

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y EYEANG, Eugénie (eds.): *Los valores en la educación de África, de ayer a hoy*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Aquilafuente, 2017, 800 pp.

Tras la celebración en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca del II Foro sobre África, bajo el lema *Los valores en la educación de África, de ayer a hoy* los días 19 al 21 de octubre de 2017, surge esta publicación, que, con el mismo título, recoge las conferencias y los textos de las comunicaciones allí presentados.

El volumen, coordinado por el profesor José María Hernández Díaz, de la Universidad de Salamanca, y la profesora Eugénie Eyeang, de la École Normale Supérieure de Libreville, en Gabón, refleja la intencionalidad de los organizadores del foro de estudiar, por una parte, las cuestiones relacionadas con los valores educativos en el continente africano y, por otra, plantear posibles mejoras en los sistemas educativos del África subsahariana a través de las ciencias de la educación. Un estudio realizado, por lo tanto, con una doble mirada desde dentro de la propia África y desde fuera.

Dividido en cuatro grandes apartados, intenta mostrar, como indica Hernández Díaz, que la pérdida de los valores tradicionales de África es un auténtico drama, producido por el abandono de la población, especialmente de las generaciones más jóvenes de las zonas rurales, cuando se trasladan a las grandes urbes en donde adquieren valores occidentales. Por ello es imprescindible ahondar en el papel de la educación para tratar de recuperarlos y mejorar su vida.

En el primer apartado, *África, valores y educación. Cuestiones a debate*, cuatro aportaciones intentan poner las bases para discutir el estado de la cuestión, definiendo los valores, interesándose por cuáles han de conservarse del acervo

tradicional y qué otros deben complementarlos, y analizando los diversos medios utilizados para transmitirlos con la intencionalidad de educar en ellos y formar una nueva ciudadanía.

Eugénie Eyeang en «Los valores de la educación en nuestros sistemas educativos de África» define el concepto de valores y afirma que «están íntimamente vinculados a la idea que se tenga del hombre y de la sociedad; de ahí que hablemos de valores individuales y colectivos, de ideales, de convicciones, aspiraciones, sentimientos, actitudes y creencias compartidas» (Luzcarin Molina, 2008). Para ella, los valores en la educación son un acicate para desarrollar el potencial intelectual, afectivo y sociológico del individuo; por ello explica y analiza la hibridación de los pueblos africanos y resalta la necesidad de investigar sobre este tema.

Por su parte, Helena Damião incide en la necesidad de una educación para la ciudadanía basada en valores que superen el individualismo y estén relacionados con la comunidad, es decir, valores universales dirigidos a fomentar el bienestar público y no el interés privado. La escuela se convierte en un vehículo de extrema importancia como educadora en los derechos humanos, como escuela de humanidad («Humanidade, valores éticos e carácter. A educação para a cidadania na escola»).

Valores humanos entre los que destacarían los de respeto, tolerancia, igualdad, libertad y equidad, destacando la que se debe producir entre géneros ya que debe ser una prioridad la incorporación de las políticas de género a ámbitos como la legislación, la política y la educación (Vicente Llorent-Bedmar y Verónica Cobano-Delgado: «Equidad de género y valores en el Magreb. Una perspectiva socieducativa»).

Cerrando el apartado, José M.^a Hernández Díaz nos invita a transitar a lo largo de un siglo, el xx, que España inició siendo todavía una potencia colonial, a

pesar de la pérdida de los países americanos, y finalizó sin serlo. En los manuales escolares sus posesiones en África se ven reflejadas bajo los estereotipos tradicionales de países con grandes recursos, con paisajes, fauna y flora exóticos, y habitantes primitivos. Una imagen, sin embargo, de la que surgen también valores positivos como su diversidad cultural. El final del franquismo supuso la aparición de textos más críticos, que hacían referencia a la esclavitud, los negreros o el expolio económico al que fueron sometidos («África y sus valores en los libros escolares de la España del siglo xx»).

El segundo apartado *Valores pedagógicos de África, desde sí misma. Experiencias vistas desde el continente africano*, ofrece treinta visiones diferentes del tema objeto de estudio, ofrecidas desde la propia África aunque con una presencia absolutamente mayoritaria de Gabón (22 contribuciones) y Mozambique (5), siendo la de Senegal, Cabo Verde y el África subsahariana de una por país.

