Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

La educación infantil como subsistema autónomo: fundamentos pedagógicos, marco jurídico y la tensión de la Clase de Iniciación en las escuelas de Enseñanza Primaria de Angola

A educação de infância como subsistema autónomo: fundamentos pedagógicos, enquadramento jurídico e a tensão da Classe de Iniciação nas escolas do Ensino Primário em Angola

Early childhood education as an autonomous subsystem: pedagogical foundations, legal framework and the tension of the Initiation Class in Angolan primary schools

Garcia Manuel Cabando – Escola Superior Pedagógica do Bengo.
garcia.cabandoespbengo.edu.ao@gmail.com | Tel.: 946 502 216 | https://orcid.org/0009-0007-2980-4490 | http://lattes.cnpq.br/4072019193276852
Vicente Ricardo Pedro Nguinamau – Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte.
vicenteespecn@gmail.com | Tel.: 949963909 | https://orcid.org/0009-0008-6747-2180 | http://lattes.cnpq.br/0904830941682617
Massueme Sebastião Celestino – Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge, Angola. Centro Infantil Comunitário de Quimalundo, Município de Púri. massueme@hotmail.com | https://orcid.org/0009-0005-5397-9755
Julieta Cassova Alice Cativa – Instituto Superior Politécnico Ndunduma Bié/Angola.
Julietacassovaalicecativa@gmail.com | https://orcid.org/0009-0009-1663-3885

Resumen:
La Educación Preescolar suele reducirse, en los discursos públicos y en la práctica institucional, a una etapa de preparación para la Enseñanza Primaria. Este artículo sostiene la tesis contraria: la educación infantil es el comienzo de la construcción de la personalidad del niño y, en la metáfora que orienta el estudio, los cimientos no son el proyecto de la casa, sino la propia casa que se levanta. Mediante un enfoque cualitativo, documental y hermenéutico-jurídico, se analizan la Ley n.º 32/20, de 12 de agosto, que modifica la Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza (Ley n.º 17/16), la Constitución de la República de Angola, la legislación de protección del niño y la literatura pedagógica relevante. Los resultados muestran que la Ley de Bases consagra el Subsistema de Educación Preescolar como uno de los seis subsistemas y uno de los cuatro niveles del sistema (arts. 17 y 21), con dos etapas y una tipología propia de instituciones (arts. 23, 58 y 59), pero admite, en el apartado 2 del art. 23, que la Clase de Iniciación se imparta en escuelas de Enseñanza Primaria. Se argumenta que esta posibilidad, convertida en regla, vacía el subsistema y contradice su coherencia sistemática y teleológica, aunque no constituya, en sentido estricto, una ilegalidad. Se proponen medidas de expansión de la red institucional, formación de educadores y revisión normativa.

Palabras clave: Educación infantil; Subsistema de Educación Preescolar; Clase de Iniciación; Ley n.º 32/20; Angola.

Resumo:
A Educação Pré-Escolar é frequentemente reduzida, nos discursos públicos e na prática institucional, a uma etapa de preparação para o Ensino Primário. Este artigo sustenta a tese contrária: a educação de infância é o início da construção da personalidade da criança e, na metáfora que orienta o estudo, o alicerce não é o projeto da casa, mas a própria casa a erguer-se. Com uma abordagem qualitativa, de natureza documental e hermenêutico-jurídica, analisam-se a Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, que altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16), a Constituição da República de Angola, a legislação de proteção da

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

criança e a literatura pedagógica relevante. Os resultados mostram que a Lei de Bases consagra o Subsistema de Educação Pré-Escolar como um dos seis subsistemas e um dos quatro níveis do sistema (arts. 17.º e 21.º), com duas etapas e uma tipologia própria de instituições (arts. 23.º, 58.º e 59.º), mas admite, no n.º 2 do art. 23.º, que a Classe de Iniciação seja ministrada em escolas do Ensino Primário. Argumenta-se que esta faculdade, quando convertida em regra, esvazia o subsistema e contraria a sua coerência sistemática e teleológica, ainda que não constitua, em sentido estrito, uma ilegalidade. Propõem-se medidas de expansão da rede de instituições, de formação de educadores e de revisão normativa.

Palavras-chave: Educação de infância; Subsistema de Educação Pré-Escolar; Classe de Iniciação; Lei n.º 32/20; Angola.

Abstract:
Preschool education is often reduced, in public discourse and institutional practice, to a stage of preparation for primary school. This article defends the opposite thesis: early childhood education is where the child's personality begins to be built and, in the metaphor guiding this study, the foundation is not the blueprint of the house but the house itself rising. Using a qualitative, documentary and legal-hermeneutic approach, it analyses Law No. 32/20 of 12 August, which amends the Basic Law of the Education and Teaching System (Law No. 17/16), the Constitution of Angola, child-protection legislation and the relevant pedagogical literature. The findings show that the Basic Law establishes the Preschool Education Subsystem as one of six subsystems and one of four levels of the system (arts. 17 and 21), with two stages and its own typology of institutions (arts. 23, 58 and 59), yet allows, in art. 23(2), the Initiation Class to be taught in primary schools. It is argued that this possibility, when turned into the rule, hollows out the subsystem and undermines its systematic and teleological coherence, even if it is not, strictly speaking, unlawful. Measures are proposed for expanding the network of institutions, strengthening educator training and revising the legal text.

Keywords: Early childhood education; Preschool Education Subsystem; Initiation Class; Law No. 32/20; Angola.

1. Introducción

Cuando se pregunta, en Angola y en muchos otros países, para qué sirve la educación infantil, la respuesta más habitual es que sirve para preparar al niño para la escuela. Esta formulación aparece en los discursos de padres y gestores, en los programas de acción de las instituciones públicas y, como se verá, incluso en las propias normas que organizan el sistema educativo. Es una respuesta comprensible, porque el ingreso en la Enseñanza Primaria constituye un hito visible y mensurable. Sin embargo, es incompleta, y esa insuficiencia tiene consecuencias prácticas: donde la infancia se considera una antesala de la escuela, sus recursos, espacios y profesionales tienden a tratarse como accesorios.

