

SANTAMARÍA, Antonio y ECHART, Enara. (2007). *África en el Horizonte*. Madrid: La Catarata.

SANTAMARÍA, Antonio y GARCÍA BURGOS, Jorge. (Coord.) (2013). *Regreso al Futuro. Cultura y desarrollo en África.* Madrid: La Catarata

SANTANA, Andrés. (2013). *Fundamentos para la investigación social.* Madrid: Alianza

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (2000). *El harén pedagógico.* Barcelona: Grao.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (2006). *La escuela que aprende.* España: Morata

SANTOS PINTO, Ana Paula. (2010). *As políticas nacionais, os planos estratégicos de educação e o ensino técnico profissional em Moçambique*. Lisboa: actas congreso CIEA 7.

SANTOS PÉREZ, Antonia y CABALLERO CARABALLO, Clara. (1994). Mujer y desarrollo: cooperación internacional, perspectiva de género y políticas de desarrollo. En: Alonso, Guzmán (coord.) *Nuevas tendencias en la cooperación internacional*. (Págs. 329-408). Madrid: Cideal.

SCHÖN, Donald. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

SCHÖN, Donald. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

SEBASTIAN, Carlos. (2012). *Subdesarrollo y esperanza para África.* España: Galaxia Gutenberg.

SEN, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. New York: Random House

SEN, Amartya. (2003). *Nuevo examen de la desigualdad: versión Ana María Bravo.* Madrid: Alianza.

SEN, Amartya. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del Desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado:* Barcelona: Deustc.

SEN, Gita. (1998). El empoderamiento como un enfoque a la pobreza. *Revista Género y Pobreza. Nuevas Dimensiones*. Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres Nº 26.

SHAWA, Laila. (1994). Creatividad, disidencia y mujeres. España: Cuadernos de la Mediterrania.

SHIVA, Vandana. (1993). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo.* Madrid: Horas y Horas.

SI, Fatema (primera edición 1995), *Sueños en el umbral. Memorias de una niña en el Harén.* España: Los Narradores.

SIMÓN, Mª Elena. (2011). *Igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación.* Madrid: Narcea.

SMYTH, Inés. (2010). Talking of gender: words and meaning in development organisation. En Andrea Cornwall and Deborah Eade. (eds.) *Deconstructing Development Discourse. Buzzwords an Fuzzwords*" (Págs.143-153). England: Oxfam GB.

SOFIAS. (2002). *Escuela y educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y horas.

SOFIAS. (2004). *Recetas de relación.* Madrid: Horas y horas

SOFIAS. (2007). *Saber es un placer.* Madrid: Horas y horas.

SOFIAS. (2011). *Un tiempo naciente.* Madrid: Horas y horas.

SORIANO AYALA, Encarnación (coord.) (2006). *La mujer en la perspectiva intercultural,* Madrid: La Muralla.

SOUSA, Boaventura de. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires: Clacso.

SOUSA, Boaventura de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Uruguay: Trilce.

SOUSA, Boaventura de. (2014). *Conferencia de apertura del Coloquio Internacional de Epistemologías del Sur.* [Conferencia archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=c99TdulwkT4&feature=youtube_gdata_player

STACK, Carol. (1972). *All our Kin: Strategies for Survival in a Black Community,* Nueva York: Harper and Row.

STAKE, Robert. (1998). *La investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

STENHOUSE, Lawrence. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum.* España: Morata

STIGLITZ, Joseph. (2007). *El malestar en la globalización.* Madrid: Punto de Lectura.

STIGLITZ, Joseph. (2010). *Caída libre: Estados Unidos, el libre mercado y el hundimiento*

de la economía mundial. Madrid: Taurus.

STIGLITZ, Joseph. (2012). *El precio de la desigualdad: el 1% de la población tiene lo que el 99% necesita.* Madrid: Taurus.

SUAREZ, Liliana y HERNANDEZ, Rosalva Aída (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes.* Madrid: Cátedra.

SUAREZ, Liliana. (2008). Colonialismo, gobernabilidad y feminismos postcoloniales. En Liliana Suarez, y Rosalva Aída Hernández (eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. (*Págs. 31- 74). Madrid: Cátedra.

SUBIRATS, Marina. (1998). *Con diferencia.* Barcelona: Icaria.

SUBIRATS, Marina. (1999), La educación del s. XXI: la urgencia de una educación moral. En Francesc Imbernón (ed.) *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. (Págs. 171-180). Barcelona: Grao.