En un intento de dar respuestas a las cuestiones planteadas, cinco aportaciones constatan la pérdida de ciertos rasgos y valores tradicionales africanos de la época precolonial y su progresiva sustitución por los coloniales, por lo que sugieren propuestas de aprendizaje que permitan su inclusión.

Una visión global de esta necesidad de integración de los valores tradicionales en la escuela la argumentan Natalie Sima Eyi Ebaneth y Marie-Rose Ova Allogo. Según ellas, el sistema educativo instituido después de la colonización continúa dispensando conocimientos inadecuados, portadores de valores y referencias distintas del medio tradicional. Y ponen el acento en la transmisión destacada del individualismo, característico de la vida occidental mientras no era considerado importante en las africanas, que han defendido el valor de la tribu, del colectivo y, en definitiva, del apoyo y la solidaridad. Constatan la desconexión

de los programas con la realidad de las sociedades africanas y remarcan la necesidad y oportunidad de las aportaciones de la *Institucion de la Pedagogia Nacional* en el enriquecimiento de la cultura, al integrar valores tradicionales y al revelar la importancia y urgencia del proyecto para asesorar a jóvenes gaboneses sobre los valores fundamentales propios de sus culturas para una creación de una identidad cultural («Integration des valeurs traditionnelles a l'école au Gabon: IPN quels Apports?»).

Un individualismo que desplaza a la tradicional colaboración de las sociedades africanas de la que el denominado «Padre-femenino» sería un interesante ejemplo. En Gabón existe una estructura particular por la que las personas de ambos sexos de la línea generadora paterna ejercen indistintamente la función de padre, mientras los de la materna asumen la de madre. Ginette Flore Matsanga Mac-kossot propone incluir el estudio en las escuelas de las estructuras familiares de Gabón para encontrar modelos diferentes a los occidentales («Le rôle de "tadji ketu" dans la société traditionnelle punu [Gabon]: des droits et des devoirs»).

Sobre el mismo tema tratan Liliane Ogowet, Yvette Moussounda y Pélagie Mouyivou Bongo, quienes reflexionan sobre las diferentes etapas, celebración y valores del matrimonio en Gabón, teniendo en cuenta que el matrimonio habitual en los gaboneses es un trampolín de transmisión de valores sociales y que sería importante abordarlo en las escuelas en la historia de la familia, en un intento de conciliar escuela y sociedad («Comment valoriser les pratiques culturelles a l'école?»)

Esta transmisión de valores puede realizarse a través de distintos medios. Clarisse Maryse Mimbuih M'Ella destaca el de las dicotomías. Para ello presenta un análisis de diferentes documentos escritos, revistas, diarios, manuales, que el franquismo utilizó para realizar un

adoctrinamiento de los estudiantes presentado valores positivos y, al mismo tiempo, los contravalores, calificados como negativos o no deseables. Entre ellos destacaríamos la dicotomía establecida entre masculino/femenino identificados como superior/inferior («La dicotomía en el sistema educativo bajo el franquismo: un medio eficaz más allá de la dictadura, para la transmisión de los valores»).

Por su parte, Anasthasie Obono Mba se centra en el análisis de la educación digital y la relación entre la transmisión de valores y las TIC. Internet abre la clase a contextos y contenidos no preparados para esta educación por lo que hay que establecer una educación en la civilización digital. El desarrollo masivo de la civilización o cultura digital crea una ciudadanía mundial de hecho, que no está tenida en cuenta en la normativa y no suscita reflexión sobre los valores a transmitir. En definitiva, la introducción de las TIC en la escuela nos obliga a redefinir los valores según las nuevas demandas sociales («Les valeurs de l'École gabonaise face au numérique»).

En otro bloque de nueve aportaciones, se realiza un análisis de cómo se puede realizar la transmisión de valores mediante textos escritos: manuales escolares, cuentos o libros de lectura, entre los que se reivindican las obras de la literatura africana.

