

DESCOLONIZAR LOS FEMINISMOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA CON ENFOQUE DE GÉNERO: CASO DE MOZAMBIQUE.

DECOLONIZING FEMINISMS TO MAKING A CRITICAL PEDAGOGY WITH GENDER APPROACH: MOZAMBIQUE'S CASE

Martínez Martín, Irene

ABSTRACT

What does the normalization of gender inequality culture means? Does diversity show up in the dominant development and education models? Does the education include the principles of equity? This paper is based on the reflection about these questions, and tries to connect the non-hegemonic feminism with the subaltern voices. So, this approach makes up dialogues about gender constructions and cultural diversity.

The main topic of this paper is the postcolonial feminist research which is related with particular contexts, such as: African development and the formal and non-formal education. From the proposals, this paper tries to decolonize the knowledge, to release the citizenships and to introduce changes in the political action for equity and social justice.

The mainstreaming of this gender approach is based on the Mozambican girl's education. As an action proposal, this paper highlights the keys to build a feminist pedagogy that transforms the discriminatory educational practices where education is understood as a non-neutral action and, therefore, as an important feminist strategy for women empowerment.

Key words: *postcolonial feminism, gender approach, empowerment, education, non-hegemonic knowledge.*

RESUMEN

¿A qué responde la normalización de la cultura de la desigualdad de género? ¿Tiene cabida la diferencia en las lógicas dominantes del desarrollo y la educación? ¿Responde la educación a los principios de equidad e igualdad? Este artículo propone una serie de reflexiones desde un posicionamiento feminista postcolonial acerca de estos y otros interrogantes, con el fin de visibilizar las voces subalternas de las mujeres y configurar debates en torno a las construcciones de género y la cultura desde la diversidad.

El escrito se hace eco de los diálogos mantenidos por referentes del feminismo postcolonial y africano en contextos de desarrollo y educación, a partir de propuestas que abogan por descolonizar el conocimiento, liberar los saberes y transformar las acciones políticas en favor de la equidad y la justicia social.

Este enfoque de género crítico, aplicado desde la transversalidad, sirve como herramienta de análisis del estado de la educación de las niñas en Mozambique. Como propuesta de acción se resaltan las claves para la construcción de una pedagogía feminista crítica, donde la educación es entendida desde el convencimiento de la no neutralidad de sus implicaciones y, por lo tanto, como una importante estrategia de acción feminista y de empoderamiento de las mujeres y niñas.

Palabras clave: *feminismo postcolonial, enfoque de género, empoderamiento, educación, lógica contra-hegemónica*

Fecha de recepción: 14 de enero de 2015.

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2015.

INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge parte de los resultados de una serie de investigaciones realizadas por el equipo de investigación al cual pertenezco (INDUCT-Universidad Complutense de Madrid) desde el año 2006 en Mozambique, en el marco de proyectos de cooperación universitaria al desarrollo.

En este contexto se han desarrollado trabajos de campo, estudios documentales, proyectos de cooperación y una Tesis doctoral en colaboración con diferentes instituciones educativas de Mozambique: Ministerio de Educación, Universidad Pedagógica, Instituto Nacional de Desarrollo Educativo, Institutos de Formación del Profesorado, Escuelas Primarias y Secundarias, asociaciones feministas, entre otras.

En esta trayectoria investigadora se han realizado indagaciones centradas en el estado de la educación de Mozambique, particularmente aquellas relativas al análisis de necesidades socio-educativas con enfoque de género entre las que cabe destacar: la formación del profesorado, el abandono escolar y la desigualdad de género.

Durante el estudio del estado de la educación mozambicana se detectan una serie de evidencias donde la falta de igualdad en la educación es un hecho reiterado. La investigación que sirve de base a este artículo se centra en la inclusión de un enfoque de género postcolonial en todas las áreas educativas y de investigación con el fin de comprender -para transformar- las realidades de desigualdad.

Así, este escrito propone la construcción del citado enfoque de género teniendo en cuenta la diversidad de aportes de las lógicas postcoloniales, africanas y contra-hegemónicas; todo ello integrado en los estudios realizados en un contexto mozambicano de educación. En concreto, se busca comprender las aportaciones que dicha perspectiva de género puede proporcionar a la mejora educativa según criterios de equidad y justicia social.

Respondiendo a la anterior finalidad, el artículo hace referencia primeramente a los aportes que los feminismos postcoloniales y africanos hacen al entendimiento de las relaciones de género desde la diversidad cultural; a continuación propone las claves feministas para desmontar el imaginario que normaliza la cultura de la desigualdad y, teniendo como referencia tales claves, se introducen algunas de las ideas principales para la construcción de una pedagogía feminista crítica; para concluir, aporta una serie de reflexiones y propuestas de acción coherentes con el entendimiento de la educación como proceso y medio mediante el cual las sociedades y comunidades pueden empoderarse en favor de la justicia social.

1. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO: DESMONTAR LA NORMALIZACIÓN DE LA DESIGUALDAD EN EL DESARROLLO A PARTIR DE UNA MIRADA FEMINISTA Y AFRICANISTA

La investigación en la que se inscribe este artículo invita a reflexionar acerca de los diversos imaginarios occidentales sobre las desigualdades (de género, clase, etnia, geografía...) en función de las relaciones de dominación construidas durante siglos de colonización física y del conocimiento, en función de los modelos de desarrollo capitalistas y patriarcales impuestos en todas las zonas del planeta.