SURASKY, Javier. (2011). Evolución y perspectivas de la cooperación internacional para el desarrollo en los últimos 25 años: una mirada desde el Sur. En *Revista Española de desarrollo y cooperación*. Año 2011, 43-57.

TAIYE, Selasi. (2014). *Lejos de Ghana.* España: Salamandra.

TABLADA, Carlos; SMITH, Roberto y HOUTART, François. (2007). *África codiciada: el desafío pendiente.* Caracas: editorial el perro y la rana.

TAMZALI, Wassyla. (2010). *El burka como escusa: terrorismo intelectual, religioso y moral contra la libertad de las mujeres.* Barcelona: Saga.

TAMZALI, Wassyla. (2011). *Carta de una mujer indignada: desde Magreb a Europa.* Madrid: Cátedra.

TANNER Ryan y AYERS, William. (2014). *Enseñar, un viaje en comic.* España: Morata.

TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

TOJAR, Juan Carlos. (2010). *Cooperación internacional e investigación en educación: acción y colaboración en el desarrollo social*. Sevilla: Infornet.

TOLAN, Fiona y FERREBE, Alice. (2012). *Teaching gender*. New York: Palgrave Macmillan.

TOMASEVSKY, Katharina. (2004*). El asalto a la educación*. Madrid: Intermón Oxfram.

TOMASEVSKY, Katharina. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide.* Copenache: Global Reprot.

TONUCCI, Francesco. (1991). *La ciudad de los niños*. España: GRAO

TONUCCI, Francesco y TOME, Amparo. (2013). *Con ojos de niña*. España: GRAO

TORTOSA, José María (coord.) (2001). *Pobreza y perspectiva de género.* Barcelona: Icaria

TORRES, Isabel de (coord.), (2005). *Miradas desde la perspectiva de género.* Madrid: Narcea.

TORRES, Jurjo. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo.* España: Morata

TORRES, Jurjo. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* España: Morata.

TORRES, Jurjo. (2012). *Justicia curricular.* España: Morata

TOURAINE, Alain y MACEY, David. (1997). *What Is Democracy?* USA: Westview Press.

TOURAINE, Alain. (2003). Equality And/or

Difference: *Real Problems, False Dilemmas. Canadian Journal of Sociology,* Vol. 28, No. 4, Fall.

TRAORÉ, Aminata. (2004). *La violación del Imaginario.* España. Editorial Viento.

TRAORÉ, Aminata. (2013). Estamos desbordados de potencialidades y me rebelo contra la naturaleza del sistema y su capacidad para destruir la esperanza en África. En VVAA, *Africana: Aportaciones para la descolonización del feminismo. Selección de entrevistas* (págs. 131-142). Barcelona: Oozebap.

TRIPP, Aili. (2006). *Global Feminism: transnational women´s activism, organizing and humans rights.* NY: University Press.

TRIPP, Aili. (2006). *Women, quotas and politics.* London: NY: Routledge.

TRIPP, Aili. (2008). La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda. *E*n Liliana Suarez y Rosalva Aída Hernández, (eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. (*Págs. 285- 330). Madrid: Cátedra.

TVEDTEN, Inge; MAGARIDA, Paulo y GEORGINA, Montserrat. (2008) políticas de género e feminización da pobreza em Moçambique. *Relatorio CMI* [Publicación digital] Recuperado de: *http://www.cmi.no/publications/file/3340-politicas-de-genero-e-feminizao-da-pobreza-em.pdf*

UNCETA, Koldo; MARTÍNEZ, Mª Jose y ZABALA, Idoye. (2012). *La crisis de la cooperación al desarrollo: los ODM, la agenda del desarrollo y el papel de la AOD.* País Vasco: HEGOA

UNICEF. (2004). *El Estado Mundial de la Infancia. Las niñas, la educación y el desarrollo*. New York: Unicef.

UNESCO. (2003). *Gender and Education for All. The Leap to Equality*. Summary Report, París: Unesco.

UNESCO. (2004). *Education and Sub-regional Approaches in Africa. Basic Education Systems and Policies*. París: Unesco

UNESCO. (2005, 2006). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París: Unesco

UVIN, Peter. (2010). From the right to development to the rights-based approach: how "human rights" entered development. En Andrea Cornwall y Deborah Eade (ed.) *Deconstructing Development Discourse. Buzzwords an Fuzzwords* (págs. 163-175). England: Oxfam GB

VALCARCEL, Amelia. (1994). Comunidad y privacidad: nosotros o yo. En Nicolás María López (director), *Multiculturalidad y diferencia. Sujetos, nación, género*. (Págs. 7-15). España: Universidad de Granada.