Destacan los autores que remarcan la posible y deseable transmisión de valores utilizando las obras de literatura propia, a través de novelas de autores autóctonos que permiten conocer, a través de la interacción y relaciones de personajes de novela, su visión del mundo y su construcción alrededor de valores tradicionales y modernos. Los personajes de las novelas encarnan los valores tradicionales africanos del periodo precolonial, los impuestos en la etapa de colonización y los postcoloniales, mostrando su cohabitación o, con mayor frecuencia, la contraposición

entre tradición y modernidad. Así, destacan cómo puede hacerse hincapié en aspectos como la estratificación y los cambios sociales, el papel de las mujeres... y hacen una propuesta de educar basándose en los personajes de ficción. Es el planteamiento de Hubert Edzozomo Ondo («La evolución de los valores socioculturales y educativos en Gabón a través de *Histoire d'Awu* [2000] y *Fam* [2011]»), Clémence Frédérique Minkobame Zaga Minko («Personnages romanesques, porteurs de valeurs et de contre-valeurs: pour une éducation aux valeurs par la littérature. Le cas du roman gabonais *Destins en flamme* de J.-F. Moukagni»), Eric Moukodoumou Midepani («Le cuisinier dans *Waté ou la mémoire du camp de Boys* de Joseph Bill Mambougou»), Gertrude Ekome Biyogo («La literatura como instrumento de transmisión de valores: el caso de *Malédiction* de Sylvie Ntsame») y Romaric Franck Quentin de Mongaryas y Prisca Soumaho («Les valeurs véhiculées dans les oeuvres romanesques au programme de français enseignées dans l'école secondaire au Gabon»).

Otros autores, partiendo de la enseñanza en Gabón y Senegal del castellano como lengua extranjera (ELE), coinciden en su afirmación de la necesidad y oportunidad de transmitir, a través de cuentos, valores positivos como el respeto medioambiental, las relaciones entre niños y ancianos o la solidaridad (Rosalie Andjouomo y Jacques Rodrigue Akou Meyong, «La transmisión de los valores de la sociedad en *La Compasión* de Gabriel Miró» y Perrine Mvou, «*El cuento de J. L. González* como soporte didáctico para la promoción de los valores morales en el alumnado gabonés»). Del análisis de los textos y la legislación de la ELE podrían surgir también siete categorías de competencias que sería deseable que se convirtieran en pilares de la enseñanza nacional (Papa Mamour Diop, «De la didactología de las lenguas-culturas: una

aproximación axiológica a los contenidos de ELE en Senegal a través de los libros de texto y la legislación»).

Siguiendo con el análisis de los textos escolares obligatorios, en este caso de Cabo Verde, Alcides Fernandes de Moura explica, mediante el análisis de las imágenes y las representaciones implícitas y explícitas de los africanos, en contraposición con los europeos, su evidente infravaloración respecto a estos («África y Europa en los libros de texto de la educación primaria de Cabo Verde»).

Especial interés por su originalidad revisten las aportaciones que analizan el papel de la educación informal a la hora de la transmisión de valores, incluyendo en ella ámbitos tan interesantes como la publicidad, el cine o el teatro.

Para Lucie Eliane Dissouva, un anuncio de cerveza supone un impacto en el ámbito social de la constitución de valores educativos, porque, mientras realiza un paralelismo entre la conocida, clásica y reivindicativa consigna «Todo trabajo merece su salario» y el lema publicitario «Todo trabajo merece su cerveza» se transmiten valores sexistas, de tratamiento de la mujer como objeto sexual y se promueve el alcoholismo («Análisis crítico de los valores en la retórica publicitaria y su impacto en la educación en Gabón: El caso de “Todo trabajo merece su cerveza” de Castelbeer»).

Hilaire Ndzang Nyangone, con el cine, y Marcelle Ibinga, con el teatro, describen dos propuestas de introducción de valores africanos en la enseñanza del castellano (ELE). Hilaire utiliza una película que muestra los valores tradicionales para constatar el desconocimiento de los mismos por el alumnado gabonés, e intenta facilitar el arraigo de la cultura local con una mirada crítica («El cine como herramienta didáctica para valorar la tradición africana en clase de ELE. El caso de la película *Obali* [1976] de Pierre-Marie Ndong»); Marcelle se vale del «teatro como medio para enseñar el español

como lengua extranjera usando elementos culturales de Gabón», entre los que destacan máscaras y objetos tribales de la etnia punú, con lo que intenta integrar elementos culturales y valores del patrimonio africano en la lengua extranjera.

Un apartado de especial relieve, constituido por cuatro aportaciones, nos acerca a la manera de construir la identidad nacional de países que han alcanzado la independencia y necesitan dotarse de valores propios, diferentes a los impuestos por el Estado colonial, y mueven a la reflexión sobre la necesidad de introducir en la escuela una educación que permita comprender los símbolos de los que se han dotado para remarcar esta identidad.