Este artículo se contextualiza en dos vertientes de desigualdad: a) por ubicación geográfica, política, económica y cultural y; b) por motivos de género. En referencia a la primera vertiente nos referimos al contexto africano (mozambicano) donde se desarrolla la investigación. Kabunda (2009), junto con las aportaciones de Vieitez (2000, 2012), Ruiz (2012), Sanmiguel y Molina (2009), Oya y Begué (2006), entre otros referentes contemporáneos en estudios africanos y del desarrollo, entienden que a los países africanos se les ha negado... "la dignidad de su particularismo histórico, un

pensamiento propio, su capacidad de relacionarse socialmente para solucionar sus problemas prioritarios, la existencia de sus propias instituciones o el derecho a una iniciativa basada en su propia realidad...” (Echart y Santamaría, 2006, p.13).

Esta tendencia al etnocentrismo y al uniformismo occidental ha marcado las agendas de desarrollo occidentales para África de las últimas décadas, al tiempo que ha generado una corriente contra-hegemónica que defiende la necesidad de un cambio en el modelo actual de desarrollo -generador y perpetuador de desigualdades- avanzando hacia nuevos procesos. Este escrito reconoce el lugar que la educación, como derecho y oportunidad de transformación social y política, tiene en dicho cambio de modelo.

Nuestro imaginario sobre África, normalmente está construido sobre una serie de ideas estereotipadas y reiteradas sobre el continente: pobreza, hambre, deuda, ayuda, victimismo, dependencia, guerra, caos, incapacidad... Esta investigación trata de contribuir a la de-construcción de estas creencias occidentales dominantes, para re-construir un nuevo imaginario desde el análisis crítico de la política, la economía, la sociedad, la cultura... occidental y africana.

Dentro de los estudios africanos, las iniciativas de cooperación al desarrollo han sido objeto de análisis y crítica e incluso, a veces, consideradas como un fracaso en los diferentes países africanos. Kabunda (2009) afirma que debemos...”avanzar hacia nuevas teorías que superen la definición pesimista de África que parten de las frías estadísticas internacionales, las cuales no toman en cuenta ni la amplitud de la economía popular en el comercio, ni las redes de solidaridad, ni la propia historia, así como tampoco la cultura africana”. Aboga por una...”redefinición del desarrollo, no siendo unilineal, sino basado en las innovaciones sociales, en el pluralismo y la diversidad cultural” (Kabunda, 2009, p.106- 107)

Haciéndonos eco de los debates surgidos en torno a los significados de desarrollo en África, esta investigación se inserta en una concepción del desarrollo entendido como un proceso y un fin, siendo un conjunto interconectado de acciones mediante el cual las personas pueden empoderarse incrementando sus capacidades y las de las colectividades, a través de la acción social.

El desarrollo, como “derecho humano inalienable debe garantizar la realización de todos los demás derechos y las libertades fundamentales, yendo más allá del simple crecimiento económico y de satisfacción de necesidades básicas. Es entendido como humano y sostenible, de tal manera que las personas puedan hacerse cargo de sus propios destinos y puedan realizar todas sus potencialidades equitativamente” (Carballo de la Riva, 2006, p.23). La educación, en esta definición, ocupa un pilar clave y se convierte en una poderosa herramienta generadora de autonomía individual y de toma de conciencia crítica y colectiva.

Dentro de los estudios africanistas el debate en torno al concepto de desarrollo es complejo y muy actual, como se puede comprobar en el análisis propuesto por el autor Rist (2002) o las teorías del postdesarrollo. Rist analiza la evolución de dicho concepto a lo largo del tiempo en función de diferentes acontecimiento políticos, económicos o sociales; y siendo causa y consecuencia de las desigualdades generadas en su nombre. En su conjunto y como respuesta a estos debates, los autores y autoras anteriores definen el desarrollo como un proceso activo y en continuo cambio, poniendo a los africanos y africanas en el centro del mismo, demostrando que tras siglos de historia son capaces de vivir y no solo de sobrevivir, a partir de sistemas propios de gobierno y de la organización local y civil, donde la educación ocupa un lugar central.

En relación con la necesaria construcción de un modelo alternativo de pensamiento que vaya más allá de las lógicas dominantes, y retomando la segunda vertiente de desigualdad a la que hace referencia este artículo, cabe recalcar que estas lógicas dominantes perpetúan las desigualdades sociales por cuestiones de género.

Situándonos en esta línea de análisis, este artículo propone el cuestionamiento del significado del desarrollo desde una mirada feminista, invitando a la reflexión acerca de: por qué las mujeres son contabilizadas como las más pobres o las más analfabetas; por qué las mujeres no son dueñas de las tierras que trabajan, a pesar de ser las principales sustentadoras de sus familias; por qué no se valorizan los saberes de las mujeres; por qué no se ve el trabajo de las mujeres... o parafraseando a Kabeer (1998), por qué el desarrollo occidental, capitalista y patriarcal simplemente no ve a las mujeres.