VALCARCEL, Amelia (comp.), (1994). *El concepto de igualdad.* Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

VALCARCEL, Amelia. (2001). *Unidad Mujer y Desarrollo: La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Santiago de Chile: CEPAL.

VALCÁRCEL Amelia. (2004). *La política de las mujeres.* Madrid: Cátedra Instituto de la Mujer. Universitat de Valéncia.

VÁLCÁRCEL, Amelia. (2009). *Feminismo en el mundo global.* Madrid: Cátedra Instituto de la Mujer. Universitat de Valéncia.

VALLES, Josep. (2009). *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales.* Madrid: Pirámide.

VARGAS, Virginia, RODRÍGUEZ, Rocío (*et al.)* (1997). *Más allá de Beijing: género, cooperación y desarrollo*. Madrid: Coordinadora de ONGD-España.

VÁZQUEZ José (coord), (1998). *Guía de educación para el desarrollo. Y tu… ¿cómo lo ves?* Madrid: ACSUR- Las Segovias. La Catarata.

VEGA, Ana (coord.); Nieves Blanco (et al.) (2007). *Mujer y educación: una perspectiva de género.* Málaga: Aljibe.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2000). Inventando y construyendo categorías de «mujer africana» en el África subsahariana. *Studia Africana*, 11, 13-22.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2001). *Revolution, Reform, and Persistent Gender Inequality in Mozambique*.. Michigan: U.M.I. Services. A Bell & Howell Company.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2002*).* Retos y estrategias del movimiento de mujeres mozambiqueñas: Apuntes de una revolución de género contemporánea. En Carmen Gregorio Gil, y Belén Agrela Romero (Eds.), *Mujeres de un solo mundo: Globalización y Multiculturalismo.* (Págs. 211-247). Granada: Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad de Granada.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2005). Algunas miradas antropológicas al género. En Isabel de Torres Ramírez (Coord.) *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. (Págs.63-75). Madrid: Narcea, S.A. y Fundación INVESNES.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2007). Desarrollo y economía en África: reflexiones teóricas en torno a la desigualdad de género. *Studia Africana,* 18, 32-41

VIEITEZ, Mª Soledad. (2008). Mujer, Género y Feminismos desde África. *Cuaderno Sodepaz,* º 44.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2009). Derechos femeninos sobre la Tierra en África: Uganda y Mozambique. En Estefanía Molina y Nava San Miguel, (coords.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres,* nº 4. (pág.151-177). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2011). *Feminismo Negro Africano*. En las Fronteras del Feminismo. [Conferencia en archivo de audio]. Recuperado de: http://nocionescomunes.wordpress.com/2011/02/02/en-la-fronteras-del-feminismo-medio-siglo-de-rupturas/

VIEITEZ, Soledad; MARÍN, Isabel y RODRÍGUEZ, Juan (eds.) (2012). *Percepciones del desarrollo dentro y fuera del continente africano.* Granada: Universidad de Granada.

VIEITEZ, Mª Soledad. (2013). Movimientos africanos de mujeres y desarrollo. En Antonio Santamaría y Jorge Burgos, (coords.), *Regreso al futuro: cultura y desarrollo en África* (pp.179-197). Madrid: La catarata.

VIEITEZ, Mª Soledad (2014). *El África de las mujeres. Género y movimientos de mujeres.* Madrid: Nociones comunes. [Conferencia en archivo de audio]. Recuperado de: http://www.traficantes.net/actividad/sesion-5-el-africa-de-las-mujeres-genero-y-movimientos-de-mujeres/

VIEITEZ, Mª Soledad y MANZANERA, Roser. (2014). Género en el desarrollo y empoderamiento. En Judith Ortega

y Carlos Lubian, (coords.), *Manual de educación para el desarrollo: orientaciones didácticas para el aula* (Págs.53-68). España: Universidad de Jaén.

VILLASANTE, Tomás. (1995). *Las democracias participativas*. Madrid: HOAC

VILLASANTE, Tomás. (1998). Comunicación y socio-praxis. *Diálogos*, 14, 11-20.

VITA DE, Antonia. (2008). Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades. *Revista DUODA de estudios de la diferencia sexual*, Nº 35, 83-97.

VOLIO, Roxana. (2008). *Género y Cultura en la Planificación del Desarrollo.* Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Canaria para el Desarrollo Social.