Alix Nina Mboumba y Euloge Bibalou denuncian, mediante el ejemplo del desconocimiento de las armas que representan a las nueve provincias y simbolizan la identidad de cada uno de los pueblos, que la escuela no enseña los símbolos. Consideran que no existe literatura escolar sobre ello y hacen patente su creencia en la necesidad de la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional a través de símbolos («Niveau de connaissance des symboles de la République Gabonaise par les gabonais: cas des blasons des neufs provinces»). Esta idea es compartida por Orphée Martial Soumaho Mavioga, quien constata la falta de cohesión nacional alrededor de himno y bandera, por su desconocimiento en secundaria, haciendo la propuesta del canto del himno nacional e izar bandera en las escuelas («Critiques sociologiques sur la valeur du drapeau et de l'hymne national dans les établissements secondaires de Libreville»). También Raymonde Moussavou presenta las conclusiones de su estudio en el que encuentra una apreciable distancia entre los valores de la república, resumidos en la divisa de Gabón «Unión-trabajo-justicia», y los transmitidos a través de la enseñanza de las ciencias. Pone de relieve que el aprendizaje de los valores depende

del acento que se ponga en su clarificación en la clase, teniendo en cuenta todos los aspectos ideológicos del acto de enseñar, y recomienda su introducción en los centros docentes, que han de convertirse en lugares de aprendizaje de las ciencias de la vida y de la tierra («Les valeurs de la République dans l'enseignement des SVT au Gabon. Cas de la devise Union-Travail-Justice chez les enseignants»).

Y un conflicto al que es difícil hallar solución es el planteado por Jean-Aimé Pambou y Hawa Al Hassane. Reconocen que la lengua de escolarización en Gambia es la francesa, portadora de valores culturales endógenos e impuesta por el Estado francés en la época colonial. En el nuevo país, se estudia en una cultura escolar que se vive en francés, pero esta lengua es fundamental para la constitución y consolidación de la identidad nacional gabonesa y debe utilizarse para reforzar el sentimiento de pertinencia de un ciudadano a esta comunidad («La langue française à l'école gabonaise, une discipline mal pensée, mais constitutive de l'identité nationale gabonaise»).

La vida dentro de los centros educativos y las variadas casuísticas que surgen en el día a día, se analizan en las aportaciones de Anett Belo, Carla Carrilho, y Lina Cely, quienes defienden que el estilo de educación cooperativo es positivo, tras realizar un estudio en el que introducen esta modalidad de trabajo en una experiencia de educación interprofesional, realizada desde la Universidad en el ámbito de la sanidad («Colaboração no trabalho em equipa interprofissional dos cursos de saúde em Mocambique»). Resultado no tan satisfactorio es el relatado por Mahomed Nazir Ibraimo, quien, tras distinguir tres paradigmas de liderazgo-burocracia, democracia y anarquía, y analizar los estilos de liderazgo de los directores en las escuelas de Mozambique y las prácticas que en ellas se llevan a cabo, concluye que, en el momento actual, predominan los de burocracia, con medidas

que, en lugar de orientar las relaciones humanas, son de carácter coercitivo, autoritario por lo que no promueven la democracia («Os directores de escola e a gestão escolar em Moçambique: da retórica às práticas»). Julien Ibouanga, por su parte, sugiere mejoras en las políticas de los supervisores, tras analizar tres memorias de inspectores para descubrir las prácticas de comportamientos cívicos/incívicos («L'examen des mémoires professionnels des inspecteurs pédagogiques du primaire sur les valeurs en milieu scolaire soutenus à l'École Normale Supérieure Libreville [Gabon]»).

Dos aportaciones, situadas ambas en Mozambique y que tratan sobre diferentes aspectos que atañen a la educación superior, son las presentadas por Amélia Mandane. En «Estratégia de integração dos estudantes no ensino superior em Moçambique» plantea los desafíos que surgen en la transición de la enseñanza secundaria a la superior al coincidir con el tránsito de la adolescencia a la madurez. Las dificultades se manifiestan en actitudes de ansiedad o de ilusión y defiende que las Instituciones de enseñanza superior deben apoyar a los estudiantes en este proceso de adaptación creando estructuras como el Gabinete de apoyo al estudiante. En la redactada junto con Custódio Chicumule «Reflexão sobre as implicações da mudança de regime de um curso durante o percurso de formação» expone las conclusiones de un estudio sobre las consecuencias, para los estudiantes de sanidad, del cambio del régimen de turno de estudio nocturno a diurno, llevado a cabo en Mozambique. En ellas advierte que, mientras el turno nocturno permite compaginar trabajo y formación, el cambio a diurno facilita la realización de prácticas, lo que redundará en una mejora en la formación y en la calidad de los cuidados que prestan.

