

Lavinia Gasperini

# Mozambique: educación y desarrollo rural

Las denominaciones empleadas en este producto informativo y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites. La mención de empresas o productos de fabricantes en particular, estén o no patentados, no implica que la FAO los apruebe o recomiende de preferencia a otros de naturaleza similar que no se mencionan.

Las opiniones expresadas en este producto informativo son las de su(s) autor(es), y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la FAO.

ISBN 978-92-5-300000-0

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción y difusión de material contenido en este producto informativo para fines educativos u otros fines no comerciales sin previa autorización escrita de los titulares de los derechos de autor, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción del material contenido en este producto informativo para reventa u otros fines comerciales sin previa autorización escrita de los titulares de los derechos de autor. Las peticiones para obtener tal autorización deberán dirigirse al

Jefe de la Subdivisión de Políticas y Apoyo en Materia de Publicación Electrónica de la División de Comunicación de la FAO

Viale delle Terme di Caracalla, 00153 Roma, Italia

o por correo electrónico a:

[copyright@fao.org](mailto:copyright@fao.org)

© FAO 2007

## Sumario

Introducción por Nino Sergi	2
Prefacio	5
Advertencia	6
Siglas	7
Capítulo 1	8
Dirección cultural colonial y sistema educativo	
a) El antagonismo entre escuela y no escuela en la capacitación social colonial p.8- b) La contraposición en el sistema escolar colonial entre “escuelas laborales y no laborales”p.10- c) Los colonos describen los colonizados p.10- d) El Estatuto misionero y el Concordato p.13- e) El trabajo manual en las escuelas misioneras p.17- f) Algunas consideraciones p.19	20
Capítulo 2	20
La educación en las “zonas liberadas” de Frelimo antes de la independencia	
a) La unión de estudio y trabajo en la ideología del FRELIMO y el concepto de educación para Samora Machel p.20- b) Las escuelas primarias en las zonas liberadas p.24- c) Las escuelas secundarias p.25- d) Algunas consideraciones p.26	28
Capítulo 3	28
La independencia: continuidad y alejamiento de las experiencias en las zonas liberadas	
a) Los cambios del sistema p.29- b) Democratización de las escuelas: la Opa p.30-c) La escuela primaria p.33- d) Educación secundaria p.34- e) El último ciclo (décima y undécima clase)p.36	37
Capítulo 4	37
Algunas experiencias	
a) “Centro piloto Januario Pedro”p.37- b) Escuela “Filipe Elijá Magaia”p.38-c)...y otras escuelas primarias p.39-d) Escuela secundaria de FRELIMO de Mariri p.39- e) Escuela secundaria de Frelimo de Namahacha p.41	63
Capítulo 5	63
Dos puntos fundamentales	
a) La formación de los profesores de la escuela primaria p.63- b) El cambio del sistema: el sistema nacional de educación p.65	67
Capítulo 6	67
La Universidad	
a) Antes y después de la independencia p.67- b) Las “actividades de julho”p.69 - c) La facultad de Educación: los Cursos de formación de los profesores (Cfi)p.70	86
Capítulo 7	86
Educación y Desarrollo	
a) Educación y desarrollo rural p.86- b)Un intento de formular el “principio”de la unión de estudio y trabajo basándose en la realidad educativa de Mozambique p.88	91
Notas	91
Bibliografía	97

## Introducción por Nino Sergi

La educación representa el elemento clave para el crecimiento y el desarrollo de un país. Lamentablemente en Mozambique factores no dependientes del sistema educativo representan una amenaza para los programas de enseñanza que se pusieron en marcha después de la independencia.

De hecho, la caída económica que se acentuó después de 1981 y calamidades naturales como sequía y aluviones se añadieron a los resultados de la guerra conducida por bandas armadas de RENAMO y apoyada por el Sudáfrica y los antiguos colonos portugueses.

La necesidad de hacer frente a emergencias y defenderse ha llevado las autoridades a cortar los fondos destinados a la educación con un relativo estancamiento del sistema educativo en términos de calidad y cantidad. La RENAMO dañó sobretodo a las escuelas destruyéndolas y asesinando, secuestrando o amputando miles de educadores y estudiantes.

Según los datos del Ministerio de la Educación las acciones de los bandoleros armados hicieron que sólo 3.282 escuelas de 5.682 existentes en 1981 no fueron destruidas y que unos quinientos mil alumnos y cinco mil profesores abandonaron las escuelas para huir al exterior o en otra parte del País. El 25% de las escuelas secundarias se cerraron y esto afectó al 20% de los alumnos y al 12% de los educadores.

De hecho, en el ámbito de la educación, el coste humano procedente de una guerra, aunque meno evidente, representa un factor más grave que el derrumbe de edificios. Las atrocidades y los traumas que miles de jóvenes sufrieron hacen que la responsabilidad del sistema educativo que hoy se ocupa de la rehabilitación de los traumatizados a través de intervenciones específicas, sean mayores.

El estancamiento, la destrucción física, la calidad baja de enseñanza, la escasez de medios y la situación de los jóvenes traumatizados requieren recursos adicionales y cambios importantes en el sistema. A Italia, que ya se destaca por su ayuda en el ámbito de la formación universitaria y profesional, y a otros países se pidió una intensificación de las intervenciones de cooperación en el sector educativo mirando sobretodo a la parte formativa de los proyectos de cooperación.

El deterioro del sistema educativo hace que los problemas sociales sean cada vez más evidentes creando, así, un círculo vicioso que pone en peligro el futuro del país. Para salir de esta situación es necesario identificar políticas educativas que puedan mejorar el proceso de enseñanza y los programas formativos teniendo en cuenta la situación actual, los progresos y los límites de las experiencias precedentes. Muchas escuelas de las que tratamos en este libro han sido teatro de las crueldades de la Renamo. Muchas experiencias innovadoras no se han podido desarrollar y no representarán así patrimonio cultural. Entonces es necesario no olvidar las experiencias que, con límites y errores, se han conducido en el período de relativa paz para seguir realizando un camino nacional único.

Por lo tanto hay que interpretar este libro como el análisis del sistema educativo que tiene el objetivo de preparar los jóvenes a enfrentar el mundo laboral, sobretodo en el ámbito de la agricultura, garantizando las necesidades fundamentales de la población, evitando el éxodo de los campos y fomentando, así, el desarrollo.

Mozambique, que representa una prioridad para la Cooperación Italiana (que en los últimos siete años erogó 405 mil millones de liras de los que unos mil millones se destinaron a adopciones) forma parte del grupo de los 28 países más pobres en el mundo. Analizando su sistema educativo se puede detectar que los países en desarrollo son complejos, ricos de historia, de cultura y de potencialidades que pueden resultar provechosas a la hora de poner en marcha intervenciones de cooperación sobretodo en el ámbito de la formación y de la educación para el desarrollo.

El libro describe como el sistema de educación del período colonial sea destiempo considerando los objetivos de autogobierno y de crecimiento económico del nuevo país autónomo (cap.1).

Antes de la independencia en las áreas ya autónomas, y el los ocho años después, en todo el país el sistema educativo de Mozambique se consolidó poco a poco de manera importante (cap. 2 y 3) emprendiendo un proceso innovador que no siempre ha sido lineal o unívoco pero que interesó todos los niveles del mismo sistema (cap. 4,5 y 6). Con esta investigación, que se desarrolló en el ámbito de la educación comparada, se intenta individuar las identidades en las diferencias y las diversidades en igualdades considerando la historia del sistema educativo. Equiparando las realidades de Mozambique a sistemas educativos de muchos países en desarrollo, se formularon algunos principios (cap.7) sobre la relación entre sistema de enseñanza y necesidad de desarrollo.

Educación y desarrollo rural, en Mozambique, representan factores fundamentales que llevan a una autonomía mayor, una libertad y un crecimiento auténtico con el fin de enriquecer y tutelar el patrimonio cultural del país y al mismo tiempo ampliar la visión de la sociedad y de las relaciones humanas.

Iscos, que colabora mucho y desde tiempo con Mozambique, acoge con interés este estudio en su serie. De hecho se trata de una tesis doctoral que la autora disertó en 1987 en la Universidad de la Sorbona después de un período de permanencia en Mozambique durante los primeros años después de la independencia del país colaborando para la mejora del sistema educativo.



## Prefacio

### Una hipótesis y algunas incógnitas

Mozambique es un país independiente desde 1975. Durante cinco siglos fue una colonia portuguesa. El Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO) gobernó el país después de una guerra de liberación que duró más de 10 años.

Como en muchos países del Tercer Mundo, en Mozambique desarrollo significa principalmente desarrollo rural ya que la agricultura representa el 45% del PIB (el 7% y 4% son los porcentajes relativos respectivamente al sector secundario y terciario) y ofrece trabajo al 84% de la población activa. La mayoría de la producción agrícola procede del sector familiar y se basa principalmente en técnicas tradicionales de escaso rendimiento. La política de FRELIMO considera la agricultura el elemento fundamental del desarrollo y la industria como lo de dinamización.

Después de la independencia, varios factores como la situación económica internacional negativa, las calamidades naturales y particulares políticas económicas determinaron una caída de la producción agrícola. Esta situación, que ya se presenta complicada, empeoró a causa de la acción de desestabilización perpetrada por la Resistencia Nacional Mozambiqueña (RENAMO). Contrariamente a lo que consideramos en Occidente, el término “resistencia” en Mozambique tiene un valor negativo ya que significa resistencia al cambio que siguió la independencia y al nuevo gobierno; la misma resistencia está dirigida contra toda la región austral y financiada por las antiguas colonias portuguesas y el Sudáfrica.

La producción alimentaria global actualmente satisface las necesidades mínimas de menos de la mitad de la población y cientos de miles de personas están constantemente en peligro de vida. Sin embargo las potencialidades agrícolas del país pueden representar un elemento importante para su recuperación y desarrollo en el futuro. Sobre este asunto es suficiente acordarse que el FRELIMO, que en los primeros años después de la independencia favoreció el sector estatal más que el sector familiar y cooperativo, ahora los reevalúa. También hay que considerar que el primero provee la mayoría de la producción alimentaria actual y por lo tanto se considera el sector privilegiado y además, a largo plazo, se prevé un fomento de la producción cooperativa suportada por la producción familiar. Según el Frente la asociación entre pequeños agricultores permitirá efectuar economías de recursos y de esfuerzos y además introducir innovaciones tecnológicas necesarias para aumentar la productividad del trabajo. Las cooperativas deberán volverse en el elemento principal de la vida productiva de las *Aldeais Comunais*.

Estas aldeas cooperativas, que en 1983 eran al rededor de 300, deberían reunir a la población dispersa con el fin de permitir a un número mayor de personas beneficiar de las intervenciones del Estado para mejorar la calidad de la vida en las áreas rurales a través de servicios sanitarios, escuelas, transportes, comercio y abastecimiento de agua.

El FRELIMO organizó su programa de desarrollo “socialista” basándose, más que en modelos o principios abstractos, en la necesidad de transformar la organización social de los campos y aumentar la productividad considerando las necesidades del país y la participación de la población.

La fuerza del sistema educativo se mide en base a la adherencia a los programas de desarrollo. Para que el sistema educativo contribuya a la transformación, es necesario individuar y resolver las contradicciones principales entre las exigencias de desarrollo, la herencia educativa colonial y las tendencias al tradicionalismo.

Por lo tanto, es necesario evaluar si el sistema educativo prepara a los jóvenes para la inserción en el mundo laboral agrícola para satisfacer las necesidades básicas de la población o si los prepara para el trabajo en el sector terciario y a la urbanización; es decir si dificulta la transformación o la fomenta.

La hipótesis de esta investigación se puede formular así: *la presencia sistemática en el sistema educativo de estudio y trabajo determina la eficacia y la coherencia del mismo sistema con respecto a los programas de desarrollo.*

La misma relación se puede expresar en esos términos: eficacia del sistema educativo = f (presencia sistemática del binomio estudio-trabajo). En esta relación el binomio estudio-trabajo se considera variable independiente ya que representa la característica principal de la educación para el desarrollo en Mozambique. De hecho la modificación de la variable dependiente (eficacia del sistema educativo) se asocia a la de otras variables independientes como, por ejemplo, la formación de docentes, la red escolar, el material didáctico, etc. que tomaremos en consideración sólo en relación a las variables sobredichas. Para verificar la hipótesis será necesario contestar a algunas preguntas.

Es importante analizar:

- qué papel han desarrollado estudio y trabajo en la formación social mozambiqueño antes de la independencia, en las escuelas coloniales y en las zonas autónomas;
- en qué medida, después de la independencia, la voluntad de innovación que se manifestaba en la legislación y las declaraciones oficiales se concretizó con experiencias orgánicas;
- si la integración del estudio con el trabajo fue efectivamente exitosa;
- si las experiencias de producción escolar se han difundido en todo el sistema o se representan una excepción;
- si el trabajo en las escuelas se ha vuelto en la base para una cultura nueva que es la expresión de una nueva mentalidad o si sólo es la respuesta a necesidades o una práctica sin valor pedagógico;
- si los profesores, en los diferentes niveles del sistema educativo, sean capaces de cumplir con las necesidades del desarrollo rural valiéndose de particulares intervenciones formativas;
- si los currículum, los medios didácticos y el calendario escolar puedan dejar espacio para el trabajo;
- si los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los jóvenes aprenden en la escuela sean compatibles con el mundo rural o con la urbanización;
- si el trabajo en las escuelas sea un medio de diferenciación o de integración entre las regiones urbanas y rurales, los diferentes estados sociales y el género.

Esta investigación no pretende contestar a todas las preguntas pero sería deseable si se realizaran otros estudios analizando de manera más profunda las diferentes variables y sus relaciones.

El método que utilizaremos para medir éxitos y fracasos del sistema educativo de Mozambique independiente no se basará en principios absolutos y abstractos o en un modelo de “sistema escolar socialista” cuya legitimidad será analizada más adelante.

Al contrario, éstos se analizarán como parte de una experiencia actuada repentinamente, en condición de dificultad excepcional, con recursos materiales y humanos inadecuados y durante la guerra cerca de la frontera con Rhodesia antes y en muchas zonas donde actúa la RENAMO después.

## Advertencias

La autora intentó sistematizar experiencias y reflexiones relativas al trabajo de campo en el sector de la formación en Mozambique entre 1977 y 1985 considerando diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo. Estas circunstancias la motivaron a conocer el pasado de este país y las experiencias educativas de diferentes regiones, a tomar parte en discusiones y polémicas y a formular hipótesis y propuestas. Además, en calidad de periodista obtuvo las autorizaciones para viajar y conocer realidades educativas en regiones muy diferentes. Así, se ha manifestado la exigencia de analizar la relación entre sistema educativo y necesidad de desarrollo.

La autora decidió considerar en sus estudios el período precedente a 1983 cuando se introdujo en el sistema nacional de educación que se consolidó sólo diez años después. Por lo tanto una evaluación



se considera apresurada. Valiéndose de un enfoque comparativo, la autora estudió la historia de la educación de Mozambique y en particular cuál era la relación entre estudio y trabajo en los diferentes contextos sociales.