Este artículo parte de una convicción opuesta, que conviene enunciar con claridad. El niño no llega al mundo como una superficie en blanco a la espera de que la escuela la llene; llega como sujeto que siente, explora, pregunta y construye significados desde sus primeros

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

días. En este sentido, la educación infantil no prepara el comienzo de la formación de la personalidad: es ese comienzo. Si se acepta una imagen sencilla, la construcción de una casa, surge la tentación de decir que los cimientos preparan la casa. Aquí se propone una lectura distinta: los cimientos no son el proyecto de la casa, sino la propia casa que se levanta. Cada experiencia vivida en la guardería y en el jardín de infancia ya forma parte de la estructura de la persona que el niño llegará a ser, y no puede posponerse ni recuperarse más tarde con el mismo efecto.

Esta tesis tiene un correlato jurídico. La Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza (Ley n.º 17/16, de 7 de octubre), en la redacción dada por la Ley n.º 32/20, de 12 de agosto, organiza el sistema en seis subsistemas y cuatro niveles de enseñanza, y define el Subsistema de Educación Preescolar como «la base de la educación» (Angola, 2020, art. 21). Este subsistema se estructura en dos etapas, la guardería y los jardines de infancia (con los centros infantiles comunitarios), y dispone de una tipología propia de instituciones. Al mismo tiempo, la misma norma permite que la Clase de Iniciación, dirigida a niños de 5 a 6 años, se imparta en escuelas de Enseñanza Primaria (art. 23, apartado 2). En la práctica, esta posibilidad ha llevado a menudo a reducir la presencia de la educación infantil en el territorio a una clase integrada en un edificio y en una lógica escolares que no le son propios.

Esta situación motiva el presente estudio. La pregunta que lo orienta es la siguiente: ¿en qué medida el marco jurídico angoleño reconoce la educación infantil como subsistema autónomo y cómo debe interpretarse la integración de la Clase de Iniciación en escuelas de Enseñanza Primaria a la luz de ese reconocimiento? El objetivo general consiste en analizar la coherencia entre los fundamentos pedagógicos de la educación infantil, su estatuto jurídico y la organización efectiva de la oferta. Específicamente, se pretende (i) fundamentar teóricamente el valor propio de la educación infantil; (ii) identificar, en las normas constitucionales, internacionales y legales, las disposiciones que sustentan su autonomía; (iii) examinar la tensión entre el art. 23, apartado 2, y el resto del régimen del subsistema; y (iv) formular propuestas para la formación de educadores y el perfeccionamiento normativo.

El estudio se justifica por tres razones. En primer lugar, la investigación sobre el desarrollo humano converge en la idea de que los primeros años son decisivos y de que las desigualdades que surgen entonces tienden a persistir. En segundo lugar, Angola tiene una población muy joven, lo que convierte la calidad de la oferta para la primera infancia en una cuestión de interés nacional. En tercer lugar, la discusión sobre la ubicación de la Clase de Iniciación rara vez se basa en el texto de la ley y en su interpretación rigurosa, lo que favorece

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

tanto defensas como críticas imprecisas. Por tanto, también se pretende distinguir lo que dice la ley de lo que se le atribuye.

El artículo se organiza en diez partes. Tras esta introducción, se describe la metodología; la tercera parte presenta los fundamentos teóricos; la cuarta, el marco internacional, africano y constitucional; la quinta analiza el régimen de la Ley n.º 32/20 para el Subsistema de Educación Preescolar; la sexta examina la tensión de la Clase de Iniciación; la séptima discute las implicaciones para el currículo, la inclusión y la formación docente; la octava formula propuestas; la novena señala limitaciones y una agenda de investigación; y la décima presenta las conclusiones.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Más allá de la tabla rasa

La imagen del niño como «tabla rasa», asociada a la tradición empirista de Locke (1690), sustentó durante siglos una concepción de la infancia como tiempo de espera. Si la mente del recién nacido es una página en blanco, el papel del adulto consiste en inscribir en ella lo que se considera necesario, y la escuela, con su currículo formal, es el lugar por excelencia de esa inscripción. De esta lógica se desprende que todo lo anterior a la escuela es, en el mejor de los casos, preparación.

El conocimiento acumulado a lo largo del siglo XX volvió insostenible esta imagen. Piaget e Inhelder (1969) mostraron que el niño construye activamente sus esquemas de comprensión mediante la acción sobre los objetos y la interacción con el entorno, pasando por formas de pensamiento cualitativamente propias, y no por versiones incompletas del pensamiento adulto. Vygotsky (1978) añadió que esta construcción está mediada social y culturalmente: el desarrollo ocurre mediante la interacción, el lenguaje y los instrumentos culturales, y el juego crea un espacio en el que el niño ensaya capacidades que todavía no domina en la vida cotidiana. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, central en este autor, aclara que el aprendizaje más significativo ocurre entre lo que el niño hace solo y lo que logra hacer con el apoyo de alguien más experimentado.

De estas aportaciones se deriva una consecuencia para la organización de la educación: si el niño es un sujeto activo desde temprano, la educación infantil no puede concebirse como

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

una simple antesala de otra cosa. Puede y debe preparar para la escuela, pero esa es una de sus consecuencias, y no su razón de ser.

2.2. Los cimientos y la casa

La metáfora de la construcción ayuda a visualizar la diferencia. En la lectura tradicional, los cimientos son la parte de la obra que se realiza antes de la casa propiamente dicha: un trabajo preparatorio, necesario, pero que solo adquiere sentido cuando se levantan las paredes y el tejado. El niño de educación infantil sería, en esta imagen, un niño «en obras», cuyo valor reside en lo que vendrá después.

La lectura que aquí se defiende es otra. Los cimientos no son el proyecto de la casa; son la propia casa que se levanta. Lo que ocurre en la primera infancia no es un ensayo de la vida futura, sino vida, con su densidad propia, que al mismo tiempo estructura todo lo que viene después. El niño de cuatro años que aprende a esperar su turno, a cuidar una planta, a expresar lo que siente y a ser escuchado no está entrenándose para ser persona; está siendo persona, de un modo que dejará huellas duraderas en su identidad.

Esta lectura tiene tres corolarios. El primero es reconocer el valor intrínseco del presente del niño: la calidad de la educación infantil también se mide por el bienestar, la participación y el desarrollo que proporciona hoy, y no solo por el rendimiento que prepara para mañana. El segundo es la continuidad, y no la ruptura, entre infancia y escolaridad: la transición a la Enseñanza Primaria debe articularse cuidadosamente, sin borrar la especificidad pedagógica de lo que la precede. El tercero es institucional: si la educación infantil es la construcción inicial de la personalidad, exige instituciones, espacios, profesionales y orientaciones pedagógicas a la altura de esa responsabilidad.