El enfoque de género postcolonial propuesto a lo largo de todo el artículo aporta las claves para el cuestionamiento de las connotaciones que supone la –comúnmente llamada– feminización de la pobreza, del analfabetismo, de las enfermedades... y aporta una visión de análisis desde la interseccionalidad del género con la cultura, la raza o la clase.

Vieitez (2000, 2002) o Mohanty (2008) incluyen la necesidad de descolonizar, ya no solo las lógicas patriarcales de dominación, sino también los mecanismos mediante los que tales lógicas se normalizan generando contextos de desigualdad, como son las teorías sociales, las prácticas, experiencias, políticas, etc.

Además, dicha reivindicación de la descolonización de los conocimientos, experiencias, conceptos... es un requerimiento esencial ya no solo a la hora de investigar sobre el desarrollo de países africanos, sino que también se hace imprescindible en el estudio de los feminismos; este enfoque descolonizador propone la de-construcción de los imaginarios dominantes para volver a construir dichos imaginarios desde el reconocimiento de las diferencias.

Género, feminismo y desarrollo son conceptos con una larga trayectoria de interrelación. Lagarde (2012) entiende el 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. Vieitez, Martín y Rodríguez (2012) ahondando en la anterior definición del género, unen el concepto de desarrollo con las particularidades de la relación entre género, cultura y sociedad.

La conexión entre género y desarrollo aporta la diferenciación entre: a) los intereses estratégicos de género basados en la posición de género (desigual ubicación social, política, económica y cultural de las mujeres respecto de los hombres) en un contexto determinado; y b) las necesidades de género limitadas a atender demandas puntuales (alfabetización, aumento de matriculaciones...).

Tener en cuenta los intereses estratégicos será clave para la inclusión de un enfoque feminista que tenga como objetivo final la transformación de las estructuras sociales desiguales. De esta manera se propicia un proceso de apoyo a la toma de conciencia y la adquisición de habilidades necesarias para una práctica transformadora.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Como línea metodológica principal este artículo responde a una investigación etnográfica crítica, incluyendo una amplia discusión documental y bibliográfica; estando acompañada de un trabajo de campo en Mozambique, donde se han realizado observaciones y entrevistas a profesorado y miembros de la sociedad civil feminista.

En dicho proceso investigador cabe destacar una primera fase correspondiente a diversos proyectos de cooperación al desarrollo para la formación del profesorado en Mozambique, durante los cuales se hicieron observaciones directas en escuelas, entrevistas y discusiones entre profesionales; y una segunda fase centrada en el estudio de las informaciones y su fundamentación teórica, cuyos criterios de selección han sido: a) zona geográfica, estudios africanos y postcoloniales; b) temporalidad, años '80 y '90 en adelante; c) opción ideológica y cultural, feminismos críticos,

africanos y postcoloniales; pedagogías críticas y comunitarias; epistemologías del sur y alternativas; d) estudios mundiales sobre desarrollo, PNUD, Banco Mundial, UNICEF...; y e) experiencias de cooperación.

Derivado de las anteriores fases de investigación se evidencian una serie de necesidades de género relacionadas con la falta de equidad en la educación de las niñas. Para dar respuesta a tales necesidades se suma una tercera fase investigadora con nuevas entrevistas sobre terreno, donde la inclusión de la perspectiva de género marcará la diferencia con las etapas anteriores en la visibilización de las necesidades estratégicas de género.

Acorde con lo anterior, el artículo se ubica en un paradigma crítico, contra-hegemónico y emancipador. También se reconoce dentro de las epistemologías del Sur, que según Boaventura de Sousa (2010) son capaces de reconocer los conocimientos subalternos (de mujeres negras, africanas, indígenas...) para de-construir el saber hegemónico incluyendo la diversidad de las narrativas de una misma realidad.

Este artículo hace especial hincapié en la fase de discusión documental para la construcción de un enfoque de género teórico-práctico propio, que tenga en su esencia los requerimientos de las epistemologías del Sur y que sirva como elemento de análisis de las necesidades de género estudiadas durante la investigación de campo.

3. DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN DESDE UNA MIRADA FEMINISTA POSTCOLONIAL Y AFRICANA

La inclusión –transversal- de una perspectiva de género postcolonial y africana en el análisis crítico de las grandes desigualdades sociales, normalizadas en nuestro imaginario a partir de las lógicas de la globalización neoliberal y patriarcal, proporciona una determinada forma de ver, ser, conocer y hacer que influirá directamente sobre nuestras acciones en educación y desarrollo.

Es habitual encontrar estadísticas mundiales (UNICEF, 2004, 2009) que reflejan la preocupante desigualdad de género en la educación a partir de evidenciadas, tales como: menor número de niñas en las escuelas, abandono prematuro de las niñas de las etapas escolares (por diversas causas como los embarazos y bodas tempranas o empleo en el hogar), normalización de diversas situaciones de violencia sexual y desprotección, escasas perspectivas futuras de empleo para las mujeres, excesiva influencia de la cultura patriarcal (ritos de iniciación, roles...), entre otros aspectos.

Desde una opción de crítica y acción social las interpretaciones que se hacen en este artículo se basan en un enfoque transformador que garantice el empoderamiento de las poblaciones. Este enfoque reconoce el desarrollo en igualdad como un derecho y los demás derechos como indisociables (Tomasevsky, 2004).