Por último, citar las aportaciones de M. Germain Koumba-Mouity sobre cómo el valor de la norma ortográfica

está en peligro en las escuelas tras la disminución constante del nivel ortográfico del alumnado, y su supervivencia depende de la aplicación de una pedagogía diferenciada, individualizada y de no considerarla una ideología intangible («La valeur de la norme orthographique à l'école primaire. Quels défis pédagogiques à relever dans le processus d'enseignement/apprentissage?») y la de Mexcent Zue Elibiyo en la que analiza las consecuencias de la cohabitación de pubs y establecimientos escolares en Gabón y propone la adopción urgente de medidas para contrarrestar la tendencia a la degradación de las condiciones de estudio y la pérdida de valores a causa de la cercanía de los pubs que molestan con los altos decibelios y la propagación del alcoholismo... («Cohabitation des débits de boisson avec les établissements scolaires: une menace pour les valeurs éducatives»).

El tercer bloque nos ofrece veintitrés aportaciones que representan otras tantas «Miradas poliédricas sobre África. Valores y educación». Se trata de miradas exógenas, desde fuera del territorio africano, desde países diferentes y con metodologías variadas.

La mirada desde España, país colonizador, la aportan cuatro contribuciones que comprenden desde el siglo XVIII hasta la actualidad. María José Madrid Martín y María del Carmen López Esteban nos revelan los trabajos cartográficos de Vicente Tofiño para facilitar la navegación por las costas africanas («El derrotero de las costas de España en el Mediterráneo, y su correspondiente de África [1787] y el proyecto de levantamiento de las cartas esféricas») mientras Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil nos remiten a la dictadura de Primo de Rivera, momento histórico en el que Modesta Luisa Mellado Calvo, directora del Grupo Escolar de Larache, envía un informe escrito a María de Maeztu, directora de la Residencia de Señoritas en Madrid, en

el que muestra el interés de España por afianzar su modelo educativo en el Protectorado, tanto en las grandes ciudades como en las poblaciones pequeñas, manteniendo la separación de sexos y la prohibición de asistencia de musulmanes, potenciando el desequilibrio entre zonas urbanas, bien dotadas escolarmente, y las rurales, con condiciones peores («Maestros más allá de la frontera: la escuela como articulación de la organización social en el modelo educativo del protectorado español en Marruecos. Análisis de un informe de 1927»).

En el franquismo ubica Francisco Javier Martínez Cuesta «*Aguiluchos*, historias africanas para los niños del franquismo (1957-1966)» explicando cómo, con la intencionalidad de dar a conocer a los niños españoles los problemas de África, se crea una revista infantil misionera que desea «instruir, educar y divertir» mediante reportajes que muestran la realidad de los países en los que residían los misioneros combonianos. Al mismo tiempo, se intenta conseguir un compromiso evangelizador de sus lectores y fomentar su posible vocación misionera, con un mensaje que se situaba plenamente en el ámbito del nacionalcatolicismo que defendía una posición de superioridad colonial.

Y ya en la contemporaneidad, Ezequiel Guerra de la Torre e Ignacio Nadal Perdomo presentan «Enseñar África, un proyecto educativo en el currículo de Canarias», en el transcurso del cual han pretendido averiguar las preconcepciones con que representa el continente africano el alumnado de secundaria de Canarias, así como su reflejo en los libros de texto publicados entre 1957 y 1999. Constatado su eurocentrismo, han intentado transformarlas, pero, a pesar de la utilización de nuevos materiales, que potenciaron la participación de profesionales de diferentes disciplinas, y la práctica de actividades renovadoras, se mostró la dificultad de cambio en los

estereotipos fuertemente arraigados, a pesar de lo cual, los autores insisten en la necesidad de proporcionar una mirada en positivo de la realidad africana.

Los Estado-nación controlan los sistemas educativos. Las reformas educativas y los valores que transmiten dependen de sus necesidades, por ello los Estados colonizadores intentarán imponer su lengua y sus valores sobre las lenguas y tradiciones nativas, que se verán subordinadas cuando no prohibidas. Los cambios políticos y los procesos descolonizadores asentarán los nuevos valores de los Estados postcoloniales, en un intento de estructurar un nuevo sistema de enseñanza que se oponga a los valores y jerarquizaciones sociales de la educación colonial.