En la primera parte del texto se toma en consideración el estudio diacrónico relativo sobretudo a la educación colonial y a las experiencias de FRELIMO durante la guerra de liberación nacional. No se toma en consideración la educación tradicional precolonial de la que todavía no existe documentación ni material educativo profundizado. En la segunda parte del texto se analizará la educación después de la independencia.

La investigación se basa en:

- a. la sistematización de las experiencias de la autora en Mozambique en el ámbito formativo;
- b. la elaboración de los datos procedentes de la documentación oral, escrita y fotográfica de campo;
- c. el estudio de la literatura pedagógica relativa a las experiencias de diferentes países
- d. la documentación con fines investigativos que consiste en:
  - entrevistas, en grupo o individuales, a estudiantes, docentes y responsables de la educación a varios niveles (nacional, regional, provincial y local);
  - investigaciones cognitivas en 32 escuelas de diferentes sectores y niveles del sistema educativo en 9 de las 11 regiones de Mozambique;
  - debates y estudios con alumnos y docentes de la Universidad Eduardo Mondlane de Maputo y, en particular, de la Facultad de Ciencias de la Formación;
  - documentos producidos en la Facultad y como periodista;
  - imágenes (diapositivas o fotografías).

Otras informaciones se han recogido en las bibliotecas de la Universidad Eduardo Mondlane en Maputo, en los archivos de los órganos de información del Centro Nacional de Documentación (Cedimo) y del Ministerio de la Educación y del Ministerio de la Planificación, en el Archivo Histórico y en la biblioteca del Instituto para el Desarrollo de la Educación (Inde).

## Siglas

A.c	Aldeais Comunais (Aldeas Comunes)
Aju's	Actividades de Julho (Actividades de Julio)
Cedimo	Centro de Documentação e di Informação de Moçambique (Centro de Documentación e Información de Mozambique)
Cea	Centro de estudos africanos (Centro de estudios africanos)
Cfp o Cfi	Curso de formação de professores (Curso de formación del Profesorado)
Cfpp o Cfie	Curso de formação de professores primarios (Curso de formación para profesores primarios)
FRELIMO	Frente de Liberação de Moçambique (Frente de Liberación de Mozambique)
Inde	Instituto nacional de desenvolvimento da educação (Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación)
Mce	Movimento di Cooperazione educativa (Movimiento Italiano de Cooperación Educativa)
Mec	Ministerio da Educação e Cultura (Ministerio de Educación y Cultura)
MPLA	Movimento Popular da libertação de Angola (Movimiento Popular para la Liberación de Angola)
Ojm	Organização da juventude moçambicana (Organización de la juventud de Mozambique)
Opae	Organização politica e amministrativa das escolas (Organización política y administrativa de las escuelas)
RENAMO	Resistencia nacional Moçambicana (Resistencia Nacional Mozambiqueña)
Sne	Sistema nacional de educação (Sistema Nacional de Educación)
Uem	Universidade Eduardo Mondlane

# Capítulo 1

## Dirección cultural colonial y sistema educativo

Los serios problemas que están afectando a Mozambique tienen raíces profundas y son relativos a los cinco siglos de colonización portuguesa. Así como ocurrió en África, también en este País la presencia de colonizadores europeos representó la distorsión y la destrucción de los frágiles procesos socio-económicos y culturales locales obstaculizando el proceso de desarrollo necesario para la población<sup>1</sup>. La división social del trabajo resultó en discriminación racial con la contraposición de los colonizados y los colonizadores y haciendo que el desarrollo de un grupo significara la negación del otro. Según el mismo proceso tuvieron lugar acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales del País.

Estudiando el período colonial, es posible comprender las elecciones del gobierno de Mozambique después de la independencia y las de Frelimo en el período de la lucha para la liberación nacional. Además, el dicho estudio permite comprender algunas experiencias innovadoras y sus límites. Analizando la contraposición entre colonizadores y colonizados en un enfoque educativo es posible comprender cuál es el origen de los cambios y la resistencia a las transformaciones. El antagonismo entre educación a través del trabajo y educación a través del “no trabajo” se transformó en “no escuela” y escuela y posteriormente en contraste entre escuela de trabajo y “escuela no laboral”<sup>2</sup>.

### a) El antagonismo entre escuela y no escuela en la capacitación social colonial

El sistema educativo colonial representó en Mozambique una posibilidad sólo para una mínima parte de la población contrariamente a lo que ocurrió en áreas de influencia de otros Países europeos. Durante cuatro siglos, el colonialismo portugués, caracterizado por la trata de esclavos y la explotación indiscriminada de materias primas, se basó en la fuerza.

Los ideólogos de aquella época presentaron la colonización como una obra exclusivamente cultural que empezó en el siglo XV:

“La colonización es el método para trasportar el fuego de la civilización hacia regiones lejanas que viven en la anarquía y la violencia y que tienen la necesidad que alguien llegue para aplacar el odio y la rebeldía, como el arco iris en un cielo oscuro [.....]. La colonización, para que tenga lugar, necesita de la cohesión entre tres factores: él político, él económico y él educativo. En el proceso de colonización, se utilizaron esencialmente dos sistemas: el primero de penetración pacífica y el segundo de conquista militar. El último sistema se definió “el sistema heroico” por el envío de personal militar y por otras operaciones de este tipo [.....].<sup>3</sup>”.

Existen muchos escritos de este tipo, desarrollados por economistas, historiadores o educadores. Por ejemplo Manuel Ferreira Rosa, director general de educación al extranjero escribió:

« Desde el principio, los portugueses intentaron convivir con los habitantes de estas tierras lejanas con el fin de:

- a. Convertir a la población al cristianismo enfocándose sobretodo en la salvación de las almas;
- b. Transmitir el uso del idioma nacional para crear una patria común;
- c. Instruirlos.

Es decir, los colonizadores portugueses intentaron “liberar los nativos de su condición degradante y primordial substituyendo sus cultura tradicional y grosera con la formación amplia y especializada de sus País”. [.....]. Para alcanzar estos objetivos se valieron también de misionarios, fervientes apóstoles de la revelación evangélica y primeros maestros de cálculo y lectura y escritura en portugués»<sup>4</sup>.

Los hechos desmintieron las palabras. Además, hay muchos estudios históricos, políticos y socioeconómicos que muestran los objetivos reales de la colonización portuguesa y sus efectos <sup>5</sup>.

En realidad sólo en la fase de la transformación capitalista de la economía del País surgió la necesidad de echar las bases formativas para crear una clase dirigente portugués y difundir una cultura de legitimación de la dominación. En el período de su máxima expansión, en 1974, en una población de diez millones de habitantes, sólo más de quinientos mil tenían la posibilidad de gozar de la educación. Por esta razón, en el período de la independencia del País, la tasa de analfabetismo medía alrededor del 94 por ciento. El porcentaje del PIB que el gobierno colonial destinaba a la educación era el más bajo en África. Según Eicher y Orivel en 1974 éste representaba el 0,95 por ciento en comparación con Angola (2,29 por ciento), Tanzania (5,16 por ciento), Nigeria (4,27 por ciento), Portugal (2,38), Francia (5,09) e Italia<sup>6</sup>(5,23) considerando las zonas colonizadas, las urbanas y las costeras. En el resto del País había muy pocas escuelas.

En Mozambique, así como ocurrió en Occidente en el período de la industrialización, la escuela como institución educativa independiente nació con el fin de cumplir con las necesidades formativas de la élite en un contexto de contraposición entre trabajo manual y trabajo intelectual.

El sistema escolar colonial nació entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX con el fin de preparar los colonizados a dirigir políticamente y económicamente el País; eso sobretudo por las exigencias procedentes de las resoluciones de la Conferencia de Berlín (1884/85) en la que se reconocía a las grandes potencias europeas el derecho a poseer sólo las tierras efectivamente poseídas.

El diseño colonial preveía homogeneidad y cohesión ideológica entre poblaciones cuya raíces socioeconómicas y culturales eran muy heterogéneas. Así nació el concepto de escuela, basada en la educación a través del no trabajo, independiente de la sociedad y con el objetivo formar la clase dominante.

La mayoría de los mozambiqueños estaba destinada al trabajo manual de bajo coste en las minas, a la explotación agrícola del País y a la construcción de infraestructuras necesarias para el proyecto colonial. Además éstos estaban vinculados al trabajo forzoso y a las cultivaciones obligatorias sin atender a la escuela y continuando a adoptar el sistema escolar tradicional. La educación tradicional preveía la capacitación de los jóvenes, excluyendo el momento de iniciación, ligada siempre a la vida de la comunidad y de los adultos. Los jóvenes no tenían la posibilidad de repartir el tiempo entre la transmisión cultural y la producción ni de aprender con adultos calificados. En su vida, los adolescentes unían intrínsecamente producción y empleo.

Esta pseudo-escuela se caracterizaba por la unión de educación y trabajo, jóvenes y adultos, sociedad y capacitación, al contrario de la escuela de los colonos que se caracterizaba por su separación.

No querré enfrentar aquí el análisis de la educación tradicional en Mozambique ya que todavía no existe un estudio sistemático y profundizado. Si el gobierno mozambiqueño querrá crear un sistema educativo adherente a las necesidades y características de su población tendrá que analizar esta realidad que todavía existe.

## b) La contraposición en el sistema escolar colonial entre “escuelas laborales y no laborales”

La colonización portuguesa al extranjero se caracterizó por la coacción estatal, es decir la intervención del ejército y de la administración colonial. Después de las campañas militares de “pacificación”, entre el XIX y XX siglo, la administración expulsó los campesinos de las tierras consideradas mejores e los sancionó con tasas individuales monetarias. Obligó los agricultores al trabajo forzoso en plantaciones de las compañías monopolísticas en el territorio utilizando sólo la monocultura o los empleó en las minas de África del Sur y de Rodhesia. En este contexto el Estado colonial actuó como intermediario entre los trabajadores mozambiqueños y “los intereses económicos” portugueses e internacionales.

Los campesinos, que representaban la gran mayoría de la población, perdieron la posibilidad de organizar y decidir sobre su producción y estaban obligados a desarrollar tareas no necesarias. De esta manera perdieron el producto de su trabajo, su antigua cultura rural sobre su entorno, el ciclo agrícola y la organización técnica de la producción y de la habilidad que les permitía dominar el ciclo de producción y así sobrevivir.

Las autoridades coloniales consideraban negativamente la escolarización de los mozambiqueños ya que habría significado una planificación productiva ventajosa y habría podido crear rebeliones. Además se consideraba peligroso permitir a los negros tener los mismos títulos que los europeos. Así las autoridades expresaban sus pensamientos:

« Entre los indígenas muchos tendrán habilidades artísticas y orfebres. Sin embargo, esto no significa que es justo animarlos a dedicarse a estas actividades ya que esto podría significar condenarlos a una vida difícil y miserable sin la posibilidad de trabajar en el ámbito artístico e industrial.

Estas condiciones crean un espíritu de rebeldía [.....]. La colonización inglés sacó resultados muy positivos de esta impostación. Ellos favorecieron mucho la capacitación de un gran número de personas proveyéndoles preparación y conocimientos superiores con respecto a las necesidades de su entorno y llegó hasta considerarlos políticamente al mismo nivel que los ciudadanos de la metrópolis [.....]. Al contrario, es necesario educar al indígena para volverlo en un colaborador útil y cociente de la obra colonial»<sup>7</sup>. Sólo en los años Treinta, con el salazarismo, el sistema educativo consideró más favorablemente a los “indígenas”. La coacción estatal en la dominación de las colonias se reveló costosa e ineficaz y la hegemonía cultural que derivó se consideró parte complementaria de la intervención estatal. La escuela desarrollada para los mozambiqueños tenía el objetivo de crear mano de obra soto metida a nivel ideológico y cultural sin cuidar a su capacitación técnica y profesional. Más que imponerlo, resultó provechoso obligar al trabajo forzoso (chibalo), fuente de acumulación de plusvalor absoluto, adoptando una ideología de legitimación de la dominación. Aprender la lectura, la escritura y las bases de una profesión se convirtió en un medio para despreciar las tradiciones locales y para aceptar pasivamente lo impuesto.

## c) Los colonos describen los colonizados

La escuela capacitaba a los colonizados proveyendo una imagen de si mismos sólo relativa a su papel en el ámbito laboral. De hecho se enseñaba que la jerarquía social era el resultado de una voluntad superior y de la herencia biológica y que el poder político era la representación de una orden metafísica.

Según la doctrina de Salazar y Caetano, cada clase tenía que respetar su jerarquía interna y en este ámbito era importante el merito. Superar los límites habría significado oponerse a la voluntad de la natura y de Dios y de hecho crear en la vida de cada uno inestabilidad, anarquía y sufrimiento social. Sumirse y aceptar su propia condición social significaba ser un cristiano y un ciudadano honrado. La rebeldía implicaba desobedecer la voluntad de Dios que el Estado, su manifestación terrenal,

tenía la obligación de honrar. Esta ideología totalitaria, que no se diferencia mucho de la que inspiró los regimenes totalitarios europeos durante las guerras mundiales, identificaba jerarquía social y racial. Quien detenía el poder, tenía la capacidad de dirección, creatividad, iniciativa, organización y responsabilidad. Estas calidades legitimaban el dominio. A los africanos les atribuía las características de pasividad, pereza e incapacidad de pensar de manera científica, abstracta y de crear un autogobierno. Por esta razón se legitimaba la sumisión de las poblaciones locales. Los negros, por definición, se consideraban pueriles:

« “Niños e incivilizados tienen la misma inteligencia práctica, es decir del *homo faber* más que del *homo sapiens*. Los dos tienen más confianza con todo lo que es concreto, manejable, intuitivo y asistemático. Tienen límites en los pensamientos abstractos, lógico, especulativo [.....]. Esta inteligencia práctica, sobrada de elementos mágicos, es disociada de la acción” [.....]. La escuela se debe basar “casi totalmente en el uso de las manos”.<sup>9</sup> »

En los años Cincuenta en Mozambique se introdujeron “test de inteligencia general”. Se consideraba como unidad de medida las características psicológicas y culturales del grupo dominante. Así como ocurrió en otras ocasiones, los test se utilizaron para justificar la discriminación social y racial. Proveyendo argumentos pseudo científicos, los colonizadores afirmaban que la posición subordinada de los negros fuera una consecuencia inevitable de su inferioridad intelectual ligada a factores hereditarios.