La perspectiva de género -en esta concepción del desarrollo- supone una forma determinada de entender y actuar sobre la desigualdad. Se puede establecer su origen en la IV Conferencia sobre la Mujer de Beijing (1995), al suponer un gran avance en el entendimiento de la igualdad en el desarrollo y en la consideración de los problemas de las mujeres como estructurales y no únicamente como elementos aislados.

Dentro de los movimientos feministas encontramos una diversidad de ideas y propuestas. Este artículo llama la atención sobre las aportaciones que los feminismos postcoloniales y africanos hacen al marco del desarrollo al reconocerse como un movimiento político, complejo, dinámico y basado en una concepción de diversidad cultural dependiente de cada contexto. Estos feminismos establecen propuestas de diversificación de lo femenino y denuncian el etnocentrismo y

universalismo de los “feminismos blancos clásicos” al generalizar una idea determinada de ser mujer.

La desigualdad, incluida la de género, se construye, evoluciona y responde a la globalización cultural, económica, social y patriarcal que marca el orden del mundo actual. Rodríguez y Solange (2009), feministas mozambicanas, centran el origen de la desigualdad de género en la base cultural que sostiene las estructuras de poder de la comunidad, siendo la causa de las resistencias al cambio. Las mismas autoras afirman que para que se produzca un cambio cultural pro-equidad es necesario un cuestionamiento cultural por parte de las propias mujeres.

Tripp (2008), en esta misma línea dentro del enfoque feminista y de derechos, considera la desigualdad de género como un conflicto cultural y la defensa de los derechos individuales de las personas, hombres y mujeres, compatible con el respeto por los derechos culturales de los pueblos. Las incompatibilidades aparecerán con aquellas personas que sustentan el poder de manera desigual.

Oyewumi (2010), feminista nigeriana, defiende 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 y en función de cada contexto, 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 como fuente de poder en África, o la edad, la etnia y la clase unidas al género como elementos de estructuración social).

En otro plano de análisis, desde el reconocimiento de la interseccionalidad que supone la conciencia de la desigualdad de género, en la base de los feminismos postcoloniales encontramos un interés por trabajar en alianzas multiétnicas y 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 y del norte)” (Suárez y Rosalva, 2008, p.67).

En este contexto, una de las principales estrategias feministas para el desarrollo en equidad es el empoderamiento de las mujeres y grupos excluidos, entendido como el proceso por el cual una mujer o grupo social adquiere poder para ser capaz de tomar decisiones, elegir y ser elegida, participar en lo social y político, educar y educarse, gozar de seguridad en el empleo... es decir como la toma de voz propia en libertad y con justicia social.

3.1 SIGNIFICADOS DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MOZAMBICANA

Partiendo de las anteriores reflexiones feministas, a continuación se plantean una serie de cuestiones básicas para el entendimiento de la falta de equidad en la educación mozambicana.

En relación a las dimensiones educativas, después de conseguir la paz y cierta estabilidad política Mozambique, al igual que otros países africanos, inicia un proceso de recuperación de la herencia recibida -de recortes e imposiciones extranjeras- del modelo de desarrollo dominante. El país tiene que lidiar con: pérdida de plazas escolares, escasez de profesorado, aumento de los costes educativos, etc.; para ello, los esfuerzos se centran en avanzar por un camino de recuperación y extensión de la escolarización primaria (aumento de matriculaciones) aunque, en este proceso, irán visibilizándose cada vez más carencias relativas a los derechos de las mujeres y las relaciones de género.

Realizar un análisis del sistema educativo a partir de un enfoque de género supone prestar atención a las causas y consecuencias de la desigualdad por género en el acceso y conclusión de estudios, pero también en el proceso y en el conjunto del sistema. La investigación que sirve de base a este artículo (Cabello, Martínez y Sánchez 2010, 2012, 2013) recoge el estado de la educación de Mozambique donde, entre otras cuestiones, se evidencia un menor número de niñas en las escuelas, menores tasas de continuidad de los estudios en las etapas secundarias de las niñas, una socialización segregada por sexos y unas dimensiones de las relaciones de género que contribuyen a normalizar la cultura de la desigualdad.

Esta tendencia a la falta de equidad es apoyada por los informes de UNICEF (2004, 2009), donde se refleja que: la permanencia hasta último grado de primaria en las niñas es de un 44%; la tasa de matriculación en primaria es de un 88% para los niños y de un 82% para las niñas; en educación secundaria la tasa de matriculación neta es de un 24% para los chicos y de un 18% para las chicas; y la tasa neta de asistencia de un 21% para los chicos y de un 20% para las chicas. Relacionando estos datos con los facilitados por el Ministerio de Educación de Mozambique podemos observar que:

Tabla 1: 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 Educação 2012-2016. MEC Mozambique

Según cifras oficiales, el porcentaje de chicas matriculadas no es mucho más bajo que el de chicos, a excepción de la etapa de secundaria. Aparentemente, las mujeres están mejorando su nivel de asistencia a la escuela en todo el país, sobre todo en las escuelas primarias y urbanas. Sin embargo, la desigualdad se hace más evidente si atendemos a las tasas de conclusión comparadas entre chicos y chicas.