VV.AA. (1990), *Volver a pensar la educación.* Madrid: Morata.

VV.AA. (1997). *Más allá de Beijing. Género, cooperación y desarrollo, Temas de Cooperación- 9.* Madrid*:* Coordinadora de ONGD.

VV.AA (2000). *Relaciones de Género y desarrollo, Monográfico de la Revista Española de Desarrollo y Cooperación,* num. 6. IUDC-UCM.

VVAA (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras.* Madrid: Traficantes de Sueños.

VVAA. (2005). África y desarrollo. *Revista española de desarrollo y cooperación*. Nº 16, Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.

VV.AA (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular.* Buenos Aires: Pañuelos en Rebeldía.

VVAA. (2009). *La Historia de los Derechos Humanos.* España: Amnistia internacional.

VVAA: (2009). Post- Desarrollo y cooperación. *Revista española de desarrollo y cooperación*. Nº 24, Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.

VVAA (2012). *África progress report*: *Jobs, Justice and Equity. Seizing opportunities in times of global change.* [Publicación digital] Recuperado de: http://www.africaprogresspanel.org/publications/policy-papers/africa-progress-report-2012/

VVAA. (2013). *Africana: aportaciones para descolonizar el feminismo. Selección de entrevistas.* Colección pensando husmeos, nº 10. Barcelona: Oozebap.

WALSH, Catherine (Ed.) (2014). Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (revivir). Quito: Ediciones Abya Yala.

WEBER, Max. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

WILLIAMS, Suzanne; SEED, Janet y MWAU, Adelina. (1997). *Manual de capacitación en género de OXFAM.* (Lima: OXFAM-Flora Tristán

WOODS, Peter. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

ZAFRA, Remedios. (2015). *Ojos y capital.* España: Consonni

ZAMBRANO, María. (1991). *Hacía un saber sobre el alma.* España: Fundación María Zambrano.

ZAMBRANO, María. (2011). *Delirio y Destino: los veinte años de una española.* España: horas y horas

ZAPATA-MARTELO, Emma (et al) (2002). *Las*

Mujeres y el Poder. Contra el patriarcado y la pobreza. Plaza y Valdés editores, México.

ZEICHNER, Kenneth. (1987). *Aspectos prometedores en la reforma de los programas de formación de los maestros*. Bilbo: II Congreso Mundial Vasco de Educación

ZEICHNER, Kenneth. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* España: Morata

WEBGRAFÍA:

ACSUR- LAS SEGOVIAS, proyecto: Género y desarrollo. Recuperado de: http://www.acsur.org/Genero-y-Desarrollo

Constituiçao da República de Moçambique. Recuperado de: http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla

Encuentro de Mujeres por un mundo Mejor (2006). [Conferencia en archivo de video]. Recuperado de: http://www.mujeresporunmundomejor.org/.

Documental, "Ellas son África". [Archivo de video]. Recuperado de: http://www.rtve.es/mediateca/videos/20100322/ellas-son-africa-ejemplos-mujer/725884.shtml.

Declaración de París sobre la eficacia de la Ayuda al Desarrollo. Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/53/56/34580968.pdf

Declaración de ACCRA. Disponible en: http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/cooperacion/programatica/descargas/Declaracixn_de_Accra.pdf

Instituto Nacional de Estadística de Mozambique. Disponible en: http://www.ine.gov.mz/sectorias_dir/educacao9804/.

Ley do Sistema Nacional de Educaçao. Boletim da República (23-03-1983). Disponible en: http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSectores/edu_leg/

Ministerio da Educaçao e Cultura. (2009). *Estatística da educaçao.* Disponible em: http://www.mec.gov.mz/.

OCDE, *Informe sobre Desarrollo Económico de África*. (2002/2003). Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/24/23/32430193.pdf

ONU (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Disponible en: http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#a3.

ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Disponible en: http://www.iin.oea.org/BADAJ2/pdf/Normativa%20ONU/Declaración%20de%20los%20Derechos%20del%20Niño%201959.pdf.

PNUD, *Índice de Desarrollo Humano*, estadísticas (2009). Disponible en: http://hdr.undp.org/es/estadisticas/ http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/

UNESCO: *Educación para todos: La Educación en el Mundo: África.* Disponible en: http://www.unesco.org/es/education/..

ANEXOS

TAPÓN
CD

Las mujeres, sean de la condición que sean,
son libres para elegir su destino…
(Dolores Ibarruri)