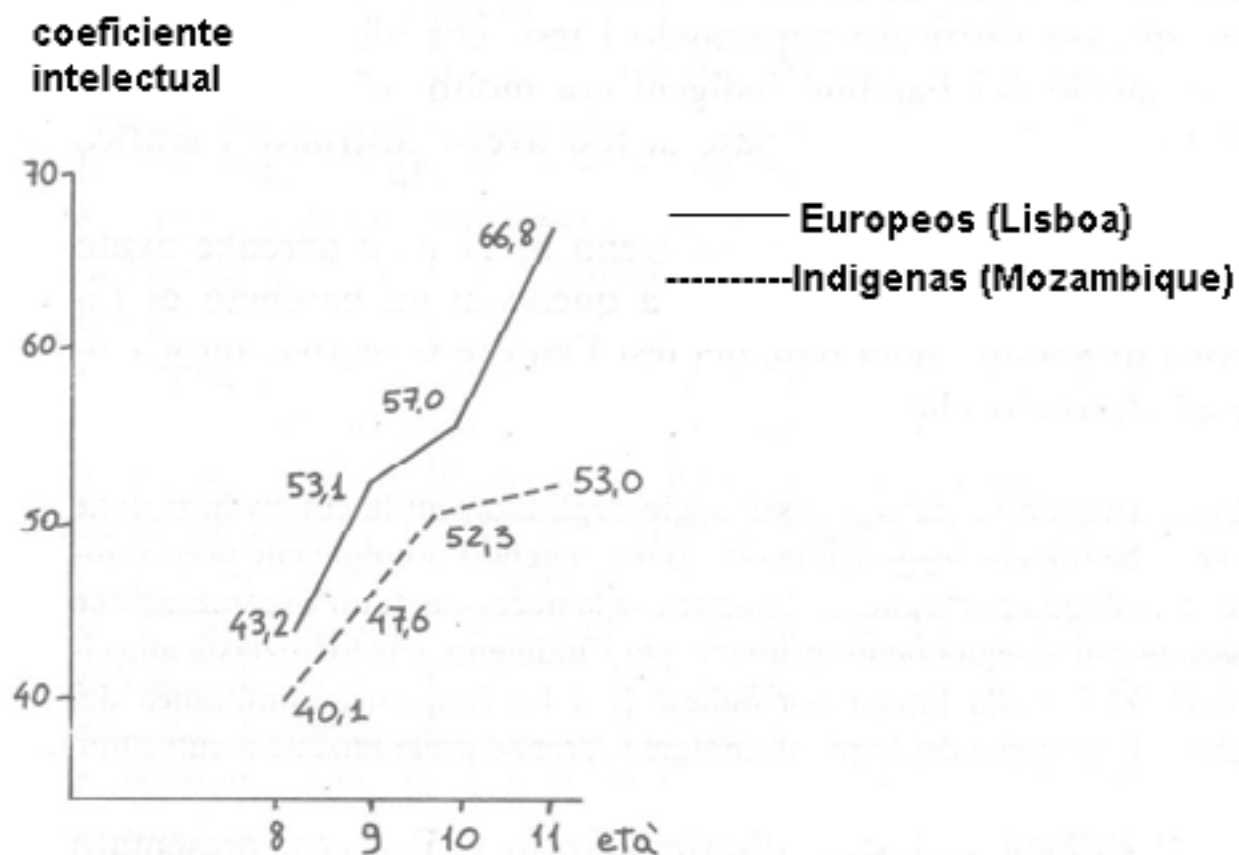
Antonio Augusto, jefe de los “Servicios de sicotecnia de Mozambique” en un Congreso de 1956 que tuvo lugar en Coimbra, afirmó que, analizando los test, «el nivel de inteligencia de los niños indígenas es mucho inferior con respecto al de los chicos europeos». Aquí adjuntamos el gráfico resultante de los test (figura 1)<sup>10</sup>.

Según los datos del gráfico un «indígena de once años tenía un nivel intelectual inferior al de un niño portugués de ocho años». Basándose en los test, el autor se consideraba autorizado a afirmar que:

«Considerando el estado casi salvaje de los indígenas cuya civilización obedece a las leyes de la evolución y teniendo en cuenta que no conocen el idioma portugués, había la necesidad de una organización especial para la enseñanza básica al indígena, que lo introduzca a la civilización y a la lengua [.....]. La presencia de niños europeos e indígenas en la misma clase sería perjudicial para los dos».

El sistema escolar discriminatorio se presentaba como una respuesta natural e inevitable a necesidades, tradiciones y capacidades desiguales. La escuela del *homo sapiens* era blanca, urbana, laica, basada en el pensamiento, en las ciencias, en el verbalismo más que la manualidad. La escuela del *homo faber*, negro, trabajador, manual y rural era religiosa y práctica. Los dos sistemas escolares privaban los alumnos del desarrollo conjunto de pensamiento, acción, habilidad mental, práctica, lingüística, ciencias, técnica y conocimiento de si mismos.

Figura1. El nivel intelectual medio de los niños indígenas y europeos



Fuente: M.D. Belchior, Evolução politica do ensino em Moçambique, in Moçambique. Curso de Extensão Universitaria, Universidade tecnica, Instituto superior de ciencias sociais e politica ultramarina, Lisboa 1964-65.

Teorizar el concepto de inferioridad del negro, expresión de una ideología racista, representaba un medio de dominación. El colonizado se definía de segunda categoría por el color de su piel. El proceso de alienación de los mozambiqueños condujo a la pasividad, a hacer que las poblaciones no imaginaran posibilidades de liberación y, al contrario, difundieran la teoría de la sumisión volviéndose en instrumentos del sistema colonial<sup>11</sup>.

Jurídicamente la tarea del gobierno colonial de destruir la cultura local se ratificó con la creación de la del así dicho asimilado, o sea de la persona que demostraba romper el vínculo tradicional y conocer el idioma portugués. Esta persona tenía la posibilidad de acceder a trabajos en la administración y gozar de algunos derechos civiles mientras que los indígenas no tenían derechos. En 1950, en circa 5,7 millones de negros, sólo 4.349 se pudieran definir "asimilados". Sólo los hijos de los "asimilados" pudieran atender a las escuelas coloniales. Según el artículo 60 del "estatuto misionario" la capacitación de los "indígenas" consistía en un curso elemental de tres años al final del que se expedía un diploma indispensable para ser "asimilados".

#### d) El Estatuto misionero y el Concordato

El Estado colonial, buscando la complementariedad entre dominación coactiva y dirección cultural, adoptaba un sistema educativo dualístico que era la expresión de las contradicciones sociales mozambiqueñas.

El gobierno suportaba la formación de la clase dominante a través de la gestión de las escuelas *oficiais* laicas, estatales y concentradas en las zonas donde se registraba mayor presencia de blancos. Estas eran escuelas urbanas, de “no trabajo” y con personal, medios y edificios mucho mejores que las escuelas rurales, destinadas a la población negra. Ya que la escuela oficial tenía el objetivo de preparar a la futura clase dirigente, se desarrolló el currículo de la escuela primaria para que fuera propedéutico a la escuela secundaria. Éste tenía características generales preparatorias a ciclos escolares sucesivos. La enseñanza preveía la presencia de estudiantes de lengua materna portugués que vivían en un entorno socioeconómico y cultural favorable. Las escuelas secundarias basadas en asuntos teóricos estaban en las zonas más coloniales y las escuelas técnicas, donde se capacitaba el personal administrativo y productivo, estaban en todas las áreas del País ya que también los negros, aunque pocos, tenían la posibilidad de atender. Aquí adjuntamos la red escolar de las escuelas secundarias en el período de la independencia. (Figuras 2 y 3).

El Estado conservaba y ejercía su dominación directa sobre los colonizados, mientras que la dirección cultural fue delegada a la Iglesia Católica. Se formalizaba la unidad y la complementariedad entre dominación directa y dirección cultural a través del Concordato entre Estado e Iglesia de 1940 y el “Estatuto Misionero” de 1941. Éste preveía que el “ensino indígena” (enseñanza indígena), puesto en marcha en 1930, fuera asignado al personal religioso ratificando, así, una práctica ya adoptada.

A través de la legislación escolar de 1941, el gobierno portugués pensó crear “la perfecta nacionalización<sup>12</sup> y moralización de los indígenas que adquirirían, además, *hábitos* y *actitudes* al trabajo conservando una visión de equilibrio con respecto al género, las condiciones y los rendimientos de las economías regionales; [...] la moralización, el labor y la preparación de los futuros *trabajadores rurales* [...]”. De hecho el “ensino indígena” habría debido ser *esencialmente nacionalista y práctico*<sup>13</sup>.

En el “ensino indígena”, la religión constituía el principal tema de enseñanza. Así como Monica presentó en su estudio, un elemento característico del salazarismo, en la metrópoli así como en las colonias, era enseñar las virtudes más que proveer una capacitación profesional en las clases escolares subalternas<sup>14</sup>. Por esta razón la enseñanza religiosa parecía la más valiosa.

Para los hijos de los colonos el curso escolar duraba 11 años (4 años de escuela primaria y 7 de secundaria) mientras que para los alumnos negros el currículo escolar duraba 14 años ya que incluía 3 años de “ensino de adaptação” (curso de adaptación). Por supuesto éste representaba un obstáculo ulterior a la capacitación de los colonizados. Mondlane describió cómo tenía lugar este proceso.

Figura 3. Liceos

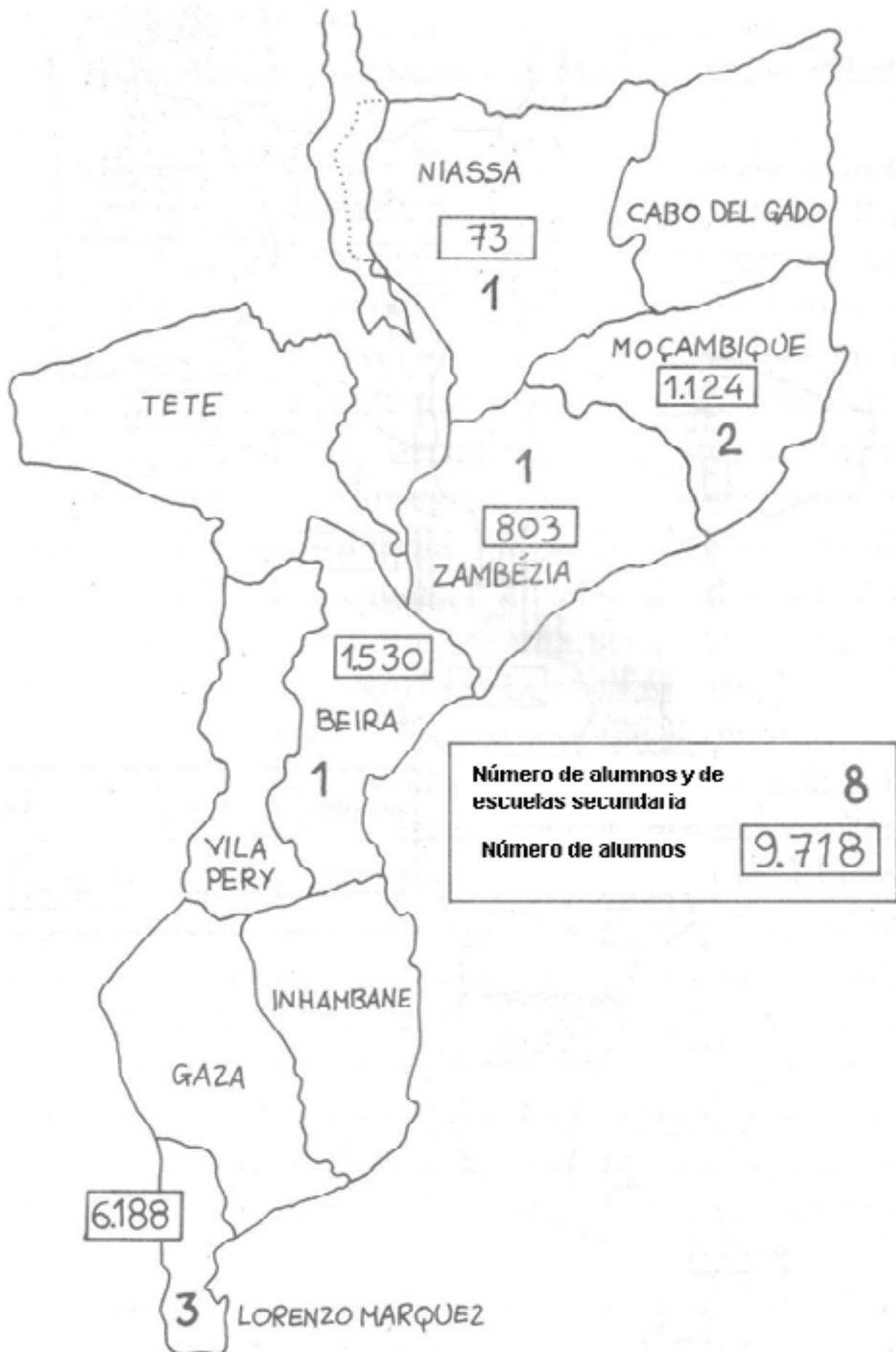
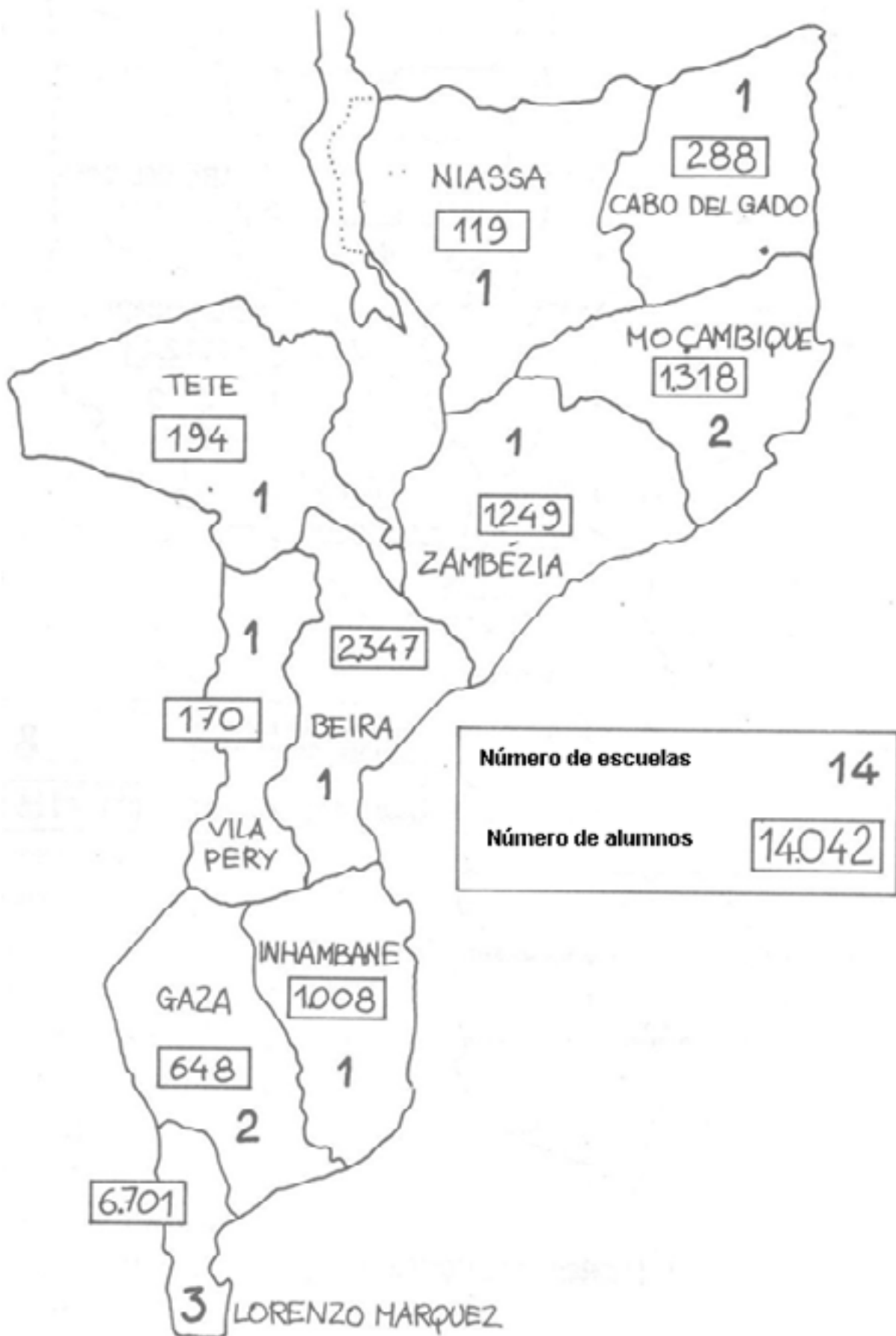




Figura3. Escuelas secundarias industriales y comerciales



«El “ensino de adaptação”, que se equivale al jardín de infancia, tiene el objetivo de hacer que los niños africanos familiaricen con el idioma portugués, su literatura, escritura y cálculo ganando, en la escuela primaria, el mismo nivel que los niños portugueses.