Tabla 2: Evolución del número de graduados por nivel (2004-2014)

CLASE	SEXO	2004		2007		2011	
		Nº ALUMNO	% APROBADOS	Nº ALUMNOS	% APROBADOS	Nº ALUMNOS	% APROBADOS
5ª 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 Educação 2012-2016. MEC Mozambique

Existen diferencias en relación al género al observar las tasas de graduados y de continuidad de estudios, donde el número de alumnas (chicas) que aprueban y pasan a los cursos superiores es muy inferior al de chicos; habiendo grandes diferencias entre las matriculaciones y los aprobados. Estos datos disminuyen (tanto en chicas como en chicos) según se avanza en niveles superiores. Las diferencias entre matriculaciones y graduaciones explicadas desde un punto de vista feminista tienen en cuenta los intereses estratégicos de género para analizar y comprender las causas que generan tales desigualdades.

La inclusión de un enfoque feminista postcolonial y crítico reclama superar la extendida creencia de los proyectos de desarrollo de que basta con aumentar las tasas de matriculación para superar la desigualdad de género. Kabeer (1998) y Tomasevski (2004) defiende que los derechos no pueden dissociarse sino que deben garantizarse de manera conjunta. Para ello nos aporta otros niveles de análisis, como por ejemplo: qué pueden hacer las mujeres una vez que logran acceder a la educación, qué posibilidades reales tienen de continuar estudiando, a qué trabajos pueden acceder, qué contenidos se dan en el currículum, quién decide la educación de las mujeres y niñas, entre otras.

Además de las desigualdades existentes en la enseñanza general, estas mismas se aprecian en otros niveles de enseñanza, como por ejemplo, en las enseñanzas profesionales y universitarias¹. Llama la atención también la desigualdad con respecto al género en el caso de las maestras, siendo su número muy inferior al número de hombres maestros en todos los niveles y turnos (la proporción va disminuyendo desde un 39,2% de mujeres maestras en primaria hasta un 17,2% en secundaria, según datos del MEC para el año 2009). También es muy representativa la segregada socialización por géneros que otorga desiguales poderes y posiciones sociales a chicos y a chicas. En las investigaciones llevadas a cabo se han analizado -bajo el enfoque de género citado- las informaciones obtenidas en las entrevistas realizadas a profesorado en ejercicio de Mozambique; según estos análisis se podría explicar la falta de equidad en la educación en función de:

- Pobreza: Causa principal que deriva en la obligación que tienen muchas niñas de trabajar para ayudar a sus familias por la escasez de recursos. Es reiterada la decisión de muchas familias de apoyar la escolarización de los hijos varones, siendo las niñas las responsables de asumir el rol de cuidadoras en el ámbito privado considerándose de mayor importancia la educación “informal” para su futuro como madres y esposas.
- Escasez escuelas: Sobre todo en cursos superiores y en las zonas rurales y periurbanas. Obliga a recorrer diariamente largas distancias entre las casas y las escuelas o bien, a acudir a

¹ Para conocer estudios más detallados acerca de la educación en Mozambique consultar: Equipo UCM-IEPALA (2010) y CABELLO, MARTÍNEZ, y SANCHEZ (2012).

internados lo que supone una dificultad añadida para las niñas por razones de miedo, inseguridad y falta de apoyo cultural.

- Falta de profesorado y escasez de formación inicial y en ejercicio: estas circunstancias se traducen en altas ratios profesor/alumno (1 maestro para cada 69 alumnos en primaria, y 1/47 en secundaria), hacinamiento, salarios bajos, inseguridad laboral, escasez de recursos para la enseñanza, gran movilidad del profesorado, desmotivación, cansancio (por ocuparse de varios turnos diferentes), absentismo laboral (necesidad de tener varios empleos), entre otras.

La falta de formación de calidad provoca que se perpetúen roles y estereotipos de género en los contenidos educativos, se desarrollen metodologías desfasadas, falten recursos y herramientas didácticas, haya inexistencia de redes de apoyo profesionales, no sea posible la educación individualizada, se extiendan los abusos sexuales a chicas menores, etc. Por otro lado, las mujeres maestras sufren la desigualdad en asuntos como la conciliación laboral y familiar, igualdad de salarios o inseguridad.

- Aspectos socio-culturales que derivan en: escasa participación comunitaria y familiar en la tarea educativa, infra-valoración de la utilidad social de la educación formal para las niñas, problemas de salud e higiene como el VIH/SIDA, malaria, etc. con una mayor tasa de enfermedad entre las mujeres y niñas. Por ejemplo, la feminización del VIH/SIDA donde un 8,55% de las mujeres entre los 15 y 24 años está infectada, lo cual contrasta con el número de hombres (2,9%). Frente a esta grave situación, el porcentaje de mujeres que manifiesta tener un conocimiento amplio sobre esta enfermedad es del 20%, y solo un 29% afirma usar preservativo en sus relaciones sexuales. Estos indicadores demandan un incremento de la inversión y sensibilización en educación sexual y reproductiva, tanto para chicos como para chicas. Otro factor importante es que el peso de la tradición recae casi en exclusiva sobre las niñas y mujeres.