Es importante evitar un malentendido. Afirmar que la educación infantil no es mera preparación no equivale a negar que prepara para la escuela. La literatura coincide en que los niños que reciben una educación infantil de calidad tienden a ingresar en la Enseñanza Primaria en mejores condiciones. Lo que se rechaza es reducir su finalidad a ese efecto.

2.3. Contexto, comunidad y saberes locales

La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) sitúa el desarrollo del niño en sistemas encajados e interdependientes: la familia, la institución educativa, la comunidad, la cultura y las políticas públicas lo influyen en distintos niveles y en interacción. Para el contexto

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

angoleño, esto significa que la calidad de la educación infantil no depende únicamente del aula de actividades, sino de las condiciones familiares, territoriales e institucionales en las que vive el niño. Gando & Gando (2023), al reconstruir la trayectoria histórica de la atención educativa a la primera infancia en el país, evidencian precisamente las carencias que persisten en la formación del educador preescolar y en la estructura de la oferta.

Freire (1996) añade una dimensión ética: enseñar exige respeto por los saberes de los educandos, diálogo y reconocimiento de cada niño como sujeto. En relación con esta idea, Santos y Meneses (2009) proponen una ecología de saberes que valora el diálogo entre el conocimiento científico y los saberes comunitarios. En Angola, donde las comunidades poseen conocimientos propios sobre la tierra, el agua, las plantas, las historias y las formas de cuidado, una educación infantil arraigada en el entorno es, por naturaleza, más inclusiva y culturalmente significativa. Esta idea se retomará al discutir el currículo.

2.4. ¿Qué sabemos sobre la importancia de los primeros años?

La investigación y la literatura científica evidencian inequívocamente que los primeros años de vida son determinantes para el desarrollo posterior del niño. Las experiencias y relaciones establecidas durante la primera infancia moldean la arquitectura del cerebro en desarrollo e influyen decisivamente en la salud, el aprendizaje y el comportamiento a lo largo de todo el ciclo vital (Shonkoff & Phillips, 2000).

Desde esta perspectiva, la importancia atribuida a esta etapa encuentra amplio respaldo en la psicología del desarrollo y la pedagogía. En cuanto al desarrollo cognitivo e intelectual temprano, Bloom (1977) demostró que aproximadamente la mitad del desarrollo de la inteligencia humana se consolida hasta los dos años y cerca de dos tercios hasta los cuatro. De forma complementaria, Zinga (2016) señala que alrededor del 50% del acervo intelectual acumulado por un individuo hasta los diecisiete años ya está fijado a los cuatro, mientras que el 30% siguiente se adquiere entre los cuatro y los ocho años.

En cuanto a la formación integral y la personalidad, antes de los seis años el desarrollo de las facultades infantiles ocurre a un ritmo acelerado. Las evidencias científicas subrayan que los primeros cinco años de vida son críticos tanto para desarrollar aptitudes lógicas, capacidad de razonamiento, resolución de problemas y competencias lingüísticas como para construir el equilibrio emocional y la capacidad de socialización (Dieuzeide, citado en Zinga, 2016).

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

En una línea complementaria, el análisis económico de Heckman (2006) concluye que el rendimiento de la inversión en capital humano es mayor cuanto antes se realiza, demostrando que las desventajas acumuladas en la infancia se vuelven considerablemente más difíciles y costosas de corregir en etapas posteriores. Aunque una parte significativa de estos estudios clásicos e internacionales se realizó en otros contextos, su mensaje de fondo coincide plenamente con los hallazgos nacionales de Angola sobre las carencias de la oferta y las exigencias de formación de educadores (Gando & Gando, 2023).

2.5. Pedagogía de la infancia y riesgo de «primarización»

La educación infantil tiene una pedagogía propia. Se basa en el juego, la exploración, las rutinas de cuidado, el lenguaje oral y la relación afectiva con los adultos y los pares, y articula de forma inseparable el cuidar y el educar. Candanda et al. (2026), en un estudio de caso sobre el juego en un contexto preescolar angoleño, muestran cómo las prácticas lúdicas pueden articular la pedagogía contemporánea y las tradiciones culturales locales.

El riesgo derivado de integrar la educación infantil en estructuras diseñadas para otro nivel puede denominarse conceptualmente «primarización»: adoptar en la educación infantil una lógica de escuela primaria, con horarios rígidos, división por asignaturas, énfasis en la copia y la evaluación formal temprana, y espacios y mobiliario concebidos para niños mayores. Tati, Tchissende, Leite y Fernandes (2025) señalan, respecto al currículo de Educación Preescolar y Enseñanza Primaria, tensiones entre el currículo formal y las condiciones reales de aplicación en las escuelas, lo que hace plausible este riesgo, aunque su alcance deba verificarse empíricamente.

3. Marco internacional, africano y constitucional

3.1. Derechos del niño y educación en la primera infancia

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) reconoce el derecho a la educación (art. 28), establece como finalidad educativa el desarrollo de la personalidad, los talentos y las capacidades mentales y físicas del niño hasta su máximo potencial (art. 29, apartado 1, letra a), y consagra el derecho al descanso, el tiempo libre y el juego (art. 31). La lectura conjunta de estas normas respalda directamente la tesis defendida: la educación, a

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

cualquier edad, tiene como fin el desarrollo pleno del niño, y no únicamente su preparación para etapas posteriores.

El Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General n.º 7 (2005), definió la primera infancia como el período comprendido entre el nacimiento y los ocho años y subrayó que los niños pequeños son titulares de derechos y deben abordarse de manera holística, incluido su derecho a servicios educativos y de cuidado de calidad. En la Observación General n.º 17 (2013), el mismo Comité detalló el derecho al descanso, el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas, particularmente aplicable a los más pequeños. La Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño (1990), por su parte, consagra el derecho a la educación en el art. 11, orientado al desarrollo de la personalidad, los talentos y las capacidades del niño.

En el plano de las metas globales, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, meta 4.2, compromete a los Estados a garantizar que todas las niñas y niños tengan acceso a desarrollo, atención y educación preescolar de calidad, de manera que estén preparados para la enseñanza primaria (ONU, 2015). La formulación final de esta meta ilustra el carácter dual del discurso internacional: la educación preescolar se presenta como derecho y como preparación, y esta dualidad debe gestionarse sin reducir una dimensión a la otra.