Sin embargo, en muchas regiones, los niños mulatos o de origen asiática que hablaban portugués estaban obligados a atender el “ensino de adaptação” para ganar el mismo nivel que los niños portugueses. [...] Ya que 13 años era el límite para acceder a la escuela primaria, muchos de ellos se excluían.<sup>15</sup>»

Según Mondlane existían dos factores que impedían a los niños africanos acceder a la escuela primaria. El primero encuentra su origen en la organización del trabajo en la agricultura familiar cuando los niños entre 7 y 12 años por tradición se dedicaban a la ganadería de ovejas. Sucesivamente a los 12 años un hermano más joven tomaba este papel y el mayor tenía la posibilidad de atender a la escuela. El segundo factor es relativo a las suspensiones, sobretudo en los primeros años de la escuela primaria, debido a la enseñanza en portugués, un idioma desconocido a la gran mayoría de los chicos mozambiqueños. Según Belchior todos los africanos eran suspendidos al menos una vez en su vida<sup>16</sup>. Por esta razón, en general, los alumnos no terminaban el “ensino de adaptação” antes de los 12/14 años y no pudieran acceder a cursos de enseñanza primaria.

El dualismo del sistema educativo se mantuvo también en niveles sucesivos a la enseñanza primaria. De hecho en las escuelas *oficiais* los hijos de colonos pasaban directamente a la escuela secundaria y después a la universidad mientras que la mayoría de los mozambiqueños que atendían a escuelas “indígenas” no superaba los tres o cuatro años de escolarización. Muy pocos de ellos continuaban estudiando en escuelas profesionales o seminarios de nivel inferior. El 1966/67 el 70 por ciento de los africanos que atendía a clase estudiaba en escuelas técnico-profesionales.

Para reforzar la dominación ideológica en Mozambique, el gobierno portugués se valía también de seminarios católicos donde sacerdotes negros tenían la función de mediadores entre su clase de origen y la de los colonos. Lo mismo ocurrió a educadores que se capacitaron en las escuelas de formación pedagógicas para los colonizados.

Los dos, inconscientemente, desarrollaban las funciones de funcionarios del Estado colonial y de mediadores de la economía. La noción de mundo, que la Iglesia difundió a través del clero local en contacto con los pobres, se volvió en resignación y pasividad. El gobierno portugués manipuló las creencias locales al fin de obtener los mismos efectos que utilizando la violencia pero con costes menores. Los seminarios resultaron muy atractivos para los jóvenes mozambiqueños ya que representaban sus única posibilidad de continuar estudiando después del curso de escuela primaria. De hecho éste se presentaban como un organismo democrático, aun que paternalista, diferente del sistema escolar laico cuya discriminación era suportada por la ley. De esta manera, el hijo de un campesino o de un artesano, teóricamente, pudiera continuar estudiando hasta llegar a la facultad de Teología en la universidad y por fin volverse en cardenal o papa. Todo eso si el alumno era inteligente, hábil, bastante maleable para formar parte de la estructura eclesiástica y sentir su espíritu considerando valiosos los intereses presentes y futuros del Estado al que la Iglesia estaba vinculada gracias al Concordato.

Muchos de los dirigentes de Mozambique y el núcleo que en los años Sesenta estableció el FRELIMO se formaron en los seminarios. Los jóvenes instruidos así adquirieron las herramientas culturales que han permitido tomar conciencia de las situaciones de injusticia y poner en duda la realidad alrededor. En el ámbito educativo se verificó un proceso dialéctico que produjo resultados contrarios a los objetivos que la institución escolar quería alcanzar. El sistema escolar, que en general debería conservar y representar el sistema social, formaba la clase que lo contestó.

A partir de los años Treinta y hasta la independencia, el sistema educativo colonial sufrió muchas reformas siempre conservando su característica discriminante. La abolición legislativa de la

diferenciación entre escuela para colonizadores y escuelas para colonizados de 1964 sólo fue un cambio aparente.

Para hacer frente a la influencia ideológica de los nacientes movimientos de liberación nacional y a las críticas de las Naciones Unidas, además se pusieron en marcha iniciativas que tenían el fin de mejorar la imagen de la colonización portuguesa en el interior y al exterior del País.

Como ya ocurrió para la abolición formal del trabajo forzoso, del estatuto jurídico del indígena y del 'asimilado', la reforma del sistema educativo no modificó profundamente el sistema dualista que fue abolido jurídicamente al contrario éste se integraba en mecanismos socioeconómicos y culturales. Después de la reforma, los mismos factores que impedían el acceso de los colonizados a la educación, representaban un obstáculo para los que querían continuar estudiando después del curso de escuela primaria. En 1966/67 en 444.983 africanos escolarizados en Mozambique, sólo 439.979 atendían a las clases primarias. En las escuelas secundarias los colonizados representaban sólo el 1 por ciento del total de la población escolarizada. Como ya hemos dicho, del 1 por ciento de éstos sólo el 70 por ciento atendía a seminarios y escuelas técnicas y profesionales y el 29,8 por ciento a escuelas secundarias teóricas. De hecho esta situación justifica el número de universitarios negros: 9 en 614 estudiantes<sup>17</sup> (figura 4).

Por lo tanto, justamente<sup>18</sup> se afirmó que los objetivos y la estructura del sistema educativo reflejan los deseos de Mouzinho de Albuquerque, uno de los personajes principales del colonialismo portugués, que en 1881 escribió:

«Fomentar la actitud de trabajo manual y sacar provecho de esto para la provincia es lo mejor que podemos hacer al fin de educar y civilizar el indígena»<sup>19</sup>.

#### e) El trabajo manual en las escuelas misioneras

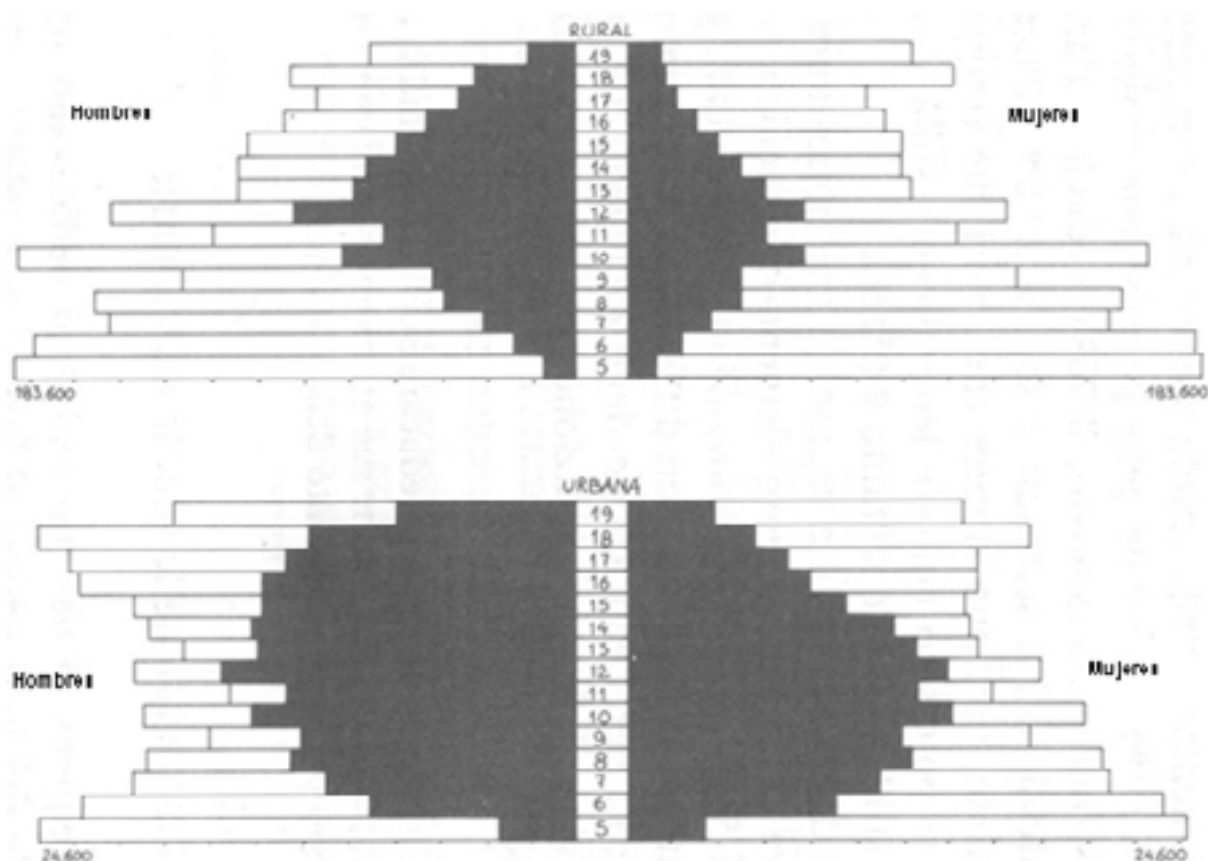
En las escuelas para los mozambiqueños se dedicaba mucho tiempo al trabajo manual. La documentación y los testimonios que he recogido muestran que la producción era sistematizada, abundante y variada. Aquí adjunto fragmentos de algunas entrevistas que personas que estudiaron en las escuelas misioneras antes de la independencia me concedieron:

«Estudié a Namarroi entre 1956 y 1959 hasta atender la tercera clase rudimental. Mientras que una clase estudiaba, la otra iba al campo. Había un “mandador” que dirigía nuestro trabajo y un monitor que ayudaba. En aquel período la cosecha era abundante: cacahuets, alubias, coles, arroz y bananas. Teníamos veinte cabras y preparábamos la comida utilizando el mortero y la cocinábamos. Nuestro jefe lo controlaba todo. La mitad de lo que producíamos se vendía».

«Estudié en el centro de Mitucue entre 1956 y 1961. El monitor organizaba el trabajo, distribuía las azadas y controlaba que éstas se restituían al final del día. Producíamos maíz, alubias, yuca, guisantes, cereales y arroz. No sabíamos cuánto se producía. El molino nos permitía fatigar menos machacando los productos en el mortero. En los días de fiesta nos distribuían un saco de arroz más que dividíamos entre chicos y chicas. Había muchos animales, no se cuántos. Cerdos, cabras, aves de corral. Nosotros comprábamos el material de enseñanza y ellos nos daban ropa y una manta. En las escuelas misioneras los estudiantes tenían la tarea de limpiar la pocilga, cuidar los animales y trabajar en el campo. Por lo que se refiere a la construcción había un albañil que preparaba ladrillos y tejas y los alumnos lo ayudaban»<sup>20</sup>.

Dolores, una estudiante que atendía a la universidad de Maputo en 1982, me contó que en la Misión de Gecua entre 1970 y 1974,

Figura 4. Pirámide de la edad: población total y población alfabetizada (urbana y rural). Censo de 1980.



Fonte: Conselho coordenador do recenseamento, Educação população e escolarização, I Recenseamento geral da população de 1980, Ccr/Dne, Maputo 1984.

«Había alumnos que pagaban el colegio y otros que no pagaban; los dos estaban separados en el refectorio y el dormitorio. El trabajo manual se destinaba a los que no pagaban para indemnizar a la escuela. Mientras que los alumnos pagadores jugaban o estudiaban, los otros trabajaban. Sólo durante las lecciones los dos grupos estaban juntos. De 500 alumnos de la escuela, 200 trabajaban.»

La producción de los estudiantes en las misiones se utilizaba para su alimentación y a la del resto del personal. Los productos excedentes se vendían con el fin de financiar las instituciones.

La ropa de los estudiantes, su material didáctico y el sueldo de los docentes se pagaban utilizando, de hecho, los ingresos procedentes de los productos vendidos. El estado no tenía la obligación de financiar las escuelas misioneras. El catecismo y el número creciente de las escuelas misioneras sacaban un gran provecho de esta organización.

A estos testimonios del trabajo en las escuelas misioneras se adjuntan otros del trabajo forzoso de los adultos<sup>21</sup>. Para reconstruir de manera fiel este período hay que tener en cuenta las dos realidades. Después de la independencia, la aspiración de olvidar rápidamente el pasado padecido condujo a modificar totalmente los aspectos deletéreos del sistema escolar colonial. Sin embargo, el deseo impidió reflexionar sobre esta realidad, comprender su contradicción e individuar los elementos positivos y negativos. Además, el deseo de eliminar el pasado no permitió distinguir entre productividad y objetivos del trabajo. Es seguro que la producción en las escuelas misioneras se difundió mucho y que a menudo garantizó la autosuficiencia alimentaria y el lucro para las misiones y sus escuelas. Entonces, para evaluar el trabajo del alumno no hay que considerar su producción

sino por qué y en cuáles condiciones trabajaba. Por lo tanto, hay que considerar la productividad, su rendimiento económico y su componente pedagógica, ligada a la introducción del trabajo en las escuelas, como parte integrante de los objetivos laborales. Aparentemente en las escuelas misioneras, los alumnos trabajaban con el fin de financiar su formación ya que comían, y dormían en las escuelas que además proveían libros, cuadernos y enseñanza. En realidad ellos no sacaban ventaja del trabajo ya que éste tenía el objetivo de eximir el estado de su obligación de formar la clase social intermedia que era necesaria para los colonizados. De hecho los mozambiqueños pagaban los costes de la capacitación de funcionarios que quitaban independencia e identidad socio-cultural. Estas personas, no obstante su origen y sus intereses, trabajaban para el proyecto colonial. Los hijos de campesinos y artesanos financiaban su capacitación y estaban obligados a trabajar como “pide” (policía política), “capataz” (jefes de brigadas), administradores, “chipaio” (policía local), intérpretes, sacerdotes o docentes.