- Complejidad idiomática²: el portugués es la lengua de instrucción oficial, sin embargo se reconoce el derecho de los alumnos y alumnas a aprender en su lengua materna (lenguas bantúes) en los primeros cursos. Imposibilidad de lo anterior en la práctica, ya que no hay suficientes maestros para expresarse en todas las lenguas bantúes del país, esto dificulta la comprensión y construcción de esquemas mentales por parte de los estudiantes y se convierte en una barrera para la participación familiar, especialmente para las mujeres que son las que acumulan las mayores tasas de analfabetismo y las que mayor tiempo pasan en los hogares donde se habla el idioma local.

- Falta de material escolar: escasos recursos didácticos especializados, nuevos, útiles y adaptados al contexto. Unido a la ausencia de becas y de servicios, como comedores escolares, servicio de desayuno, o subvención del régimen de internado (todo ello muy dependiente de la ocasional ayuda exterior). Una vez más las niñas son las más afectadas sufriendo las carencias materiales.

- Desigualdades de género: Transversal y presente en muchos ámbitos de la sociedad, su explicación es multidimensional y se asocia a los factores anteriores.

El gobierno de Mozambique se hace eco de las necesidades básicas de su población, al menos desde el punto de vista de incrementar el acceso y el número de profesorado y centros (desarrollo de diversos planes de reforma educativos). El análisis feminista propuesto visibiliza el olvido, o la falta de atención, de otros factores igualmente importantes, tales como: la calidad, la equidad entre niñas y niños, la socialización cultural, la intervención familiar, entre otras; requiriéndose acciones donde Estado, profesorado y comunidad participen de manera conjunta.

² Mozambique forma parte de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa junto con Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé, Príncipe y Timor Este.

4. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN: EDUCACIÓN FEMINISTA PARA LA AGENCIA DE LAS MUJERES EN EL DESARROLLO

El análisis propuesto y el entendimiento del desarrollo como un derecho y de la educación como parte fundamental del mismo, invita a plantear una pregunta fundamental que se encuentra en la base de todo el proceso investigador: ¿qué educación para qué desarrollo es necesario y queremos promover en la búsqueda de la equidad y la justicia social?

En este marco, el empoderamiento de mujeres y niñas aparece como una importante estrategia de educación y desarrollo, entendiendo dicho concepto como toma de conciencia crítica, libertad y aumento de autonomía.

La construcción de un mundo de paz, dignidad, justicia e igualdad depende de múltiples factores, entre los cuales la educación es sin duda uno de los más importantes. El propósito de lograr mejoras sustantivas en los indicadores educativos requiere vincular las actuaciones en educación a un concepto sólido, equitativo y solidario de cooperación y de desarrollo. Hablar de educación es, entender que educar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos humanos. Exige concienciación y toma de decisiones, respeto a la autonomía de ser educado. Y saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (Freire, 1975).

Realizar nuestra práctica profesional como educadoras y educadores desde un enfoque de género crítico requiere de un compromiso político contra la desigualdad y de capacidades para la acción teniendo en cuenta diversas dimensiones sociales: estado, sociedad civil, escuela, formación, salud, familia, comunidad... Partiendo de esta realidad multidimensional, la propuesta que se desarrolla en este artículo incluye dos aspectos fundamentales de intervención: la formación del profesorado en asuntos de igualdad y la construcción de una pedagogía feminista.

Tras los años de investigación en torno a las circunstancias sociales y educativas de Mozambique en los 2000 y del papel de la educación en el desarrollo durante este periodo, se han recogido las reivindicaciones de los movimientos sociales de Mozambique acerca de la necesidad de construir escuelas e impulsar una formación de calidad; las proclamas del profesorado planteando una mejora en la formación permanente y apoyo a su labor docente; las peticiones de las familias y de los y las jóvenes revalorizando el acceso a la educación, entendiendo la necesidad de una formación profesional de calidad y de la importancia del acceso al empleo; todo ello enmarcado en la idea de que no puede verse cumplido el derecho al desarrollo, sin el derecho a la educación teniendo en cuenta los principios de equidad y calidad.

La educación, en este contexto, es entendida como proceso y medio mediante el cual las personas, sociedades y comunidades pueden empoderarse en favor de un desarrollo igualitario, pensando el mismo como mejora de su calidad de vida y la de su entorno. En esta misma línea, para que una práctica educativa empodere tiene que proveer a los profesionales de la educación y estudiantes de las habilidades que necesitarán para ubicarse en la historia, encontrar sus propias voces y establecer las convicciones necesarias para practicar el valor cívico y relacionarse en equidad.

Teniendo presente el análisis expuesto y como respuesta a la situación de desigualdad analizada, se propone la inclusión de una perspectiva de género transversal a todas las fases y dimensiones educativas. Esta perspectiva transversal favorecerá un análisis crítico de las grandes desigualdades sociales y de género provocadas por la globalización neoliberal y patriarcal y, a su vez, promoverá un desarrollo de prácticas locales y educativas en favor de la equidad y la igualdad.

Los y las autoras, educadoras y profesionales de la intervención social³ que asumen este enfoque como propio en su práctica educativa, definen la acción socio-educativa feminista como un conjunto de acciones a tener en cuenta para superar el carácter patriarcal de la sociedad y la educación. Este enfoque se caracteriza por su horizontalidad en las intervenciones, por la visibilización de las imposiciones del patriarcado, por la generación de capacidad autocrítica, toma de conciencia propia y colectiva, potenciación de las habilidades... y en definitiva, por facilitar procesos de empoderamiento individuales y colectivos.