Ocho visiones, desde países independizados de Portugal, analizarán los principios impuestos y las propuestas emancipadoras que en ellos han surgido, así como las dificultades que se han encontrado para llevarlas a término.

Hélder Henriques y Amélia Marchão nos advierten que el eurocentrismo y la reproducción de desigualdades fueron promovidos por el Estado Nuevo en todos sus territorios coloniales («No espírito da grei: Instruir para civilizar no Império Colonial Português [1925-1941]»). Principios que son documentados y analizados por los mismos autores, en el caso de Angola y en los años 60, a través de una propuesta para la enseñanza primaria que combinaba una metodología activa, cercana a la Escuela Nueva, con objetivos colonizadores: imposición de la lengua portuguesa y de los valores católicos, y morales de la metrópolis («A classe préprimária: uma classe nova no ensino primário do ultramar português de António de Almeida Abrantes [1964] - Uma leitura») y por José Viegas Bras y María Neves Gonçalves, en «A gravitação dos valores educativos no colonialismo e no pós-colonialismo em Angola».

A propuestas formadoras de ciudadanías críticas en Mozambique nos acercan

Evangelina Bonofacio al presentarnos la vida del profesor Luis Carlos Samões, quien intentaba formar en ciudadanía a su alumnado («Memórias da vida de professor em Moçambique - (Re)construção de uma narrativa»); y Aires Antunes Diniz con su relato de cómo el Frelimo en las zonas liberadas y Samora Machel, cuando llegó a la presidencia, intentaron una escolarización emancipadora («Moçambique como país da África Oriental»).

Pero, a pesar de los avances legislativos y sociales, el eurocentrismo continúa impregnando la realidad postcolonial. Desde Brasil, Agnes Iara Domingos Moraes ha comprobado que, aunque Brasil recibió un importantísimo contingente de personas africanas y las contribuciones de los pueblos africanos para su actual configuración social han sido decisivas, el interés que hay sobre África en este país es mínimo, según refleja la presencia de estudios publicados en los anales del CBHE, de los cuales corresponden menos de un 1% del total («África e africanidade nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação. CBHE [2000-2017]»). Por su parte, Racquel Valério Martins y Ana Laura Neves Gortari do Couto partiendo del avance que supuso la ley que introdujo el estudio obligatorio de la historia de África y los africanos en el currículum escolar, fruto de la lucha del movimiento negro brasileño, han intentado comprobar si se refleja la educación quilombola en la educación básica de Brasil. Tras la investigación, realizada mediante visitas a centros escolares, han comprobado la dificultad de cumplir el derecho del alumnado de ser educado en sus culturas, hecho debido tanto a la no valorización de la diversidad cultural como a la falta de preparación del profesorado («A lei brasileira 10.639/2003 e a escola quilombola de Aquiraz, Ceará, Brasil. Um caminho negro»).

La cualificación del profesorado, que ha de ser formado con recursos suficientes para poder adaptar el currículum a su

entorno, fomentando los valores de la cultura propia del país, mediante una pedagogía de carácter crítico y emancipador, es objeto del estudio de Herlon Bezerra, Edivânia Granja da Silva Oliveira y Caroline Farias Leal Mendonça, quienes exponen dos experiencias llevadas a cabo en Brasil para descubrir el impacto de la colonización portuguesa y formarse en la lucha por la justicia curricular, siguiendo, en gran medida, el pensamiento de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, mediante los cursos de formación docente impartidos en el *Instituto federal de Pernambuco* entre 2012-2017 («Os cursos de desenvolvimento curricular e educação intercultural descolonizante e educação intercultural no pensamento decolonial [If Sertão Pe, Brasil]: duas experiências em busca da dignidade curricular-escolar dos valores africanos que (con)formam o povo brasileiro»).

Del profesorado también se ocupan Marta Bueno Saz y Susana Pacheco Ibars, insistiendo en la necesidad de dotarles de recursos para poder cuestionar los valores tradicionales e incluir los de la cultura africana («Retos recientes en la formación de profesores en Gambia»); mientras que del profesor como modelo de transmisión de valores positivos, tratan Solange Perin, Terezinha Oliveira Mendes y Claudinei Magno Magre, quienes presentan al africano san Agustín como ejemplo de la importancia concedida a la enseñanza y al uso de la inteligencia para la acción racional y colectiva; así como de profesor modelo de líder virtuoso, que es ejemplo de los valores transmitidos en la educación como medio para reorganizar la sociedad («A influência e a prevalência histórica do pensamento de um clássico africano para tratarmos sobre a educação, o ensino e os valores morais e éticos na atualidade»).