Algunos eran agentes de administración colonial y tenían la tarea de obligar al respecto de las leyes, algunos eran supervisores de la producción y controlaban los trabajadores. Otros eran funcionarios de la ideología y legitimaban el régimen, otros aseguraban la coacción y el consenso mediando entre extranjeros e indígenas.

La población consideraba los jóvenes mozambiqueños que estudiaban “asimilados” o sea similares a los colonos ya que tenían la misma cultura; de hechos estos eran funcionarios del estado y administradores de la ideología dominante en contraposición a la indígena.

A través del Concordato, la Iglesia se volvió en el instrumento de este proyecto. Sirviéndose de las palabras de uno de los misionarios que no aceptaba el compromiso de las jerarquías eclesiásticas con el régimen portugués, se puede afirmar que “la Iglesia ha sido la mejor realizadora de la asimilación y la integración de las colonias para el gobierno”<sup>22</sup>.

Hay que admitir que la escuela misionera fue pionera en la introducción de la producción en la escuela. Sin embargo esta medida se puede considerar un elemento de discriminación ya que afectaba sólo a la población negra diferenciando de las escuelas laicas destinada sólo a la población blanca. La producción era un elemento discriminatorio en las mismas escuelas donde había estudiantes pagadores y no pagadores. En el sistema escolar colonial sólo los alumnos negros trabajaban y, entre ellos, sólo los más pobres.

Hay que admitir que en las escuelas misioneras el trabajo era organizado y muy provechoso. Sin embargo las entrevistas muestran que los estudiantes no tenían el control sobre la utilización de los productos ni sacaban provecho de esta actividad; beneficiaban de ésta sólo relativamente a comida, alojamiento y, a veces, ropa y material didáctico. Además, no hay que confundir estas ventajas con las que derivan de los objetivos globales de la producción escolar. De los testimonios recogidos se nota que no existe un motivo pedagógico por que se introdujo la producción en las escuelas: las finalidades principales eran económicas y político-sociales.

## f) Algunas consideraciones

Esta descripción de la educación colonial nos lleva a formular algunas consideraciones. El sistema educativo, como instrumento de dirección cultural, es complementario a la dominación política portugués.

La contradicción entre burguesía colonial y campesinos mozambiqueños se manifestó inicialmente como oposición entre *escuela* y *no escuela*. La escuela para los colonos significaba no trabajo mientras que la educación para los mozambiqueños, en el contexto tradicional y caracterizado por la producción, significaba no escuela. En su primera fase, el colonialismo no educaba a los indígenas y, a través del salazarismo, delegaba la educación de los colonizados, si bien limitada, al clero. La oposición ya existente entre escuela y no escuela se consolidó en el sistema educativo con la contradicción entre escuelas *oficiais*, indígenas, laicas, misioneras, liceos y escuelas profesionales. Ciencias, facultad de pensamiento, teoría, ocio, y consumo estaban destinados a los alumnos blancos mientras que para los negros había técnica, acción, práctica, trabajo y producción. Este tipo

de dualismo es la expresión del antagonismo entre *educación a través del no trabajo* para los colonos y *educación a través del trabajo* para los colonizados. La primera categoría tenía el objetivo de formar a las clases dirigentes e intermedias en vista de las transformaciones capitalísticas de las colonias portuguesas, la segunda categoría tenía la finalidad de obstaculizar el desarrollo en el ámbito económico, político, social y cultural de los mozambiqueños contribuyendo a evitar el nacimiento de la pequeña burguesía rural africana que pudiera ser competitiva a la portuguesa. La superstición ligada a creencias tradicionales, la falta de interés de la escuela hacia la vida socio-económica y cultural del país, la enseñanza metafísica y la ausencia de formación científica en las escuelas misioneras impedían el desarrollo de la producción en el sector agrícola familiar y en el ámbito cultural, social y político.

La alianza entre Estado e Iglesia resultó en la unidad de sistemas educativos contrarios. No obstante el carácter de contrariedad, en la organización, el reforzamiento y la reproducción del colonialismo en Mozambique escuelas *oficiais* y escuelas indígenas desarrollaban un papel complementario.

## Capítulo 2

### La educación en las “zonas liberadas” de Frelimo antes de la independencia

La escuela colonial no sólo difundió una cultura diferente de la realidad local creando una clase de “asimilados” sino produjo las contradicciones que fueron la causa de su destrucción. De hecho se formaba una “conciencia alienada” y el embrión de una nueva conciencia. La cultura colonial y la organización política, económica y social de los territorios colonizados de hecho contrastaban con las necesidades, los intereses y las aspiraciones de los jóvenes “educados”. Algunos de estos, los más sensibles, empezaron a darse cuenta de la gran diferencia entre las promesas de igualdad y democratización del régimen que intentaba ganar credibilidad al interior y al exterior del país, y las condiciones de discriminación que sufrían la población. De hecho a inicios de los años Cincuenta se creaban, así, las bases para la fundación del Frente de Liberación de Mozambique en 1962.

En 1964 el Frente empezó una “guerra de liberación nacional” y liberaba territorios de la dominación portuguesa. Aumentando el número de territorios liberados, nacieron al interior del Frente dos grupos que tenían posiciones contrarias relativamente al significado de la palabra liberación. ¿Quién habría gestionado el nuevo poder? Con qué medios y finalidades? Al final de los años Sesenta el grupo “revolucionario”, con sus representantes Mondlane, el primero presidente de FRELIMO, y Samora Machel prevaleció sobre el grupo “neocolonial” proponiendo la guerra de liberación como parte integrante de una “estrategia global” de emancipación social. En su programa el FRELIMO propuso una “revolución democrática y popular” que incluyera la vida política y militar en un enfoque de transformación de la economía y de la sociedad civil.

La destrucción de la hegemonía estatal colonial como dominación coactiva y cultural se consideraba necesaria para la transformación de las relaciones de producción y el desarrollo de fuerzas productivas. El Frente afirmaba que si el factor político y militar y el económico y cultural no se transformaran al mismo tiempo, se habrían podido crear nuevas formas de explotación. Por esta razón se confería mucha importancia a la elaboración de una nueva cultura y a la realización de un nuevo sistema escolar.

#### a) La unión de estudio y trabajo en la ideología del FRELIMO y el concepto de educación para Samora Machel

<sup>1</sup>Samora Machel proba el concepto de educación que el FRELIMO elaboró durante la guerra de liberación con sus discursos. La “revolución”<sup>2</sup> tuvo lugar no sólo por las contradicciones entre fuerzas productivas y relaciones de producción sino también en el vínculo entre la dirección

renovadora en el ámbito político, militar e ideológico y las conciencias y acciones de la multitud. El desarrollo se considera el resultado de una lucha económica, política, militar, social y cultural necesaria antes y después de la adquisición del poder.

Según el FRELIMO, la población habría podido organizar una vanguardia “ideológica y organizativa” con el fin de oponerse al colonialismo a nivel económico y político; eso habría podido conducir al proceso de liberación nacional y social y al desarrollo económico y cultural del país. Una nueva ideología, parte de una cultura nueva, de una nueva actitud y de pensamientos<sup>3</sup> innovadores habría podido ser una “fuerza material inmensa” que conduce el pueblo a cambiar la estructura antigua creando una sociedad nueva enfrentándose también con nuevas agresiones<sup>4</sup>. En un plan de desarrollo se consideraba prioritaria la renovación de las conciencias; así como afirmaba Lenin Machel “sin teoría no pueden existir acciones revolucionarias”. Todos los esfuerzos se habrían podido volver en fracasos si no se hubieran basado en una transformación cultural<sup>5</sup>. De hecho, las fuerzas productivas necesitaban de la transformación del hombre que es el responsable del cambio de las relaciones de producción.

Según el FRELIMO era necesario contrarrestar el subdesarrollo, que es la oposición entre trabajo y propiedad privada de los medios de producción, poniendo en marcha una estrategia global, una revolución al mismo tiempo estructural y superestructural. Una nueva cultura tenía que sustituir las conciencias alienadas encontrando la solución al problema de la contraposición entre explotadores y explotados más favorable para el pueblo. Algunas contradicciones secundarias entre razas, tribus, regiones pero también entre militares y políticos, intelectuales y productores, trabajo manual y mental, estudio y trabajo, docentes y alumnos, prepotentes y pasivos, hombre y mujer, médicos y enfermeros no permitían enfocarse en la fundamental.

Machel afirmaba la necesidad de enfrentarse a estos problemas inmediatamente ya que posponer su resolución habría significado destruir el nuevo poder. Además éste declaraba que era necesario “combatir el cocodrilo cuándo es una cría y vive cerca del río ya que una vez adulto se esconde en el agua y se enfrentan, así, dificultades y sacrificios inútiles”<sup>6</sup>. Más que contra del poder colonial, la guerra política y cultural contra de las fuerzas “neocoloniales”, el pueblo tenía que luchar contra si mismo. Esta lucha cultural tenía el objetivo de destruir la posición del enemigo, “la posición reaccionaria en nuestra cabeza”<sup>7</sup>.

Marchel propuso conferir al poder político y militar de Frelimo instrumentos culturales y al poder cultural poder político y militar. El ejército tenía que combatir pero también educar y producir. En las escuelas de las “zonas liberadas” se educó, se produjo y se combatió.

El ejército, vanguardia del Frente en una época en que ya no existía el partido, asumía una función educativa para la población, liberándola de la hegemonía cultural colonial y tribal luchando contra la dominación política y militar. El educador tenía que educar y combatir contra si mismo al fin de superar los daños que procuraron la hegemonía precedente unificando el compromiso político y militar, y la actividad productiva y cultural.

La escuela se definió “la base para que el pueblo tome el poder”. Se propuso superar las diferencias derivadas de la división capitalista del trabajo uniendo escuela y producción e integrándose en la comunidad. Los educadores de las “zonas liberadas” asumían el papel de productores, combatientes y militantes que se ocupaban de la concreción de la democracia en el ámbito de la educación. La enseñanza, la ayuda reciproca, la cooperación entre profesores y alumnos, la gestión colectiva y democrática de la escuela, la lucha contra el autoritarismo y la burocracia, la relación entre teoría y práctica representaban los asuntos de que Machel en sus encuentros con profesores y alumnos se ocupaba más. Constatando la contradicción entre objetividad y subjetividad, éste afirmaba: “La lucha y el poder popular se desarrollan con una velocidad mayor con respecto a la conciencia y a la capacidad de las autoridades”<sup>8</sup>. De hecho él afirmaba que tener o perder el poder era algo que dependía de la capacidad de transformar las conciencias antes o después de las transformaciones políticas, expresión de la supervivencia de la hegemonía cultural colonial que se oponía a la nueva dirección. Machel quería que la educación acelerara la transformación de las conciencias con el fin de actuar el proyecto de FRELIMO. La ideología de FRELIMO es una componente de la tradición

filosófica del materialismo histórico y dialéctico que considerara el trabajo como una actividad creativa y esencia de la natura humana. Desde el principio, algunos exponentes del Frente traían inspiración del marxismo. Durante la lucha de transformación nacional, éstos estudiaban textos de Lenin, Mao y de los vietnamitas. Sin embargo, éstos afirmaban que los conceptos y los análisis marxistas se consideran relevantes según las exigencias del país. El primero presidente del FRELIMO, Eduardo Mondlane, sobre este asunto escribió:

“El marxismo-leninismo se ha implantado ya que es un producto de nuestra lucha y del debate en el interior del FRELIMO. Minimizar esta situación significa reducirla a un “eslogan” y a estereotipos abstractos, a copias descoloridas de realidades extranjeras. Es necesario estudiar el “materialismo histórico” aplicándolo a la sociedad mozambiqueña y a las circunstancias específica de la evolución histórica [...]. Es necesario conducir los estudios de manera objetiva e independiente de la realidad mozambiqueña”.

Samora Machel afirmó: “Los africanos deben valerse del marxismo pero el marxismo no debe servirse de los africanos”<sup>9</sup>.

Según Mondlane y Machel, la filosofía de la prassi tenía que proveer indicaciones de método y no principios absolutos. Esta situación se subrayó recientemente en un texto de la universidad de Maputo. En las conclusiones del texto se escribió:

“No existe una “línea justa” en la tradición marxista. El marxismo es una ciencia que se desarrolla, como todas las ciencias, y el debate sigue [...]. Además, los que detienen el poder interpretaron el “marxismo-leninismo” a veces como una racionalización hegemónica más que un instrumento de liberación. El elemento que demuestra este “marxismo congelado” es la falta de importancia de la relación dialéctica<sup>10</sup>”.

El concepto de “trabajo”, lo de “relación entre estudio y trabajo” y la consecuente concepción educativa de FRELIMO derivaron, durante el período de la guerra de liberación nacional, de la unión entre el análisis de la situación concreta del país y la filosofía de la prassi. El materialismo dialéctico en aquel período era un método para analizar las peculiaridades de Mozambique.

En la propuesta política del Frente, que el presidente Machel resumió en sus discursos, el trabajo desarrollaba un papel fundamental. Machel también mostraba el papel negativo del trabajo en el Mozambique colonial: trabajo de esclavos antes, trabajo forzado después, trabajo mal pagado en las mineras, trabajo de propiedad de otras personas y de hecho dañino y funesto. El trabajo estaba ligado al concepto de privatización y descalificación del trabajador. Aquí adjunto la parte más importante de un discurso de Machel antes de la independencia:

“El trabajo a muchos parece un rito, una necesidad, algo que están obligados a hacer para comer y vestirse. Es evidente que la producción tiene que cumplir con nuestras necesidades biológicas fundamentales pero es necesaria también para liberar de la pobreza que es un elemento imprescindible para conocer, dominar y utilizar la naturaleza. La producción en la “zona del enemigo” se considera explotación mientras que en nuestras zonas el trabajo libera el hombre. Sin embargo, se trata de la misma azada, del mismo hombre, de la misma acción de remover la tierra. Entonces, ¿cuál es la diferencia? [...]. Un campesino produce arroz en la región de Gaza, pero ¿a quién sirve su producción? ¿Quizás para nutrir a si mismo y a su familia? Quizás. Con su trabajo él paga sobretodo los impuestos coloniales que financian los policías que lo detienen, la retribución del administrador que lo esclaviza, sirve para comprar las armas que un día servirán para desposeer al campesino de su tierra, para pagar los transportes y el establecimiento de los colonos que ocuparán los territorios del campesino. El campesino produce al fin de pagar los impuestos y así financia la opresión de la que es víctima. [...]. Necesita de muchas cosas que se venden en las tiendas. Para comprar necesita de dinero y el dinero no se encuentra en la calle. [...]. Por esta razón vende sus cosas a precios bajos y compra a precios tres o cuatro veces más altos. Con un saco de algodón se pueden obtener muchos metros de algodón, muchas camisas; sin embargo cuando vendemos un saco de algodón, el dinero que deriva no es suficiente para comprar una camiseta. De



hecho nuestros esfuerzos benefician al comerciante y no a nosotros. [...]. Estas son las formas menos crueles de explotación. Hay otras peores. Por ejemplo se venden los trabajadores en las minas [...]. Quien aprovecha del trabajo no es quien trabaja, quien suda sangre, quien arriesga la vida en las minas. [...].<sup>11</sup>”

Según el Frente, durante el período colonialista el trabajo, manifestación de la vida, se convirtió en expropiación de la vida quitando su característica de actividad libre y conciente. El plustrabajo de algunos se contraponía al trabajo no productivo, al ocio de otros:

“En la zona del enemigo, el trabajador con su ocupación enriquece a los que no trabajan y sólo gana pobreza. En la zona del enemigo, el trabajo manual y productor es lo de los pobres, de los “brutos”, los “salvajes”, los analfabetas. Lo menos se trabaja lo más se tiene educación. Lo menos se trabaja lo más se gana civilidad. [...]. En cada lugar se enseña el desprecio del trabajo manual. [...].<sup>12</sup>”

FRELIMO afirmaba que sólo a través de la creación de relaciones de producción nuevas se pudieran favorecer las actividades vitales para la población. Eliminando la división del trabajo, que hace los trabajadores incompletos, y tomando posesión de instrumentos y fuerzas productivas se habría podido satisfacer las exigencias económicas, sociales y culturales. El Frente propuso un programa de cooperativización de las tierras al fin de unificar trabajo, bienestar, dirección, actividad, propiedad de medios de producción y productores.