3.2. La Constitución de la República de Angola

La Constitución consagra los derechos del niño como derechos fundamentales. El apartado 6 del art. 35 establece que la protección de los derechos del niño, especialmente su educación integral y armoniosa, la protección de su salud y sus condiciones de vida y enseñanza, constituye una prioridad absoluta para la familia, el Estado y la sociedad. El art. 80, dedicado a la infancia, reconoce al niño el derecho a una atención especial de la familia, la sociedad y el Estado, que deben colaborar para garantizar su amplia protección frente al abandono, la discriminación, la opresión, la explotación y el abuso de autoridad.

La expresión «educación integral y armoniosa» resulta especialmente relevante. Impide una lectura puramente instrumental de la educación infantil, porque lo protegido como prioridad absoluta es la formación integral del niño desde la etapa en que comienza. A esta base se suman las tareas fundamentales del Estado en materia de educación y desarrollo sostenible (art. 21) y el derecho a un entorno sano (art. 39), que fundamentan, como se defendió en otro estudio, la articulación entre educación infantil, sostenibilidad y ciudadanía ecológica.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

3.3. Protección del niño y política para la primera infancia

La Ley n.º 25/12, de 22 de agosto, que desarrolla los derechos del niño definidos en la Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Carta Africana, determina que la familia, la comunidad, la sociedad y el Estado deben garantizar al niño, con prioridad absoluta, la efectividad de sus derechos (art. 2). Más recientemente, el Decreto Presidencial n.º 107/24, de 30 de abril, aprobó la política nacional para la primera infancia, que reconoce la difícil situación de los niños en esta etapa e incluye, entre las medidas previstas, el acceso gratuito a guarderías y jardines de infancia públicos.

Este último dato es importante para la argumentación: el propio Estado, en sus políticas públicas, se refiere a las guarderías y jardines de infancia públicos como instituciones que deben garantizarse, y no solo a clases integradas en otras escuelas. El instrumento político converge así con el régimen de tipología institucional de la Ley de Bases, que se analizará a continuación.

4. La Ley n.º 32/20 y el Subsistema de Educación Preescolar

4.1. El lugar del subsistema en el sistema de educación y enseñanza

La Ley de Bases, en la versión republicada por la Ley n.º 32/20, define el Sistema de Educación y Enseñanza como unificado, constituido por seis subsistemas y cuatro niveles de enseñanza (art. 17, apartado 1). La Educación Preescolar figura simultáneamente como primer subsistema (art. 17, apartado 2, letra a) y primer nivel de enseñanza (art. 17, apartado 3, letra a), junto con la Enseñanza Primaria, la Secundaria y la Superior. Esta doble calificación tiene alcance jurídico: un nivel no es complemento de otro, y un subsistema no es una clase, sino un conjunto organizado de estructuras, modalidades e instituciones, conforme a la propia definición de sistema del art. 2, apartado 2.

El art. 7, al enunciar el principio de integralidad, refuerza esta lectura al exigir la articulación horizontal y vertical permanente de los subsistemas, niveles y modalidades de enseñanza. La articulación presupone partes distintas que se conectan entre sí. Si una desaparece, absorbida por la siguiente, lo que queda ya no es articulación, sino continuidad indiferenciada.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

4.2. Definición y fines del subsistema

El art. 21 define el Subsistema de Educación Preescolar en los siguientes términos: es «la base de la educación, que atiende a la primera infancia, en una fase de la vida en la que deben realizarse acciones de condicionamiento y desarrollo psicomotor». El art. 22 fija tres objetivos generales: estimular el desarrollo intelectual, físico, moral, estético y afectivo del niño, garantizándole un entorno sano para facilitar su ingreso en el Subsistema de Enseñanza General (letra a); permitir una mejor integración y participación del niño mediante la observación y comprensión del entorno natural, social y cultural que lo rodea (letra b); y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación e imaginación creadora y estimular la curiosidad y la actividad lúdica (letra c).

El análisis de estos dos artículos permite tres observaciones. La primera es que calificarla como base de la educación apunta a una función fundacional, sentido que este estudio atribuye a la metáfora de los cimientos. La segunda es que los objetivos tienen un contenido pedagógico claramente propio, centrado en el desarrollo integral, el entorno, la participación, la expresión y el juego, y no en anticipar contenidos escolares. La tercera, que conviene reconocer honestamente, es que la letra a del art. 22 incluye facilitar el ingreso en la Enseñanza General. Por tanto, la ley reconoce la dimensión preparatoria, pero como parte de un objetivo más amplio, que comienza por estimular el desarrollo del niño y garantizarle un entorno sano, y no como finalidad exclusiva. El discurso que reduce la educación infantil a preparar para la escuela hace así una lectura parcial de la ley.

4.3. Estructura: de ciclos a etapas

El art. 23, apartado 1, en la redacción de la Ley n.º 32/20, determina que la Educación Preescolar se estructura en dos etapas: la guardería, de los 3 meses a los 3 años; y los jardines de infancia y centros infantiles comunitarios o centros de educación comunitaria, de los 3 a los 5 años en el año de matrícula, que comprenden la Clase de Iniciación de los 5 a los 6 años.

También conviene considerar que describir el subsistema de educación preescolar como compuesto por dos ciclos (guardería y jardín de infancia) corresponde al régimen anterior a la Ley n.º 17/16, en el que se estructuraba en dos ciclos. La Ley n.º 17/16, en su redacción original, preveía tres etapas, siendo la Clase de Iniciación una etapa autónoma. La Ley n.º 32/20 las reorganizó en dos, incorporando la Clase de Iniciación a la segunda. Esta evolución es relevante

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

porque muestra que la autonomía de la Clase de Iniciación se atenuó en 2020, al mismo tiempo que se reafirmaba la del subsistema.

4.4. Tipología y denominación de las instituciones

La norma de 2020 (Ley de Bases) se justificó en su preámbulo por la necesidad de clarificar mejor la tipología y denominación de las instituciones de cada subsistema. Respecto a la educación preescolar, el art. 58, apartado 1, establece como tipos de instituciones las guarderías y los jardines de infancia, estos últimos agrupados con los centros infantiles comunitarios y los centros de educación comunitaria. El art. 59, apartado 1, letra b, denomina las instituciones de la segunda etapa jardines de infancia, centros infantiles comunitarios o centros de educación comunitaria, de los 3 a los 5 años en el año de matrícula. En cambio, la redacción original del art. 58 preveía que las instituciones preescolares eran «¡Centros Infantiles!», una denominación única que la Ley n.º 32/20 vino a diferenciar.