De valorizar la educación y, a través de ella, formar en valores acordes con el siglo XXI pero con obras de autores que piensan desde África, trata Elizabeth

da Silva, quien propone la inclusión del feminismo en la educación africana mediante las ideas que la autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie explicita en su obra *Sejamos todos feministas*. Esta autora defiende la necesidad del feminismo e invita a observar, identificar e indignarse ante actitudes que han sido utilizadas y continúan siéndolo para subyugar al género femenino. La educación tendría un papel decisivo para cambiar las cuestiones de género, y ha de hacerlo desde una perspectiva de no culpabilidad de las mujeres sino de su aprendizaje a decir no («Chimamanda Ngozi Adichie: subsídios das suas ideias feministas para educação africana»).

La educación de las mujeres, junto con programas de escolarización de la infancia y el respeto al medio ambiente, son algunas de las propuestas que realiza Carmen García-Rosado García en su acercamiento a los proyectos educativos desarrollados por diferentes organismos en Etiopía como los de OXFAM Intermón, para promocionar los aspectos mencionados, siempre con un sentido crítico respetando las diferentes religiones y potenciando la conservación el medio ambiente, con un valor especial hacia el agua («Desarrollo, interconexión y perdurabilidad de valores educativos en Etiopía»).

Un análisis de la cooperación internacional hacia pueblos africanos que es objeto de otros dos estudios, el de José Ángel Ayllón Gómez, quien en «Los mecanismos de cooperación educativa y ayuda al desarrollo entre España y Guinea Ecuatorial. Del colonialismo a la posmodernidad» analiza los diferentes convenios para concluir que, con el paso del tiempo, ha ido disminuyendo la similitud entre ambos sistemas; y el de Pedro María Seguro Romero en el que critica la posible mercantilización de la educación que genera relaciones de dependencia, ya que la ayuda humanitaria procedente de instituciones filantrópicas, que puede

ser positiva en un primer momento, no debe hacer olvidar la necesidad de afianzar valores democráticos y formar ciudadanos responsables y libres, por lo que han de ser los Estados quienes lleven a cabo las estrategias educativas («Filantropía educativa como coartada tácita en la neoliberalización de los sistemas educativos del África subsahariana: el caso de Liberia»).

Para cerrar estas miradas diversas que nos acercan al conocimiento de los valores propios de este continente, se utilizan fuentes metodológicas originales. En este caso se trata de la música y el teatro, fuertemente arraigados en las costumbres africanas. Por una parte, Ramón Aguadero Miguel, en su estudio «Acercamiento a nuevas formas de oralidad en Angola través de la música de Yannick Ngombó», propone una visión desde abajo de la vida cotidiana de las clases populares en Luanda, a través de las canciones de este músico africano. Defiende asumir otros valores para cambiar la sociedad basándose en la sabiduría de los pueblos bantúes que supondría una revolución moral y no económica. Antonio S. Almeida Aguiar, Rocío Pérez Solís, Pedro Francisco Alemán Ramos y Estefanía Almeida Hernández presentan en «Valores educativos del teatro africano en el siglo XXI. Análisis del Festival del Sur: Encuentro Teatral 3 Continentes (2000-2016)» un estudio sobre este festival de Senegal, Burkina Faso y Guinea ecuatorial y los valores que transmite, concluyendo que son los de dignidad, igualdad y justicia. Justifican la utilización del teatro como objeto de investigación por ser una manifestación artística propia del continente, con una función comunicativa que lo convierte en vehículo de cuatro ejes: el entorno, lo trascendente, la tradición y la comunidad.

Cabe señalar la aportación de Raúl Miguel Malmierka, «El desarrollo del programa talking book en Ghana. Una intervención socioeducativa en zonas rurales desfavorecidas mediante las TIC».

Y la de Jaime Linares Fernández, «Formación profesional y desarrollo: las políticas educativas de la Unión Africana», donde remarca la necesidad de la formación profesional para conseguir desarrollo económico.

Y, por último, cerrando el volumen, en el cuarto apartado, *Tiempos y miradas posnacionales. A propósito de África*, seis autores sugieren la construcción de un camino de hibridación cultural entre lo africano en su diversidad y lo externo. Una propuesta que facilite la educación en los nuevos valores que han de conformar las identidades nacionales de los países en la época postcolonial y que ilustran con cuatro pedagogías.