Entonces la teoría de la unión entre estudio y trabajo que Samora elaboró no se puede considerar como hipótesis de trabajo meramente profesional o con la función didáctica de adquirir y verificar las nociones teóricas ni con fines morales de educación y formación de una actitud respetuosa con el trabajo y los trabajadores. Esta teoría comprende estos aspectos y al mismo tiempo los trasciende:

“A veces algunos se sorprenden que en nuestras escuelas (en las zonas liberadas) los alumnos dedican muchas horas a la producción. [...]. Estas personas consideran nuestra posición absurda y quizás prefieren que se dedicara más tiempo a la lectura o a lecciones [...]. Aprendemos también de la producción [...]. Nuestras ideas no vienen del cielo como la lluvia [...]. Se puede estudiar mucho, leer mucho pero ¿quién las necesitará si no llevamos nuestro saber al pueblo? ¿Si no producimos? Si tenemos las semillas de maíz en un cajón ¿Como podríamos recoger las espigas? [...]. Una grabadora puede citar miles de textos de operas científicas, revolucionarias pero no crea páginas nuevas [...]. Su inteligencia es estéril como la semilla en el cajón. Para desarrollar nuestros conocimientos y avanzar en el trabajo y la producción tenemos que aplicarlas. [...].

Pero esto no es suficiente. Es necesario estudiar. La inteligencia sin práctica es estéril. La charca sin inteligencia y conocimientos se queda vacía. Un elefante tiene más fuerza que un hombre pero un hombre es inteligente y puede construir un coche que pueda transportar un elefante.<sup>13</sup>”

En muchas ocasiones Machel enfrentó el tema del trabajo, de los conocimientos, de la teoría y de la práctica. Por ejemplo en 1976, después de la independencia, en un discurso en la universidad dijo:

“El trabajo produce un crecimiento permanente de los conocimientos humanos que, así, forman parte del hombre y, a través de la acumulación de los conocimientos, se crea la ciencia. [...]. Rechazamos la división artificial entre teoría y práctica propia de la filosofía burguesa ya que es el resultado de una concepción que menosprecia el trabajo manual destinado a los explotados y sobrestima el trabajo intelectual que el capitalismo destina a una casta que se considera superior”<sup>14</sup>.

Según Machel el trabajo era el tema clave para enfrentar el problema de la emancipación del hombre y de su pueblo reputando necesario superar la visión histórica según la cual el trabajo se consideraba un elemento negativo. De hecho la escuela por sí misma o la relación con el estudio no

habrían podido conducir a la integridad del hombre y a superar su alienación. Sin embargo la relación entre estudio y trabajo habría podido desarrollar un papel fundamental en la fusión entre trabajo y beneficio ya que existe una relación dialéctica entre escuela y sociedad.

Mondlane, Machel y otros del Frente estaban seguros de que el marxismo no habría provisto principios absolutos sino indicaciones de método. De hecho Marx y Engels no sugieren esquemas o modelos de una nueva sociedad. Durante la lucha de liberación nacional FRELIMO adoptaba esta impostación para la educación. Éstos afirmaban que existen leyes características de diferentes modos de producción y no leyes económicas universales así como no existen principios pedagógicos absolutos.

Las experiencias, los modelos, las teorías elaboradas en períodos o países diferentes representaban un válido elemento de reflexión y no respuestas a específicas exigencias del país.

Del materialismo dialéctico, FRELIMO obtuvo la principal indicación de método, o sea deducir de la producción social de aquella época la necesidad de relacionar el estudio al trabajo. Este programa, que FRELIMO adoptó en su primera fase, no siempre se adoptó concretamente. En algunas ocasiones, sobretodo después de la independencia, la elección programática de una educación integral surgió de una exigencia abstracta, utópica de reproducir modelos extranjeros más que de un análisis cuidadoso de las necesidades del país y del planeamiento del sistema educativo basado en éstas.

#### b) Las escuelas primarias en las zonas liberadas<sup>15</sup>

Cuando el FRELIMO liberaba una zona del país lo primero que hacía era instalar nuevas escuelas primarias y organizar la alfabetización y la educación para los adultos. En el momento de su fundación, en 1962, en su programa el Frente se comprometió a “eliminar la educación y la cultura colonialista e imperialista desarrollando la formación, la educación y la cultura para la liberación de la población mozambiqueña”<sup>16</sup>. En las zonas liberadas se asistió a la transformación de la calidad de las instituciones educativas y a su crecimiento numérico. Las escuelas surgían por dos tipos de necesidad, una estructural y otra superestructural. Era necesario adoptar una manera nueva de pensar, sentir y actuar al fin de reorganizar producción y consumo y mejorar las condiciones de vida. Hábitos y concepciones tradicionales se pusieron en duda por primera vez impidiendo la iniciativa y la creatividad. La difusión de conocimientos científicos, si bien elementares, permitió introducir nuevos métodos de trabajo que aumentaron la producción considerando también las necesidades crecientes en situación de guerra.

El ejército popular, al mismo tiempo, ya que el conflicto se expandía y se agudizaba, necesitaba de instrumentos como la capacidad de leer, escribir y calcular para utilizar armamentos modernos y adoptar una estrategia compleja. Para cumplir con estas exigencias nacieron *escuelas a la sombra de un árbol* que eran el resultado de la escasez de medios y de la necesidad de adaptarse a la situación de guerra dónde las construcciones fijas habrían podido representar un blanco fácil para los enemigos.

“Cuándo había un ataque- me contaba un profesor- evacuábamos la escuela con todo el material incluso la pizarra para continuar los cursos, sin despilfarrar tiempo, en cualquier lugar donde nos escondíamos”.

En estas escuelas, denominadas “centros pilotos”, todos los alumnos se ocupaban del estudio y, durante muchas horas cada día, también de la producción agrícola y artesanal, de la construcción de sus refugios antiaéreos y de la alfabetización de los adultos. La carne por su alimentación se tomaba de las granjas o de la caza. Entre la escuela y los habitantes de la zona existía una mutua ayuda que consistía en el intercambio de productos y servicios. Educadores y alumnos atendieron a un curso de entrenamiento militar, diferente según la edad, para hacer frente a situaciones de guerra. En muchos casos, los docentes a penas tenían un año de escolarización más que sus estudiantes. La

demanda de instrucción aumentaba y FRELIMO hizo frente a esta situación basándose en el principio de que quién sabía tenía que enseñar a quién no había tenido la posibilidad de aprender. Se trabajaba en situaciones complejas. Por ejemplo, hasta 1968 los profesores no tenían manuales de enseñanza. Cursos de formación breves y reuniones de recalificación frecuentes mejoraron en parte esta situación. En las reuniones provinciales o distrituales, los que tenían más experiencia proveían clarificaciones sobre los objetivos, los temas y los métodos de cada lección del mes siguiente enfrentándose con problemas políticos, sociales y militares que caracterizaban aquel período. Los alumnos también no tenían libros y cuadernos.

Para hacer frente a las dificultades se valían de la *iniciativa criadora*. Un trozo de madera se utilizaba como pizarra, la mandioca seca como tiza y un dibujo en la arena era un mapa.

### c) Las escuelas secundarias

En el ámbito educativo, así como en el militar, el Frelimo por lo que se refiere a la formación de las autoridades contaba con países amigos como Algeria, China o Tanzania y en particular con becas ofrecidas por países de Europa Occidental y estados socialistas y con el “ Instituto Mozambiqueño” creado en Tanzania, a Dar Es Salaam en 1963.

El Instituto tenía la tarea de colmar la distancia entre la formación de los jóvenes mozambiqueños y el nivel requerido en las escuelas secundarias tanzanas o en los cursos intermedios o superiores en otros países. El FRELIMO decidió que los estudiantes del Instituto pasaban un mes al año en las zonas liberadas participando en la vida de las comunidades campesinas. Éstos se ocupaban de producción, transporte de material bélico o de alimentos, alfabetización de adultos y participación en la guerra. El objetivo del Frente era permitir a los alumnos participar en la realidad de sus país, en la producción y en la lucha de liberación. Posteriormente se mantuvo la misma impostación también en la escuela secundaria de Bagamoio que nació al fin de sustituir el Instituto mozambiqueño un año y medio después de su cierre en 1968. Gabriel Alfonso Nhacuembe, en 1982, me contó algo que ocurrió en aquel período:

“El 21 noviembre de 1972, llegaron treinta personas de Bagamoio al Centro piloto de Nangade. Tenían la tarea de alfabetizar los adultos. El día siguiente algunos de ellos me pidieron si era posible bañarse en el río Mtambe. Después tendieron su ropa. No tenían experiencias de guerra y no sabían que era necesario tender la ropa en los árboles para que los enemigos no los vieran del alto. A las once los bombarderos procedentes de Nangade y directo a Moeda llegaron y vieron la ropa en el río. Así empezaron volando a unos 50 metros de altura intentando ver de dónde procedían los chicos. En el mismo tiempo nosotros ya nos escondíamos en las trincheras. Después llegaron los helicópteros que los cazas contactaron por radio. Los alumnos del Centro huyeron en las trincheras en los bosques. Este es el procedimiento correcto que hay que adoptar en estas situaciones. Sin embargo, los alumnos de Bagamoio no estaban acostumbrados y se atrasaron. Los portugueses dispararon, quemaron nuestras casas y llevaron perros para buscar a las personas. Un chico de dieciséis años de Bargamoio falleció intentando huir de la trinchera en los bosques. Su nombre era *Januario Pedro*”<sup>17</sup>.

Nhacuembe comentaba la historia de *Januario Pedro* criticando la distancia entre teoría y práctica en la formación de los jóvenes de la escuela secundaria. La teoría se consideraba estéril y la práctica era inadecuada. Enfrentándose con la realidad, los estudiantes eran desorientados y el mismo ocurrió en el ámbito de la producción y la guerra.

En los centros educativos de FRELIMO no siempre se subrayaba el valor de la innovación y de la democratización. En algunas ocasiones se prefirieron ideas, valores y actitudes que representaban un obstáculo para el proyecto del Frente. Entre las crisis de las instituciones educativas, la más grave que tuvo lugar fue en 1968 en el Instituto mozambiqueño de Dar Es Salaam entre los 160 alumnos de la escuela secundaria. Los jóvenes se oponían a las directivas de participar en las

actividades productivas, militares y educativas en las zonas liberadas durante las vacaciones del verano. Además los jóvenes revelaron actitudes raciales hacia los profesores blancos considerando natural que los campesinos produjeran y combatieran y ellos sólo estudiaban. Los chicos pensaban que un día hubieran dirigido el país independiente. Al contrario, el FRELIMO afirmaba que la formación lejos de un país habría conducido a capacitarse “contra” y no “para” el país. Las ideas de los jóvenes no ofrecieron garantías.

La opinión de éstos era la misma que un grupo minoritario en el Frente que manifestaba la necesidad de separar las autoridades “políticas” y “militares” y los “dirigentes” de los “dirigidos”.

Según esta facción, los campesinos, analfabetas, tenían que combatir y los estudiantes tenían que dirigirlos. De hecho, en 1968 la dirección del Frente se proclamó en contra de esta tendencia y decidió cerrar el Instituto. El comité central del Frente así comentó el acontecimiento del Instituto mozambiqueño:

“Algunos mozambiqueños quieren privilegios ahora y después de la independencia. [...]. Esta es la consecuencia de la actitud de la mayoría de los alumnos de escuela secundaria del Instituto mozambiqueño. Quieren estudiar y al mismo tiempo pretenden la independencia sin participar en la lucha para alcanzar este objetivo. De hecho éstos piensan que después de la independencia dirigirán el país los “intelectuales”, los que estudiaron, y no las personas que lucharon”<sup>18</sup>.

En 1982 Patricia Saul y Rui Fonseca, investigadores del Instituto nacional de desenvolvimento da educação (Inde), en un estudio retrospectivo, consideraron la crisis del Instituto como el resultado de una evaluación mayor del aspecto cuantitativo de la formación con respecto al cualitativo. Los programas eran importantes, sobretodo en Brasil. Los objetivos y los contenidos de la enseñanza no se rechazaban. Los estudiantes no habían asimilado los principios del Frente sin bien se hubieron claramente definidos en el Primer Congreso. Por estas razones fue aceptada la impostación neocolonial de la que padre Gwengere, educador de la escuela, era un exponente. Saul y Fonseca afirmaban que de la experiencia del Instituto mozambiqueño se pudieran sacar informaciones útiles para la actualidad. La primera que se tomó en consideración fue que la importancia excesiva que se confiere al aspecto cuantitativo de la formación perjudica la calidad. El segundo que es necesario asimilar y concretar la relación entre estudio y trabajo para alcanzar los objetivos de democratización de FRELIMO.

#### d) Algunas consideraciones

Después de su independencia, el gobierno de Mozambique indicó de manera categórica la experiencia de la “lucha de liberación nacional” como punto de referencia e inspiración para el nuevo sistema educativo. Se verificó una tendencia difundida a enfatizar los aspectos positivos de aquel período y a olvidarse de la crisis y de las consecuencias que siguieron. Durante el período de la lucha de liberación nacional, el FRELIMO no negaba las contradicciones de la práctica en el ámbito formativo ni intentaba justificar la realidad.

De hecho su objetivo era acelerar la transformación individuando las contraposiciones e intentando superarlas. La teoría política y educativa de hecho no era enfática o propagandística; contrariamente a la tradición colonialista ésta era bastante crítica así como se nota en los textos de Samora Machel. La teoría pedagógica del movimiento de liberación nació de la práctica y tenía el objetivo de mejorarla constantemente transformándola. Muchas veces Machel subrayó que la importancia de reconocer la contradicción de las acciones significa permitir su transformación. Por esta razón para obtener una innovación genuina y consistente no es necesario negar una de las componentes de la misma contradicción de la realidad educativa sino asumirlas y superarlas. Machel por ejemplo escribió: “la existencia de la contradicción es un fenómeno natural e inevitable para el avance”<sup>19</sup>.