De aquí resulta que la ley prevé una red propia de instituciones para la educación infantil, con identidad tipológica y denominaciones autónomas. El legislador de 2020 se preocupó por diferenciar guardería y jardín de infancia, y no por disolverlos en otras estructuras. Este es el fundamento textual más sólido para afirmar que el subsistema tiene, en principio, instituciones propias.

4.5. Obligatoriedad, gratuidad y supervisión

La obligatoriedad educativa comprende, según el art. 12, apartado 2, la Clase de Iniciación, la Enseñanza Primaria y el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria. El art. 11, apartado 3, por su parte, atribuye al Estado el deber de garantizar y promover las condiciones necesarias para hacer gratuita la asistencia a la Clase de Iniciación y al primer ciclo de Secundaria, así como el transporte escolar, la salud escolar y la merienda escolar, «denominada actualmente alimentación escolar», en las instituciones públicas. La obligatoriedad y la gratuidad en el subsistema preescolar se concentran, por tanto, en la Clase de Iniciación. Las dos etapas anteriores (guardería y jardín de infancia de los 3 a los 5 años) no son jurídicamente obligatorias ni tienen garantía de gratuidad en la propia Ley de Bases.

Esta asimetría ayuda a explicar un fenómeno observable en la práctica: al ser la Clase de Iniciación la parte del subsistema que el Estado se compromete más firmemente a garantizar, y la escuela primaria la estructura pública más extendida en el territorio, resulta natural que

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

dicha clase en escuelas primarias asuma el rostro visible de la educación infantil. Sin embargo, las etapas de los 0 a los 5 años quedan dependiendo de iniciativas públicas limitadas, privadas o comunitarias, lo que acentúa las desigualdades de acceso.

4.6. Currículo y formación de educadores

Según la Ley n.º 32/20, los currículos de Educación Preescolar, Enseñanza Primaria y Secundaria tienen carácter nacional y son de cumplimiento obligatorio; deben propiciar el diálogo efectivo entre saberes locales y universales, y el 20% de sus contenidos es de responsabilidad local (art. 105, apartados 1 y 2). En cuanto a la formación, el Subsistema de Formación de Profesores (arts. 43 a 51) prepara a docentes y demás agentes educativos para todos los subsistemas. La Enseñanza Secundaria Pedagógica habilita para ejercer la docencia en Educación Preescolar (arts. 46 y 48, letra b), mientras que la Enseñanza Superior Pedagógica habilita para la actividad docente y de apoyo a la docencia en todos los niveles y subsistemas (arts. 49 a 51). El art. 124-A establece que la Enseñanza Secundaria Pedagógica da paso progresivamente a la Superior Pedagógica, lo que otorga a las escuelas superiores pedagógicas un papel mayor en la formación de los futuros educadores infantiles.

El siguiente cuadro sintetiza las disposiciones más relevantes para el argumento de este artículo.

Cuadro n.º 1 – Síntesis de los artículos relevantes para la investigación

Artículo	**Contenido esencial**	**Relevancia para la tesis**
Art. 17	Seis subsistemas y cuatro niveles; la Educación Preescolar es subsistema y nivel	Autonomía estructural
Art. 21	Subsistema de Educación Preescolar como base de la educación	Función fundacional
Art. 22	Fines: desarrollo integral, entorno sano, medio circundante, actividad lúdica; facilitar el ingreso en la Enseñanza General	Finalidad propia y dimensión preparatoria

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

Artículo	**Contenido esencial**	**Relevancia para la tesis**
Art. 23, apartado 1	Dos etapas: guardería y jardín de infancia/centros infantiles comunitarios/centros de educación comunitaria; la segunda comprende la Clase de Iniciación	Estructura del subsistema
Art. 23, apartado 2	La Clase de Iniciación también puede impartirse en escuelas de Enseñanza Primaria	Posibilidad que genera la tensión
Arts. 58 y 59	Tipología y denominación: guarderías, jardines de infancia, centros infantiles comunitarios/centros de educación comunitaria	Red propia de instituciones
Arts. 11, apartado 3, y 12, apartado 2	Promoción de la gratuidad y obligatoriedad de la Clase de Iniciación	Concentración de la garantía estatal
Art. 105	Currículo nacional con un 20% de responsabilidad local	Saberes locales
Arts. 43 a 51 y 124-A	Formación docente; transición a la Enseñanza Superior Pedagógica	Papel de las escuelas superiores pedagógicas

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

5. La Clase de Iniciación y la tensión sistémica

5.1. Lo que dice la ley: el análisis literal

El punto de partida debe ser la Ley n.º 17/16, de 7 de octubre, modificada por la Ley n.º 32/20, de 21 de octubre, cuyo art. 23, apartado 2, dispone que la Clase de Iniciación también puede impartirse en escuelas de Enseñanza Primaria a niños de 5 a 6 años en el año de matrícula. Aquí merecen atención tres elementos.

El primero es que la norma es permisiva y no imperativa: utiliza el verbo «puede». La ley no obliga a que la Clase de Iniciación funcione en escuelas primarias; únicamente lo permite. El segundo es el adverbio «igualmente», que indica una modalidad alternativa a otra, y no la modalidad habitual. La principal, descrita en el apartado 1, letra b, sitúa la Clase de Iniciación dentro de la etapa de los jardines de infancia y centros comunitarios. El tercero es que, incluso impartida en una escuela primaria, la Clase de Iniciación no cambia de naturaleza jurídica: sigue formando parte de la Educación Preescolar, y no de la Enseñanza Primaria, que solo comienza a los 6 años (art. 27, apartado 2).

De aquí surge una precisión necesaria para el rigor. No es exacto afirmar que integrar la Clase de Iniciación en escuelas primarias contradice la letra de la ley: esta lo prevé expresamente. Lo que puede sostenerse, y es lo que defiende este artículo, es que esa integración, cuando adquiere carácter de regla única, desvirtúa el régimen global del subsistema. Por tanto, la crítica debe ser sistemática y teleológica, y no meramente literal.