Dice Graça Machel que «África es la solución y no el problema», y, tal y como se ha mostrado a lo largo de las páginas de este volumen, el continente africano se continúa representando al mundo desde una visión prestada, siempre desde el exterior para el exterior, provocando juicios trastocados e interesados que han de revisarse construyendo y restituyendo su imaginario como válido, respetando su diversidad.

La filosofía política en África negra no puede ser sino el desarrollo endógeno liberador de los pueblos, el desarrollo humano, integral, abierto, desde dentro (Pedro Perera Méndez, «Espejismos de Estado: aprehendiendo de África la ciudadanía posnacional»). África precisa la construcción colectiva de una cultura democrática y de lo público cuya legitimidad ha de provenir de la construcción dialéctica entre el origen, el poder, las razas, las religiones y las lenguas, y, sobre todo, de las voces que aún no se han expresado (Natalia Pais Álvarez, «Geografías oblicuas»).

Porque esa cultura se ha de nutrir de sus propios valores, que deben rescatarse y enfrentarse a los impuestos. Valores entre los que destacarían los de la capacidad de resistencia y la solidaridad, que fundamentarían las pedagogías con voz propia que han de caracterizar este territorio.

Resistencia que se manifiesta en la *Pedagogía sin territorio* de la que sería la muestra más evidente el Sahara, territorio no autónomo pendiente de descolonización con una sociedad en perpetuo exilio. Una resistencia imprescindible porque, mientras se advierte una escasa incidencia de los valores inculcados a través de la educación por Marruecos en la población de los TTO, también hay que reconocer que, a causa del conflicto político, no se han alcanzado los objetivos planteados por la RASD (Najem El Mahjoub El Garhia, «Pedagogía sin territorio: el Sáhara Occidental»).

Surge, pues, una *Pedagogía de la resistencia* al hacerse evidente la destrucción de los diversos sistemas de enseñanza tradicional africanos que han producido una educación sin vínculos ni referencias culturales ni territoriales, consecuencia de la contraposición salvaje/civilizado, comunitario/individualismo y particular/universal y de la alteración del pasado apelando a la inexistencia y la subjetividad de las fuentes autóctonas (*Angela Sierra*, «Modelos educativos y contaminación cultural»).

Resistencia y solidaridad que se unirían conformando una *Pedagogía de la hospitalidad* que recuperaría el compromiso comunitario permanente, frente al individualismo, la uniformidad y la domesticación violentamente instalados por el colonialismo. Valores que se dirigirían a la construcción de una paideia negra, no anclada en la ciudad sino en la comunidad y cuya base podría definirse con la palabra Teranga, que implica la vinculación de pedagogía y una política socialista (Andrés González Novoa,

«TERANGA. El socialismo sub-sahariano y la Pedagogía de la Hospitalidad»).

Se trata, en fin, de reivindicar una *Pedagogía subversiva*, una educación que, subvirtiendo las reglas, ponga en valor los procesos de integración y solidaridad (M.^a Lourdes González-Luis, «Tradición centrípeta, tendencia centrífuga. La necesaria redistribución del conocimiento») de manera que los países del norte que deseen cooperar en su desarrollo lo hagan desde un conocimiento real y sincero sobre sus realidades, de manera que se produzca una cooperación triangular norte-sur-sur, una actuación conjunta de dos actores en favor de un tercero (Amanda Amador Hidalgo, «Cooperación internacional al desarrollo: escuchando al sur»).

Debemos felicitar a la coordinadora y al coordinador del volumen por la magnífica tarea realizada y, en especial, por habernos proporcionado, tras su lectura, abundantes elementos de reflexión sobre la necesidad de la recuperación y apreciación de los valores propios de cada país, al mismo tiempo que la necesidad de una mirada crítica sobre ellos y su adecuación, o no, a los intereses de una sociedad del siglo XXI en la que se ven inmersas las sociedades africanas que tienen el reto de conjugar valores tradicionales como la solidaridad, la resistencia, la hospitalidad o los vínculos intergeneracionales, con la integración de otros como los relacionados con la igualdad de género.

Un reto en el que la educación se ha de convertir en una herramienta que permita construir ese anhelado futuro.

M.^a DEL CARMEN AGULLÓ DÍAZ