De hecho la posición de éste se puede reconducir a la filosofía de la praxis según que la coexistencia de la contradicción, su lucha y su fusión en una nueva categoría es el elemento que caracteriza la

dialéctica. Si se elimina sólo la parte negativa de la contradicción, se elimina la dialéctica. Los que se ocupan del análisis de las zonas liberadas a menudo no tienen en cuenta de la interacción entre componentes positivas y negativas. Así como se desarrolló la tendencia a olvidarse de los pocos aspectos positivos de la educación colonial, también se ignoraron los momentos más críticos en las zonas liberadas. Al contrario, el análisis muestra que en las zonas liberadas se manifestaron dos tendencias. En la primera se propusieron elecciones educativas según las necesidades de una pequeña élite urbana. En la otra se intentaba interpretar las exigencias de la población a través de una inédita intervención educativa.

Los que formaban parte de la segunda categoría consideraban justo enfrentarse con los problemas sin negarlos y de manera tempestiva para evitar que su presión pudiera destruir lo conquistado a través de la dialéctica. En las zonas liberadas y en las escuelas de Tanzania la lucha entre vieja y nueva dirección condujo al rechazo del trabajo productivo, a movimientos de racismo y tribales y a la imposición del “centralismo burocrático” sobre una real democracia de la escuela. El individualismo, la competitividad, el complejo de superioridad e inferioridad, la pasividad de los alumnos y de los educadores eran actitudes que representaban para FRELIMO una fuerza de destrucción moral nociva cuanto la destrucción física del ejército colonial. El retraso de la transformación cultural con respecto a la política se consideraba grave en aquel período así como en un futuro estado independiente<sup>20</sup>.

En las zonas liberadas la relación de FRELIMO con la población se puede considerar pedagógico y de permanente confrontación que tendió a unificar teoría y práctica, conocimiento y realidad, estudio y trabajo. “Descolarización” y retorno a los orígenes, adopción del modelo escolar colonial se consideraban respuestas adecuadas a las nuevas necesidades de la población. En los “centros pilotos” la educación asumía la característica de un proceso internacional, sistemático, organizado y que formaba parte de la vida. Entre formación y trabajo, docentes y comunidad se estableció una relación de *unidad* y de *no identidad*. Este vínculo se presentaba como una superación de la histórica identidad entre las dos componentes de la educación tradicional y una superación de la oposición que la educación colonial creó. La participación en las actividades productivas se consideraba un elemento educativo y un medio para contribuir a la producción de bienes sociales.

Las transformaciones puestas en marcha en el ámbito formativo representaban también la consecuencia de un proceso paralelo y la condición para su ulterior desarrollo. La estrategia del Frente consistía en hacer que la ofensiva militar en las zonas donde se preveían nuevas batallas precediera la intervención política y educativa. La guerrilla empezaba sólo cuando el Frente estaba seguro del apoyo de la población.

La experiencia mostró que el ejército popular acrecentaba y ganaba éxitos en las zonas donde la gente comprendía la necesidad de la guerra. Los dirigentes de Frelimo afirmaban que si el dominante movimiento de liberación no hubiera despreciado el factor cultural, el éxito político y militar se habría podido extender en nuevas zonas. Eso justifica la atención a la escuela. La alfabetización de los adultos, que no existía en el período colonial, empezó cuando nació el movimiento de liberación. Durante el período de “lucha de liberación nacional” el Frente creó más de doscientos centros educativos elementares en zonas despreciadas de la red escolar colonial. Del intento de abolir el dualismo entre escuelas de trabajo y escuelas de no trabajo, que caracterizaba las regiones portuguesas sujetadas, nació una vía formativa nueva, unitaria, integrada en la vida y delegada a la comunidad y caracterizada por la *unión entre estudio y trabajo*. Esta nueva dirección cultural implicaba la laicización de la enseñanza y la oposición a la discriminación racial, tribal y sexual.

Un proceso informal<sup>21</sup> condujo a la educación tradicional que, salvo algunas excepciones como los ritos de iniciación, se caracterizaba por transmisión y asignación no organizada intencionadamente. La identidad de educación y trabajo y de educadores y comunidad se consideraban la peculiaridad de éste sistema.

El sistema formativo colonial dio al aspecto pedagógico una característica intencional, organizada y sistemática. Con la enseñanza misionera, el tiempo y el espacio que se dedicaba a una élite, se

usaron también para los mozambiqueños separando al interior del sistema el estudio de la producción y al exterior la escolarización del trabajo. Se aisló el proceso formativo de la vida y de esta manera se contrapuso el educador, único dueño de la cultura, a los alumnos y a la comunidad educativa quitándoles su responsabilidad e infantilizándolos. Las escuelas en las zonas liberadas representaron la superación del concepto de educación tradicional y colonial, no su destrucción. En las escuelas de FRELIMO se obtuvo la síntesis de las características de contraposición de los caminos formativos. Sin separarlos y contraponerlos, los espacios y tiempos educativos se diferenciaron de los productivos.

Cada alumno participaba en el estudio y en el trabajo. La escuela se presentaba distinta de la vida de la comunidad y de los alumnos. Sin embargo, ésta se integraba y mantenía una relación de intercambio y de solidaridad de tipo económico, social, cultural, político y militar.

El personal especializado y la colectividad tenían la responsabilidad de las intervenciones formativas. En mi opinión, la enseñanza principal en aquel período consistía en la capacidad de superar la dialéctica del pasado sin negarla, es decir sin sintetizar los aspectos positivos y rechazar los negativos.

El análisis de esta experiencia conduce a interrogaciones a las que intentaremos contestar en los capítulos sucesivos. ¿Cuándo el movimiento se volverá en un partido de poder, seguirá contraponiendo la teoría a la práctica así como ocurrió en el período del movimiento? ¿Los principios y la teoría derivarán de la experiencia o se impondrán? ¿Éstos representarán un estímulo a la innovación, un dogma o un impedimento?

## Capítulo 3

### La independencia: continuidad y alejamiento de las experiencias en las zonas liberadas

El 7 de septiembre de 1974, con los acuerdos de Lusaka se ponía fin a la guerra. El 25 de junio de 1975 Mozambique se volvió en un país independiente. FRELIMO extendió su hegemonía política en todo el país. El Presidente de la República, Samora Machel, en su discurso de toma de posesión consideraba la experiencia en las zonas liberadas como fuente de inspiración para el desarrollo del nuevo Estado.

“En la definición de una estrategia de desarrollo es necesario valorizar lo que constituye nuestra fuerza principal, es decir la movilización y la organización de la población. Por eso tenemos que imitar nuestra misma experiencia, y en particular las experiencias en las zonas liberadas [...]. No encontraremos las soluciones a nuestros problemas valiéndonos de milagrosos recursos aparentes de otros países. Tenemos que contar con nuestra fuerza”<sup>1</sup>.

La experiencia en las zonas liberadas, aunque rica y consolidada durante 10 años, en el período de su máxima expansión no involucró más que el 10 por ciento de la población distribuida en 1/5 del territorio mozambiqueño. No se trataba de aplicar la experiencia del período de paz al centro y al sur del país de manera mecánica. El discurso de Machel no era una invitación a transferir modelos, sino a aplicar un método de democracia que nació y se desarrolló en las zonas liberadas<sup>2</sup>.

En las áreas que permanecieron bajo el control del ejército portugués hasta la independencia, y en particular en las ciudades, la hegemonía cultural colonial se pudiera considerar viva y obstaculizaba el programa del nuevo gobierno. Durante mucho tiempo la gente fue víctima de las autoridades coloniales, bajo el control de funcionarios y burócratas y sin la posibilidad y la capacidad de organizar su propia producción y vida. Aprender a ser libre habría sido un proceso formativo largo y complejo ya que habría implicado tener confianza en si mismo valiéndose del sentido de responsabilidad y del dominio de los conocimientos científicos y técnicos, necesarios para operar en los ámbitos principales de la producción. FRELIMO insistió en la necesidad de una transformación profunda que condujera a la superación de la conciencia alienada que el colonialismo creó y

provenido conocimientos y habilidades necesarias para los planes de desarrollo. En la estrategia del Frente, el hombre era el elemento central, actor y no espectador, de la reconstrucción nacional. La independencia, conquistada a nivel político con la lucha de liberación, era necesario obtenerla también a nivel económico, social y cultural.

Contrariamente a lo que ocurrió en las zonas liberadas, en 1975 el Frente era “dominante” en regiones todavía ligadas al colonialismo.

Para ejercer la soberanía nacional y para la promoción de un desarrollo endógeno, en primer lugar era necesaria la creación de recursos humanos al fin de enfrentarse eficazmente con las nuevas tareas. Una nueva dirección cultural se reveló necesaria para fomentar el desarrollo tan en aquel momento cuanto durante la independencia. No existían dirigentes con un currículo sólido a nivel cultural y profesional. Los guerrilleros de FRELIMO que se formaron durante la lucha de liberación tenían que enfrentarse con nuevas tareas para las que se requerían conocimientos y habilidades que a menudo ya no habían adquirido y por eso la formación se desarrollaba con intentos y errores. No existían técnicos intermedios y personal cualificado para cada nivel y sector de la vida del país. Por esta razón la transformación del sistema educativo colonial según un método experimentado en las zonas liberadas se consideraba esencial al fin de consolidar la independencia y fomentar el desarrollo<sup>3</sup>.

En el análisis de la transformación del sistema educativo tratada en las siguientes páginas, se pueden distinguir dos fases. La primera, de la independencia hasta 1982, se caracterizó por los cambios en el sistema heredado del colonialismo. La segunda, que empezó en 1983, las autoridades mozambiqueñas la presentaron como un cambio del sistema<sup>4</sup>.

#### a) Los cambios del sistema

En el momento de la independencia la jerarquía escolar presentaba muchas disparidades entre la base y el vértice; se oponía la escolarización de los blancos a la de los negros, la de los hombres a la de las mujeres y las escuelas y los docentes de las áreas rurales a los de las ciudades. La escasez de la red escolar contribuyó a acentuar el fenómeno de la fuga de las campañas hacia los centros urbanos. En todos los niveles y los sectores del sistema educativo, el grande éxodo de los portugueses determinó una falta dramática de docentes.

La formación y la madurez de los que se quedaban a menudo eran inadecuadas a las nuevas tareas y a las crecientes responsabilidades que las nuevas situaciones determinaban.

En muchos centros educativos, la tradición cultural heredada del colonialismo opuso una gran resistencia a la transformación. Por ejemplo, recogí testimonios de algunos docentes que en Beira asistieron a acciones de sabotaje. Éstos contaron que algunos colegas portugueses decidieron irse después de la proclamación de la independencia y ridiculizaban la directiva de FRELIMO de introducir en el programa escolar el trabajo manual obligando los alumnos a construirse los contenedores financiados por la escuela para su equipaje. Esta actividad se la llamó cínicamente *produzir para nos ir*.

En síntesis esta era la situación con la que el nuevo gobierno tenía que enfrentarse. Al fin de efectuar una “reconstrucción nacional”, con las directrices del programa de desarrollo preveían también se garantizaba el derecho al estudio para toda la población y la formación de las autoridades de todos los niveles para hacer frente a las necesidades del desarrollo<sup>5</sup>. Ya que el 87% de la población de Mozambique vivía en un entorno rural y el programa de FRELIMO consideraba la agricultura como la base y la industria como un factor de dinamización, el sistema escolar colonial, elitista y urbano, se reveló inadecuado al gobierno.

En los primeros siete años de independencia se puso en marcha una intervención de reforma para cambiar el sistema heredado y evitar el fracaso de la única estructura formativa de que el país disponía haciendo así frente a la falta de autoridades. En el conjunto la continuidad con el sistema educativo precedente no impidió la ruptura con las componentes que se consideraban en

contradicción con la Constitución de un nuevo Estado independiente. El 24 julio de 1975, un mes después de la independencia, se actuó la nacionalización de las escuelas. La enseñanza privada se abolió y a la Iglesia le prohibieron gestionar instituciones formativas y la enseñanza de la religión se eliminó de los programas.

El motivo de la abolición de la enseñanza privada fue superar una institución que siempre operó como factor de discriminación racial. Muchos religiosos que siguieron trabajando en las escuelas se volvieron en empleados estatales así como los docentes laicos.

La necesidad de una reforma de los contenidos de los programas se muestraron en el “Seminario de Brera” que tuvo lugar en enero de 1975 en la capital de la región de Sofala. El objetivo del Seminario era “privar los programas de todo lo que era contrario a la ideología de FRELIMO”. En aquella ocasión se puso de manifiesto la necesidad de llevar las actividades productivas en las escuelas para aplicar el principio del vínculo entre estudio y producción y teoría y práctica<sup>6</sup>. Además se puso en marcha un proceso de “africanización” de los contenidos de los programas, típico en el período poscolonial en muchos países africanos. Los manuales de los educadores y el material de enseñanza del período colonial- en particular los textos de historia, geografía y portugués, en que la connotación nacionalista era más evidente- se eliminaron. Estas asignaturas más que otras se centraban en la realidad portugués y en la obra de “civilización” del colonialismo transmitieron un mensaje de alienación cultural incompatible con el programa del nuevo gobierno. Durante muchos años, hasta la elaboración central de nuevos manuales, grupos de profesores produjeron textos de soporte, reproducidos o sólo manuscritos. A menudo éste era el único instrumento didáctico a disposición y mostraba la creatividad y la dedicación de sus autores. Sin embargo los contenidos nuevos se aplicaban a una estructura vieja que a veces impedía la innovación.

Los métodos dogmáticos y catequísticos de la escuela de élite, una institución libresca y superflua, no sufrieron un cambio tan importante relativamente a sus nuevas finalidades y a las necesidades de la población escolar después de la independencia. De hecho ésta presentaba características y necesidades muy diferentes de la de los jóvenes colonos. A pesar del importante compromiso de transformación, la escuela se quedaba aun distante de la vida y de la producción. Aunque la misma escuela se abrió mucho en la nueva fase a las poblaciones rurales, ésta aun mantuvo el carácter urbano heredado del sistema precedente.

## b) Democratización de las escuelas: la Opae

Contrariamente a la estructura global del sistema educativo que no sufrió muchas modificaciones hasta 1983, a penas después de la independencia se asistió a cambios importantes en la organización interna de las escuelas que se reorganizaron a todos los niveles en base a la experiencia de FRELIMO en las zonas liberadas. Por esta razón en 1975 se instituyó la Organización política y administrativa de las escuelas (Opae). Una dirección colectiva sustituyó la dirección individual en las escuelas. El Ministerio de la Educación así explicaba la innovación:

“En las escuelas liberadas del régimen colonial [...] hemos democratizado las estructuras a todos los niveles transformando la dirección en un órgano directivo donde profesores y alumnos puedan participar en el proceso de reconstrucción nacional”<sup>7</sup>.

Los métodos democráticos de dirección debían representar una “oportunidad de aprendizaje del ejercicio del poder” para docentes, alumnos y funcionarios de la escuela. La Opae organizaba colectivos de trabajo en que se discutían y decidían muchos aspectos de la vida escolar.