5.2. El análisis sistemático: argumentos que sustentan la crítica

Cuatro argumentos sustentan esta crítica. El primero es la coherencia estructural. Si la Educación Preescolar es un nivel y un subsistema (art. 17), con dos etapas que abarcan desde los 3 meses hasta los 6 años, una oferta pública reducida en la práctica a una clase de un año deja sin atender lo esencial de ese nivel. Un subsistema no puede reducirse a una clase sin perder su sentido, del mismo modo que la Enseñanza Secundaria no podría reducirse a un solo curso sin dejar de ser Enseñanza Secundaria.

El segundo es el efecto útil. Los arts. 58 y 59 tipifican y denominan instituciones (guarderías, jardines de infancia, centros infantiles comunitarios y centros de educación

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

comunitaria) que solo tienen sentido si existen. Una interpretación que convierta esa tipología en letra muerta, porque el único contacto del niño con el subsistema sea un aula en una escuela primaria, contradice el principio hermenéutico según el cual las normas deben interpretarse de modo que produzcan efectos.

El tercero es la integralidad y la articulación (art. 7). La articulación vertical entre Educación Preescolar y Enseñanza Primaria presupone que ambas existan como realidades distintas. Cuando la Clase de Iniciación funciona dentro de una escuela primaria, compartiendo edificio, horarios, gestión y, a veces, docentes, la frontera entre los dos niveles se difumina y la articulación se convierte en absorción.

El cuarto concierne al reparto de responsabilidades. El art. 13, apartado 2, prevé que la iniciativa para desarrollar la educación sea responsabilidad del Estado, complementada por la iniciativa emprendedora de entidades privadas o público-privadas. Por tanto, crear una red preescolar no se limita a las escuelas primarias existentes, y la ley admite institucionalmente tres modalidades de provisión: pública, público-privada y privada.

5.3. El análisis teleológico

El fin del Subsistema de Educación Preescolar es, según los arts. 21 y 22, el desarrollo integral del niño en un entorno sano, su participación en el medio natural, social y cultural y el estímulo de la expresión, la imaginación y la actividad lúdica. La Enseñanza Primaria tiene como objetivo específico prioritario desarrollar la capacidad de aprendizaje, utilizando como medios básicos el dominio de la lectura, la escritura, el cálculo y las bases de las ciencias y tecnologías (art. 29, letra a). Son fines complementarios, pero distintos.

La hipótesis formulada aquí es que ubicar la Clase de Iniciación en una escuela primaria, sin salvaguardas, tiende a importar la lógica del art. 29: el énfasis en la alfabetización formal, las asignaturas y la evaluación temprana, en detrimento del juego y la exploración del entorno. Es una hipótesis que el análisis documental no puede demostrar y que deberá contrastarse mediante investigación empírica. Sin embargo, es coherente con las tensiones entre el currículo formal y las condiciones reales de aplicación identificadas por la literatura angoleña (Tati et al., 2025).

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

5.4. Contraargumentos y respuesta

Un análisis honesto exige considerar las razones a favor de la solución actual. Al menos tres merecen atención.

La primera es el realismo y los costes. En un país extenso, con recursos limitados y una red escasa de guarderías y jardines de infancia, utilizar la infraestructura existente de las escuelas primarias es la forma más rápida de ampliar el acceso de los niños de 5 a 6 años, precisamente la franja para la que la ley establece obligatoriedad y gratuidad. La segunda es la facilidad de transición: el niño que asiste a la Clase de Iniciación en la escuela donde cursará el primer grado conoce el espacio, los adultos y los compañeros, lo que puede atenuar la ruptura. La tercera es la adaptación a contextos de baja densidad poblacional, sobre todo rurales, donde crear una institución autónoma puede no ser viable a corto plazo.

Estos argumentos son de peso, pero no invalidan la conclusión. Justifican, como mucho, interpretar el apartado 2 del art. 23 como solución supletoria y transitoria, adecuada donde no existe ni resulta viable una institución propia, y no como modelo organizativo general. Favorecen esta interpretación restrictiva el carácter facultativo y alternativo de la norma, el principio de interpretación restrictiva de las excepciones y la prioridad absoluta que la Constitución reconoce a la educación integral del niño (art. 35, apartado 6). La transición puede realizarse sin fusión: la articulación entre niveles es una tarea pedagógica de planificación conjunta, visitas y comunicación con las familias, y no exige que la educación infantil pierda su espacio propio.

Cuando la Clase de Iniciación funcione transitoriamente en una escuela primaria, la coherencia con el subsistema exige condiciones mínimas: un espacio propio, adecuado y seguro, con acceso al exterior; mobiliario y materiales apropiados para la edad; educadores con formación específica en educación infantil; planificación y evaluación conforme a la pedagogía preescolar y no a las metas del primer grado; horarios y rutinas compatibles con las necesidades del niño; y participación de las familias y la comunidad. Estas condiciones derivan de los arts. 21 y 22, del art. 105 y del régimen formativo de los arts. 46 y 48, y pueden concretarse reglamentariamente sin modificar la ley.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

6. Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo, descriptivo-interpretativo, de base bibliográfica y documental, con un componente de análisis hermenéutico-jurídico. La elección se justifica por la naturaleza de la cuestión: no se buscan regularidades estadísticas, sino el sentido y la coherencia de normas y conceptos. El trabajo se inscribe en la misma línea de investigación sobre educación preescolar, formación docente e inclusión en Angola que se viene desarrollando desde la Escuela Superior Pedagógica de Cuanza Norte.

El corpus reúne cuatro grupos de fuentes. El primero comprende el derecho interno: la Constitución de la República de Angola (2010), la Ley n.º 17/16, de 7 de octubre, la Ley n.º 32/20, de 12 de agosto, la Ley n.º 25/12, de 22 de agosto, sobre protección y desarrollo integral del niño, y el Decreto Presidencial n.º 107/24, de 30 de abril, que aprueba la política nacional para la primera infancia. El segundo reúne instrumentos internacionales y africanos relativos a los derechos del niño y la educación. El tercero comprende literatura pedagógica y psicológica de referencia. El cuarto se compone de estudios angoleños recientes sobre educación infantil, formación docente, inclusión y educación ambiental. Las citas del articulado de la Ley de Bases se cotejaron con la versión republicada como anexo a la Ley n.º 32/20, publicada en el Diário da República, Serie I, n.º 123, de 12 de agosto de 2020.