Además se centra especialmente en la divulgación y explicación de la historia, la cultura, los saberes... desde un punto de vista feminista e intercultural, revalorizando todos y cada uno estos saberes y no solo los dominantes y globalizadores. Este enfoque pone énfasis en el fomento de redes de mujeres en pro de un modelo social basado en el bien común: apoyo mutuo entre personas, generación de redes solidarias, formación, divulgación, acción social desde movimientos de género...

Mohanty (2008) 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, 2008: 445-446). En la sinergia de la pedagogía crítica con la educación pensada por las teorías feministas, aparece la necesidad urgente de repensar y reformar las prácticas educativas partiendo de los principios de equidad y solidaridad. Estos principios tienen que actualizarse desde los saberes, las políticas, las ciencias, los lenguajes y las culturas (Simón, 2006, p.106-107).

Realizar nuestra acción socio-educativa desde la pedagogía feminista crítica y postcolonial proporcionará además de una nueva forma de saber, una nueva forma de hacer que quedará definida a partir de las siguientes dimensiones de acción:

- horizontalidad y transversalidad en las intervenciones,
- visibilización y sensibilización acerca de las imposiciones del patriarcado,
- generación de capacidad autocrítica, de toma de conciencia individual y colectiva,
- potenciación de las habilidades propias y grupales,
- construcción de procesos de empoderamiento individuales y colectivos,
- divulgación y explicación de la historia, la cultura, los saberes...
- generación de redes de mujeres en pro de un modelo social basado en el bien común, en el apoyo mutuo entre personas,
- formación basada en la perspectiva de género...

Estos rasgos definitorios junto a otros que se puedan proponer, responden al objetivo principal de incluir un enfoque feminista en el análisis de la invisibilidad de las mujeres en las lógicas dominantes, reconociendo las posiciones activas y potencialidades de las mujeres para desnaturalizar los roles tradicionales y proponer nuevos caminos para el cambio social pro-equidad. Retomando las aportaciones de la pedagogía crítica de Freire (1975) con los elementos del feminismo postcolonial, estas propuestas se enmarcan en la necesidad de toma de conciencia crítica y de educarnos desde el reconocimiento del diálogo y la diferencia; para hacernos más libres y terminar así con las opresiones que suponen la normalización de un imaginario de la desigualdad.

3 Conclusiones de las I Jornadas de Intervención Social Feminista, celebradas en el Instituto de la Mujer de Madrid, en octubre de 2012, por la Red Wanawake

5. APUNTES PARA LA REFLEXIÓN

Este artículo, basado en el contexto educativo de Mozambique y acompañado por las aportaciones de los estudios feministas y africanos del desarrollo, pretende introducir y definir una propuesta de acción educativa proponiendo nuevas formas de hacer y pensar la educación y, a la vez, trata de dar respuesta a una de las principales necesidades sociales de nuestra época: la normalización de los mecanismos de desigualdad de género.

Desde el inicio este artículo se ha posicionado en la convicción de que el cambio social es posible, y de que éste no puede hacerse al margen de las iniciativas, demandas e intereses de la ciudadanía, por lo que es imprescindible dar voz a los y las excluidas. En el proceso de empoderamiento y visibilización de las voces subalternas, la educación tiene un papel protagonista en la construcción de una conciencia crítica como camino de empoderamiento en pro de la justicia social en equidad. Se encuentran evidencias que apoyan los beneficios que supone incluir un enfoque de género en la intervención socio-educativa en algunos ejemplos analizados de la sociedad civil mozambicana, donde se han incluido puntos de vista feministas en la acción, estos son: a) movimientos políticos y de investigación social en torno a los derechos de las mujeres en Mozambique como los promovidos por WLSA (Women and Law in Southern Africa) o Forum Mulher; b) prácticas de intervención social realizadas por asociaciones de jóvenes locales en materia de sensibilización sobre violencia de género y educación reproductiva y sexual; c) experiencias de economía popular que favorecen el empoderamiento social, político y económico de las mujeres como, por ejemplo, las relacionadas con actividades de mercado (*txiquite*) o de campesinado; d) experiencias y prácticas educativas de igualdad en centros de formación del profesorado y escuelas de Mozambique, muchas veces en manos de la cooperación; entre otras.

Acorde con los modelos anteriores de acción, 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 entender la educación: crítica, participativa, transformadora y feminista. Dentro de los discursos elaborados a partir de este enfoque se busca reclamar un lugar desde el cual las mujeres hablen y tengan el poder para hacerlo, identificando la multiplicidad de voces auténticas de cada uno y cada una (Belausteguigoitia, Míngo, 1999, p.67-73).

El enfoque de derechos y de la educación como empoderamiento, considera que superar las desigualdades de género solo será posible si contamos con la educación entendida como proceso de enseñanza y aprendizaje transformador, crítico, como práctica de libertad y de poder igualitario, convirtiendo el acto de educar en una práctica moral de equidad, una práctica que impida que la educación privilegie a una persona sobre otra (Connell, 1997).

Sin perder el objetivo de fomentar una educación para la equidad y la justicia social, incluyo como propuesta de continuidad investigadora, la acción educativa en la comunidad como espacio generador de alianzas estratégicas para un desarrollo alternativo, que vaya más allá de la visión limitada al crecimiento económico. En este sentido, la inclusión de la perspectiva de género apoya las acciones de educación como mejora educativa de las niñas.