Para interpretar las normas se recurrió a los cánones clásicos de la hermenéutica jurídica: el elemento literal (lo que dice el texto), el sistemático (cómo se articula con las demás disposiciones de la norma y del ordenamiento) y el teleológico (qué fines pretende realizar). La lectura del material se orientó por los principios del análisis de contenido de Bardin, con cinco categorías: (i) naturaleza del subsistema; (ii) estructura y etapas; (iii) tipología y denominación de las instituciones; (iv) fines y orientación pedagógica; y (v) formación de educadores.

Conviene señalar dos limitaciones. La primera es que el estudio no recoge datos empíricos sobre el funcionamiento real de la Clase de Iniciación en las escuelas; por tanto, las afirmaciones sobre la práctica deben leerse como hipótesis que se contrastarán posteriormente. La segunda es que no todos los instrumentos reglamentarios específicos del subsistema (organización, funcionamiento, currículo y normas de autorización) fueron analizados exhaustivamente, y deberán completarse en trabajos futuros.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

7. Discusión

7.1. Identidad y autonomía

La ubicación de la Clase de Iniciación no es una cuestión meramente administrativa; es una cuestión de identidad. Cuando un subsistema queda representado en la vida cotidiana de las comunidades por una clase dentro de otra escuela, el mensaje implícito es que la educación infantil prolonga la Enseñanza Primaria, como una especie de año cero. Ese mensaje moldea las expectativas de padres, gestores y responsables de decisiones sobre qué hacer con los niños de cinco años, y refuerza la idea de que el valor de la etapa reside en su utilidad para la escuela. La tesis de los cimientos como casa en construcción propone lo contrario: la educación infantil tiene valor propio y debe tener un lugar propio.

7.2. Formación de educadores

La formación de educadores es el punto donde la norma se convierte en práctica. El Subsistema de Formación de Profesores busca formar docentes con sólidos conocimientos científicos, pedagógicos, metodológicos, lingüísticos, culturales, técnicos y humanos (art. 44, letra b), y la Enseñanza Superior Pedagógica habilita para la docencia en todos los niveles (art. 49). Si la educación infantil es un subsistema con pedagogía propia, la formación inicial debe contemplar no solo contenidos generales de didáctica, sino también el desarrollo del niño de 0 a 6 años, la pedagogía del juego, el trabajo con familias y comunidades, la observación y el registro, la educación inclusiva y la ambiental. Los estudios angoleños recientes insisten, además, en reforzar la formación docente continua y articularla con los contextos locales (Panzo, Buza & Canga, 2016; Namuele et al., 2026). Kajibanga (2000) recuerda, respecto a la enseñanza superior, que formar profesores es más que conceder diplomas: es preparar profesionales con responsabilidad social, lo que para el educador infantil implica defender el derecho del niño a una educación propia.

La transición prevista en el art. 124-A, de la Enseñanza Secundaria Pedagógica a la Superior Pedagógica, ofrece una oportunidad para que las escuelas superiores pedagógicas, como la de Cuanza Norte, refuercen los cursos de educación infantil y, particularmente, la

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

formación para trabajar en ambas etapas y en la Clase de Iniciación con la identidad pedagógica propia del subsistema.

7.3. Currículo, saberes locales y entorno

El art. 105, apartado 2, al reservar el 20% de los contenidos curriculares a la responsabilidad local, crea un espacio para la ecología de saberes (Santos & Meneses, 2009) y el diálogo entre conocimiento escolar y comunitario. En educación infantil, ese espacio puede llenarse de historias, canciones, juegos tradicionales, huertos, plantas locales y formas comunitarias de cuidado. El art. 2, apartado 1, de la Ley de Bases incluye la protección del medioambiente entre los retos para los que debe preparar la educación, y el art. 22, letra b, hace de la comprensión del entorno natural, social y cultural uno de los objetivos específicos del subsistema. Una institución propia, con espacio exterior y vínculo comunitario, se encuentra en mejores condiciones para cumplir estos objetivos que un aula aislada en un edificio escolar concebido para otra edad. La ciudadanía ecológica, tal como se analizó en un estudio anterior, encuentra aquí una base institucional.

7.4. Inclusión y equidad

La Ley de Bases consagra la universalidad del sistema, con inclusión social, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación (art. 9), y prevé la Educación Especial como modalidad transversal a todos los subsistemas (art. 83). Chambal (2019) muestra que implementar políticas inclusivas en Angola depende de capacitar al profesorado, y que la coexistencia de profesionales con formaciones diversas genera respuestas desiguales. En la primera infancia, detectar tempranamente las necesidades educativas específicas e intervenir oportunamente reviste especial importancia, y resulta más viable en una institución con un equipo especializado, articulado con la salud y la acción social, que en una clase aislada. Los centros infantiles comunitarios y centros de educación comunitaria previstos en los arts. 23, 58 y 59 constituyen, en este sentido, un modelo flexible y potencialmente adecuado para zonas rurales y periurbanas, siempre que cuenten con profesionales formados y apoyo técnico.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

8. Propuestas

Las siguientes propuestas distinguen lo que puede hacerse dentro del marco legal vigente (de lege lata) de lo que exigiría una modificación normativa (de lege ferenda).

Dentro del marco legal vigente:

1. Adoptar, mediante orientación reglamentaria, una interpretación restrictiva del art. 23, apartado 2, que lo defina como solución supletoria y transitoria, aplicable cuando no existan ni sean viables guarderías o jardines de infancia, y no como modelo general de organización de la Clase de Iniciación.
2. Aprobar normas mínimas para las Clases de Iniciación que funcionen en escuelas primarias, relativas a espacio propio, mobiliario y materiales adecuados, zona exterior, proporción de niños por educador, horarios, evaluación y articulación con el primer grado, basadas en los arts. 21, 22 y 105.
3. Definir un plan gradual de expansión de la red de guarderías, jardines de infancia, centros infantiles comunitarios y centros de educación comunitaria, con metas por provincia y prioridad para comunidades periurbanas y rurales, movilizando las modalidades de provisión pública, público-privada y privada admitidas por el art. 13.
4. Reforzar la formación inicial y continua de educadores infantiles en las escuelas superiores pedagógicas, con énfasis en la pedagogía del juego, la educación inclusiva, la ambiental y la articulación con familias y comunidades.
5. Crear indicadores y sistemas de recogida de datos propios de la Educación Preescolar, desglosados por etapa, tipo de institución, territorio y condición del niño, para visibilizar lo que hoy suele agregarse a la Enseñanza Primaria.
6. Articular la acción del sector educativo con los de acción social, salud y medioambiente, en consonancia con la política nacional para la primera infancia.