Una pedagogía feminista podrá ser un elemento esencial para la transformación de la cultura de la desigualdad, en formas de acción alternativas para la construcción de ciudadanías justas, libres e igualitarias. Pensar y actuar en base a los principios feministas de equidad ayudará a la construcción de la agencia de las mujeres, reconociendo y valorando las voces subalternas y diversas.

Este artículo finaliza recordando unas palabras de Chimamanda Ngochi Adichie⁴ (escritora y feminista nigeriana): “la escritora estadounidense Alice Walker escribió esto sobre su familia sureña que se había mudado al norte. Les dio un libro sobre la vida sureña que dejaron atrás: "Estaban sentados, leyendo el libro, escuchándome leer y recuperamos una suerte de paraíso". Me gustaría terminar con este pensamiento: cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso”.

4 Ngochi Adichie, C. (2009), El Peligro de una sola historia. Conferencia TED.com

BIBLIOGRAFÍA

- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Paidós.
- Boaventura de, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Cabello, M.J, Martínez, I., Sánchez, J.M e IEPALA (2010). *Estudio sobre la Educación de Mozambique*. Madrid: Instituto Universitario Iepala- Rafael Burgaleta.
- Cabello, M.J, Martínez, I. y Sánchez, J.M (2012). Formación continua del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo. *Revista Educação e Cultura Contemporanea*, 9, 4-24.
- Cabello, M.J. y Martínez, I. (2013), Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique. *Revista Polifonías*, 3, 79-96.
- Carballo de la Riva, M. (Coord.) (2006). *Género y Desarrollo. El camino hacia la equidad*. Madrid: La Catarata.
- Connell, R. (1997). *Escuela y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Echart, E. y Santamaria, A (2006). *África en el horizonte*. Madrid: La Catarata.
- Ministerio da Educação e Eultura. (2012-2016). *Plano estratégico da Educação*. Mozambique: MEC.
- Freire, P. (1975). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Siglo XXI.
- Kabeer, N. (1998). *Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: PAIDÓS
- Kabunda, M. y Santanaria, A. (2009). *Mitos y realidades del África Subsahariana*. Madrid: La Catarata

- Kabunda, M (2009). Las mujeres en África: apuntes sobre los avances en sus derechos, logros y vulnerabilidades. En E. Molina y N. San Miguel (coords.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, nº 4. (pág.217-237). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. México DF: Instituto de las mujeres de Ciudad de México
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez y R. Hernandez, (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117- 164.). Madrid, Cátedra.
- Molina, E. y San Miguel, N. (coord.), (2008-2009). *Colección Cuadernos Solidarios. Universidad, Género y Desarrollo*. Números 3, 4 y 5. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Oya, C. y Begué, A.(2006). *Los retos de la educación básica en África subsahariana*. Documento de trabajo nº 6. Madrid: Fundación Carolina, CEALCI y Entreculturas.
- Oyewumi, O. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, 4, 25 -35.
- Rist, G. (2002). *EL desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: La Catarata.
- Rodríguez, E. y Solange, M. (2009). Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique. En E. Molina y N. San Miguel (coords.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, nº 4 (pág.507-525). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruiz- Giménez, I. (2012). *Más allá de la barbarie y la codicia*. Barcelona: Bellaterra.
- Simón, M.E. (2011). *Igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Suarez, L. y Hernández, R. (eds.). (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra

- Tomasevsky, K. (2004). *El asalto a la educación*. Madrid: Intermón Oxfram.
- Tripp, A. (2008), La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda, En L. Suarez y R. Hernandez, (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (285- 330). Madrid: Cátedra.
- UNICEF. (2004). *El Estado Mundial de la Infancia. Las niñas, la educación y el desarrollo*. New York: Unicef
- UNICEF. (2009). *Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia. Salud Materna y Neonatal*. New York: UNICEF.
- Vieitez, S. (2000). Inventando y construyendo categorías de «mujer africana» en el África subsahariana. Revista *Studia Africana*, 11, 13-22.
- Vieitez, S. (2002). Retos y estrategias del movimiento de mujeres mozambiqueñas: Apuntes de una revolución de género contemporánea. En C. Gregorio y B. Agrela (Eds.), *Mujeres de un solo mundo: Globalización y Multiculturalismo* (pp.211-247). Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad de Granada.
- Vieitez, S., Marín, I. Y Rodríguez, J. (eds.) (2012). *Percepciones del desarrollo dentro y fuera del continente africano*. Granada: Universidad de Granada.

SOBRE LA AUTORA

Irene Martínez Martín

Doctora en educación por la UCM (2015). Licenciada en educación social y psicopedagogía. Ha sido investigadora FPU en la Facultad de Educación de la UCM.

Sus principales líneas de investigación son: formación del profesorado; educación social; cooperación al desarrollo; estudios de género, feministas e igualdad; estudios africanos y del desarrollo. Bajo estas líneas ha sido ponente en diversos foros y congresos nacionales e internacionales y autora de artículos de relevancia científica.

Contact information: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, C/Rector Royo Villanova S/N, Telf. 606886338. Email: irene.martinez.martin@edu.ucm.es