Desde una perspectiva de revisión normativa:

7. Revisar el art. 23, apartado 2, para someterlo a un régimen transitorio con plazo y condiciones, o reservar su aplicación a casos debidamente justificados.
8. Aprobar o actualizar la reglamentación específica del subsistema, especialmente sobre organización y funcionamiento institucional, perfil profesional de los educadores y estándares de calidad.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

9. Prever una asignación presupuestaria específica para la Educación Preescolar y estudiar la extensión progresiva de la gratuidad a niños de 3 a 5 años en instituciones públicas, conforme al compromiso ya asumido en la política para la primera infancia.

9. Limitaciones y agenda de investigación

El estudio es de naturaleza documental y hermenéutica, y sus conclusiones deben leerse dentro de esos límites. No se dispone de datos que permitan cuantificar cuántas Clases de Iniciación funcionan en escuelas primarias, en qué condiciones, con qué personal o con qué resultados, ni de datos comparativos sobre niños que asisten a instituciones preescolares autónomas y los que solo asisten a la Clase de Iniciación. Tampoco se analizaron exhaustivamente los instrumentos reglamentarios del subsistema.

La agenda de investigación propuesta incluye: un mapeo de las instituciones preescolares y Clases de Iniciación en Cuanza Norte y otras provincias; entrevistas con formadores, estudiantes de último curso y educadores en ejercicio; observación de prácticas en Clases de Iniciación integradas en escuelas primarias y jardines de infancia autónomos; y estudios sobre la transición al primer grado. Esta fase, ya prevista en el proyecto más amplio en el que se inscribe el presente trabajo, permitirá contrastar las hipótesis formuladas, especialmente la «primarización» de la Clase de Iniciación.

10. Conclusión

El artículo ha procurado mostrar que la educación infantil no es un mero pasatiempo ni una simple antesala escolar, sino el comienzo de la construcción de la personalidad del niño. Retomando la metáfora orientadora, los cimientos no son el proyecto de la casa: son la propia casa que se levanta. Las aportaciones de Vygotsky, Piaget, Bronfenbrenner y Freire, las evidencias sobre la importancia de los primeros años y los instrumentos internacionales y constitucionales de protección del niño convergen en que esta fase tiene valor propio y exige instituciones y profesionales a su altura.

El análisis de la Ley n.º 32/20 confirma que el legislador angoleño reconoció ese estatuto: la Educación Preescolar es un subsistema y un nivel de enseñanza, es «la base de la educación», se estructura en dos etapas y dispone de una tipología propia de instituciones. Al mismo tiempo, el art. 23, apartado 2, permite que la Clase de Iniciación se imparta en escuelas primarias. Esta posibilidad no es ilegal, pero, convertida en regla, debilita la coherencia del

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

subsistema, concentra en dicha clase lo que la ley concibió para una red más amplia y corre el riesgo de importar la lógica de la Enseñanza Primaria a la educación infantil.

La solución no pasa por negar la utilidad de la integración en contextos concretos, sino por devolverla a su lugar de solución transitoria, rodeada de salvaguardas, mientras se amplía la red de guarderías, jardines de infancia y centros comunitarios y se refuerza la formación de educadores. Un subsistema no se reduce a una clase, ni la infancia a un año de convivencia. Garantizar al niño, desde sus primeros años, una educación que lo reconozca como sujeto, valore sus saberes, cuide el entorno en que vive y lo incluya plenamente es una tarea del Estado, la familia, la comunidad y las instituciones formativas, entre ellas las escuelas superiores pedagógicas.

Referencias

ANGOLA (2010). Constitución de la República de Angola. Luanda: Asamblea Nacional.

ANGOLA (2012). Ley n.º 25/12, de 22 de agosto, sobre Protección y Desarrollo Integral del Niño. Diário da República, Serie I, n.º 162.

ANGOLA (2016). Ley n.º 17/16, de 7 de octubre: Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza. Diário da República, Serie I.

ANGOLA (2020). Ley n.º 32/20, de 12 de agosto: Ley que modifica la Ley n.º 17/16, de 7 de octubre, Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza. Diário da República, Serie I, n.º 123. Luanda: Imprenta Nacional.

ANGOLA (2024). Decreto Presidencial n.º 107/24, de 30 de abril: Política Nacional para la Primera Infancia. Diário da República, Serie I, n.º 80.

BLOOM, B. (1964). Estabilidad y cambios en las características humanas. Nueva York: John Wiley & Sons.

BRONFENBRENNER, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: experimentos por naturaleza y diseño. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CANDANDA et al. (2026). La importancia de organizar el espacio interior de la educación infantil: una contribución a la educación preescolar en Angola. Tópicos.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2006). Observación General n.º 7 (2005): Realización de los derechos del niño en la primera infancia (CRC/C/GC/7/Rev.1). Ginebra: Naciones Unidas.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2013). Observación General n.º 17: El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (CRC/C/GC/17). Ginebra: Naciones Unidas.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

FREIRE, P. (1996). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GANDO & GANDO (2023). La atención educativa a la primera infancia en Angola de 1975 a 2021. Principales transformaciones. Cuito: RECIPEB.

HECKMAN, J. J. (2006). Formación de habilidades y economía de la inversión en niños desfavorecidos. Science, 312(5782), 1900-1902.

LOCKE, J. (1690). Ensayo sobre el entendimiento humano. Londres.

ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD AFRICANA (1990). Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York: ONU.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). Nueva York: ONU.

PIAGET, J., & INHELDER, B. (1969). La psicología del niño. Nueva York: Basic Books.

SANTOS, B. S., & MENESES, M. P. (Comps.) (2009). Epistemologías del Sur. Coimbra: Almedina/CES.

SHONKOFF, J. P., & PHILLIPS, D. A. (Eds.) (2000). De las neuronas a los vecindarios: la ciencia del desarrollo en la primera infancia. Washington, DC: National Academy Press.

TATI et al. (2025). Integración del conocimiento indígena y las dinámicas culturales tradicionales en las estrategias de inmunización en África. National Institutes.

VYGOTSKY, L. S. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZINGA, A. (2016). Supervisión pedagógica y mejora de las prácticas docentes. Caso particular del complejo escolar n.º 411 de Sumbe, Cuanza Sul. Dialnet.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.