Las estructuras colectivas de los alumnos eran “grupos de estudio” y la “clase”. El conjunto de los grupos constituía la clase dirigida por un “consejo de clase” que reunía los responsables en cada clase y un docente que los alumnos elegían como “director de clase”. En estos organismos se discutía sobre los diferentes aspectos de la vida de la clase, como por ejemplo la actitud y los



resultados escolares de los estudiantes, los métodos de enseñanza, las relaciones interpersonales, las maneras para concretar los principios de la nueva escuela como el vínculo con la comunidad o la conexión entre estudio y trabajo y teoría y práctica. También los profesores se reunían en colectivos divididos según las asignaturas. Se discutían colectivamente la planificación didáctica y se intercambiaban experiencias. Ésta era una oportunidad de formación y recalificación para los jóvenes y los ancianos.

En el colectivo de los funcionarios se discutían problemas específicos como las condiciones de trabajo, las relaciones con otras componentes de la vida escolar o problemas políticos y sociales. Muchos consideraban ésta como la primera oportunidad para expresarse y discutir libremente, para conocer la política de FRELIMO y una ideología que puso en duda ideas y valores hasta aquel momento ciertos.

Los colectivos de alumnos, educadores y funcionarios se encontraban en las “secciones”, que eran colectivos especializados en diferentes aspectos de la vida escolar. Por ejemplo había secciones de cultura, deporte, salud, higiene, disciplina y problemas sociales, de escuela-comunidad, de administración y de estudio-trabajo. Un colectivo constituido por un director pedagógico, un director administrativo y un director político gestionaban la dirección de la escuela con el apoyo de un “Consejo de la escuela”. En el Consejo participaban los representantes de los alumnos y de los padres, el grupo dinamizador del barrio y la Organización de la juventud mozambiqueña. A menudo, evocando la tradición de FRELIMO en las zonas liberadas, se recordaba que la colectivización de la dirección habría tenido que incluir el principio del “centralismo democrático”, es decir de la subordinación de las instancias inferiores a las superiores. En pasado, FRELIMO también subrayó que:

“Gracias a la participación constante de la base en la toma de decisiones estamos seguros de que el centralismo es democrático y no burocrático”<sup>8</sup>.

Samora Machel durante el período de la guerra de liberación opuso a la famosa afirmación leninista de “centralismo democrático” su caricatura, el “centralismo burocrático” que representa una amenaza constante a la democracia interna del partido y del país corriendo el riesgo de naturalizar la política confiriendo un carácter policiaco a su poder. La burocratización es la concreción de la categoría dirigente que usa el Estado como una propiedad privada y se constituye en casta.

Por esta razón el personal dirigente tiene como objetivo sus propios intereses y se olvida del papel que habrían tenido que desarrollar, o sea servir a los que de hecho someten. Según Machel la democracia está vinculada únicamente a un centralismo sensible a las indicaciones que surgen de la base de la pirámide reelaborándolas gracias a una sólida organización de dirección que asegura continuidad, experiencias y de hecho desarrollo. El centralismo democrático fomenta la unión entre dirigentes y dirigidos valiéndose no de un conformismo acrítico, sino del movimiento que en el ámbito de la escuela significa confrontación e intercambio entre dirección, educadores y alumnos. El centralismo burocrático representa la parálisis y la resistencia al cambio y se basa en una unidad sólo formal. En este contexto la relación dialéctica entre dirigentes y dirigidos desaparece y los primeros detienen el monopolio del saber y de las decisiones.

En las escuelas, después de la independencia, se desarrolló una tendencia burocrática y centralizadora que transformaba progresivamente el sentido que FRELIMO daba al “centralismo democrático” y reducía la posibilidad de creatividad e iniciativa para los que estaban en la base de la pirámide. Este fenómeno se puede interpretar como consecuencia de la formación inadecuada y de la falta de experiencia por parte de las autoridades. A menudo los directores jóvenes, coetáneos de los docentes o poco más adultos que los alumnos, intentaban garantizar su autoridad creando distancia del resto del personal docente y de los estudiantes evitando una confrontación franca y abierta. La demanda de orden, disciplina y cura en vestirse se sustituyó cada vez más a la de creatividad e innovación. Formalismo y autoritarismo se sustituyeron a la gestión democrática de la escuela, según el método de las zonas liberadas. A menudo eso reveló la presencia y la

consolidación de una clase media que, por la nueva situación, intentaba asegurarse los puestos de dirigentes en el aparato estatal tomando progresivamente ventaja.

Sin duda tuvo dificultades objetivas en el funcionamiento de Opae. Este tipo de organización se reveló bastante arduo sobretodo para los alumnos más jóvenes.

No obstante, los educadores, que tenían lecciones durante 30 horas cada semana y una remuneración modesta, confrontada con otros trabajos por que se requería la misma calificación, encontraban dificultad y no tenían bastante motivación para desarrollar las funciones previstas en la nueva organización escolar. En 1979 el ministro de la Educación con su discurso daba esperanza sobre medidas para hacer más funcional la Opae sin cambiar sus finalidades:

“La concretización de la Opae hasta ahora no obtuvo los resultados esperados. Tenemos que investigar sobre sus límites y descubrir la manera en que el ejercicio del poder pueda volverse en realidad”<sup>9</sup>.

Al contrario se asistió a una pérdida progresiva del poder de decisión que los estudiantes y los docentes representaban. En nombre del centralismo democrático se reintrodujo la dirección individual en las escuelas. La iniciativa de la base de la pirámide sufrió el centralismo del poder de los vértices provinciales, regionales y nacionales. Antes de la independencia el Frente teorizaba que practicar la democracia representaba la escuela mejor para crear personas adaptas al programa de transformación y de desarrollo del país. La capacidad de autogobierno de la población mozambiqueña habría representado la garantía de un orden nuevo. La democracia en la escuela y la unión de enseñanza y aprendizaje, de profesores y alumnos, representaban las fases necesarias para superar la contraposición entre dirigentes y dirigidos, trabajo manual e intelectual en la sociedad, y evitar que se crearan “nuevos explotadores”.

También después de la independencia, FRELIMO había comunicado los peligros que derivaban de una gestión antidemocrática en los diferentes sectores de la vida del país. El mismo Machel en 1980 condujo la “ofensiva política organizacional” con el fin de consolidar los métodos de dirección democráticos.

Frelimo, contra de la burocracia, había subrayado la necesidad de desarrollar valiéndose de la planificación, la creatividad y la iniciativa de la así dicha base.

Sin embargo, después de los primeros años de independencia, así como ocurrió en otros sectores de la vida, el “centralismo burocrático” había superado el “centralismo democrático”. Esta tendencia condujo algunos a afirmar que la dirección de la escuela, como expresión del Estado y de hecho del “poder popular”, habría tutelado los intereses del país y de los estudiantes.

Se abolió la representación de los estudiantes en los órganos directivos. Para justificar estas medidas, autoridades como por ejemplo el director de la facultad de educación, afirmaba que los jóvenes, por sus características, no tenían la madurez para participar en la organización de la vida de la escuela. Este punto se parecía a uno que el gobierno portugués usó justificando la dominación europea con la presunta inmadurez de los negros. FRELIMO había contestado con su experiencia en las zonas liberadas estas afirmaciones demostrando que la gestión democrática de la escuela, y de la sociedad en general, es el único método eficaz de desarrollo.

También la participación de los educadores en la dirección de la escuela se redujo mientras que la de los funcionarios permaneció sólo como una experiencia sin continuación. Reproducir elecciones y actitudes del sistema colonial que FRELIMO contestó modificando solo su nombre y no la sustancia, era una tendencia que se consolidó en la nueva jerarquía educativa. El proceso de democratización de la educación estaba a punto de paralizarse. El “marxismo formal” representaba una manera nueva para hablar de asuntos tradicionales que antes se contestaban. En cuanto dogma, éste se consideró puramente como un conjunto de teorías y elecciones convencionales y no sufrió las críticas de los progresistas<sup>10</sup>. Éste era un fenómeno latente que se desarrollaba junto la las

declaraciones oficiales opuestas. Pocos tomaron conciencia de este proceso y, a este propósito, merece la pena citar las palabras de Adolfo Casal:

“Cualquiera institución social, además de sus funciones específicas, posee funciones latentes, involuntarias o inconscientes. Estas funciones, que generalmente los especialistas en sus análisis no consideran, si no se individuán a tiempo, pueden volverse de elementos contradictorios en la organización a componentes básicas de una anti-institución<sup>11</sup> .

### c) La escuela primaria

El incremento más significativo de la población escolar después de la independencia tuvo lugar en la escuela primaria. El número de los inscritos pasó de 672.000 en 1975 a 1.428.000 en 1980<sup>12</sup>. Para hacer frente a la carencia de la red escolar colonial y responder a la creciente demanda de instrucción se instituyó en la escuela un sistema de dos turnos que duplicó la capacidad formativa del ciclo primario. Según la iniciativa local y central, se crearon centenares de escuelas, de las que muchas en las zonas rurales y en particular en las “aldeas comunais”.

Según el censo de 1980, en Mozambique el 87% de la población vivía en las zonas rurales. A pesar de eso, a penas el 57% de los alumnos inscritos en las escuelas primarias formaba parte de esta categoría. La población urbana representaba el 13% del total de la población mozambiqueña y el 43% de la población escolar<sup>13</sup>. Estos datos muestran, desde el punto de vista cuantitativo, la contraposición entre ciudad y campaña, cultura y trabajo y la relación privilegiada entre la población urbana y la escuela, heredados del colonialismo. El gráfico (figura 5)<sup>14</sup> muestra el desequilibrio entre la escolarización de la población rural y urbana en términos absolutos. La expansión de la escuela se consideró un elemento positivo. En las zonas rurales las finalidades, los contenidos y las metodologías de enseñanza eran iguales a las de las escuelas urbanas. El modelo urbano, teórico, separado de la vida y de la producción, se extendió a otras regiones del país. Durante el período colonial la escuela estaba reservada a una élite, pero con la independencia se extendió a las clases más bajas sin perder las características esenciales. La preparación a la escuela secundaria se quedó la finalidad principal. Este tipo de escuela no preparaba los jóvenes que habían abandonado la escuela a integrarse en el ámbito de la agricultura familiar y en el movimiento cooperativo.

Al contrario, éste inducía al éxodo de los jóvenes de las zonas rurales hacia las ciudades y fomentaba la diferencia entre generaciones. Muchos jóvenes, esperando encontrar un trabajo en el sector administrativo y de los servicios, o tener la posibilidad de inscribirse en las escuelas secundarias, se añadieron a los parados de los centros urbanos que vivían de su ingenio. El Estado, que no fue capaz de analizar los orígenes de este problema correctamente y de intervenir, recurrió a la *coacción*. Se impuso el trabajo por la fuerza. En 1983 decenas de millares de personas se deportaron de las ciudades a las zonas rurales durante la *Operação produção* (Operación producción)<sup>15</sup> en que, en la mayoría de los casos, no se crearon las condiciones de inserción. Millares de personas fallecieron. Muchos huyeron y otros se añadieron en la RENAMO. Muchos eran jóvenes. La popularidad del partido disminuyó y el consenso, que hasta aquel momento era total, se comprometió. La RENAMO encontró las condiciones ideales para desarrollar su trabajo.

Somos conscientes de que muchos de los problemas descriptos no son característicos sólo de Mozambique. Sin embargo, el programa de FRELIMO, del que el gobierno independiente se apropió, creaba expectativas para la población y en particular para campesinos que fueron los principales seguidores del Frente de Liberación desde el período de la lucha armada. Por la importancia que se atribuyó a las declaraciones oficiales y a los textos sobre el desarrollo rural, se pensaba crear medidas educativas coherentes.

La “democratización” y “la universalización” de la educación se han declarado “principios” del sistema educativo independiente<sup>16</sup>. La nacionalización de las escuelas generalizó el control del nuevo Estado en el sistema educativo y llevó a la abolición del dualismo racial del sistema escolar. Los contenidos de los programas se “africanizaron” y se substituyó la historia y la geografía de

Portugal a la de Mozambique. Autores mozambiqueños se substituyeron a autores portugueses en la literatura.

Estas innovaciones sin duda representaron una gran transformación con respecto al pasado. Pero éstas no fueron suficientes para hacer que el sistema educativo fuera funcional a los programas de desarrollo, en particular a programas de desarrollo rural. Nadie intentó poner en marcha un nuevo sistema educativo a partir de la realidad y necesidades del mundo rural. La mayoría de los educadores y técnicos que trabajó para la reforma del sistema desconocía la realidad campesina. Esta clase, de origen urbana, mostró ignorancia, desinterés y hasta desprecio hacia la vida de la población en las zonas rurales. Este fenómeno se nota también entre los miembros de familias recién urbanizadas. En este caso se releva que el deseo de ascenso social lleva a un rechazo de la relación con el entorno rural. Un ejemplo: en 1981, condujo una investigación con dos estudiantes de la facultad de la Educación, que hoy desarrollan un papel central en el ámbito educativo, en las zonas rurales de la región de Niassa. La investigación se desarrolló para analizar la red de las escuelas primarias de aquella zona y en aquella situación noté que los estudiantes se mostraban críticos y dictadores hacia los interlocutores locales, es decir los responsables de los distritos de educación, directores de escuelas y docentes. Por llegar de la capital y de la universidad exigían respecto y sumisión hasta requerir comidas de nuestros invitados aunque sabían que eso representaba un problema para ellos. Cuando era necesario alcanzar una aldea a dos kilómetros de distancia de la capital regional y alcanzable sólo utilizando vehículos 4x4 por el terreno accidentado, uno de los estudiantes rechazó ir. No obstante las innovaciones introducidas en el sistema educativo, Mozambique nunca extendió el modelo urbano de formación a la campaña ya que faltaba la investigación sobre la especificidad del mundo rural y de sus exigencias. El modelo de la escuela, que se difundió en las áreas rurales no se creó *para* ella. El tipo de educación que se adoptó genera la idea de que los problemas de las poblaciones rurales como el hambre, la pobreza y las enfermedades sólo se encuentran en las ciudades. Por esta razón este tipo de educación es muy diferente de la tradición típicamente africana ligada a la solidaridad entre los miembros de un mismo grupo social en la vida de todos los días buscando soluciones a problemas comunes. Esta escuela, que no es integrada en el entorno rural, se opone a los planos de Frelimo que consideraba el desarrollo como la manera para salir de la pobreza<sup>17</sup>.

La introducción de la producción en las actividades escolares puede contribuir a reintegrar la escuela en la vida de las comunidades rurales y proveer elementos para crear una alternativa pedagógica. La planificación de los programas debería desarrollarse a partir de las experiencias en las zonas rurales, en los pueblos y en las “aldeas comunais”. Al contrario, los proyectos escolares tuvieron lugar en las oficinas de instituciones públicas que se ocupan de este asunto como el Instituto Nacional de desenvolvimento da educação y el Ministerio de la Educación expandiéndose, sucesivamente, en todo el país.

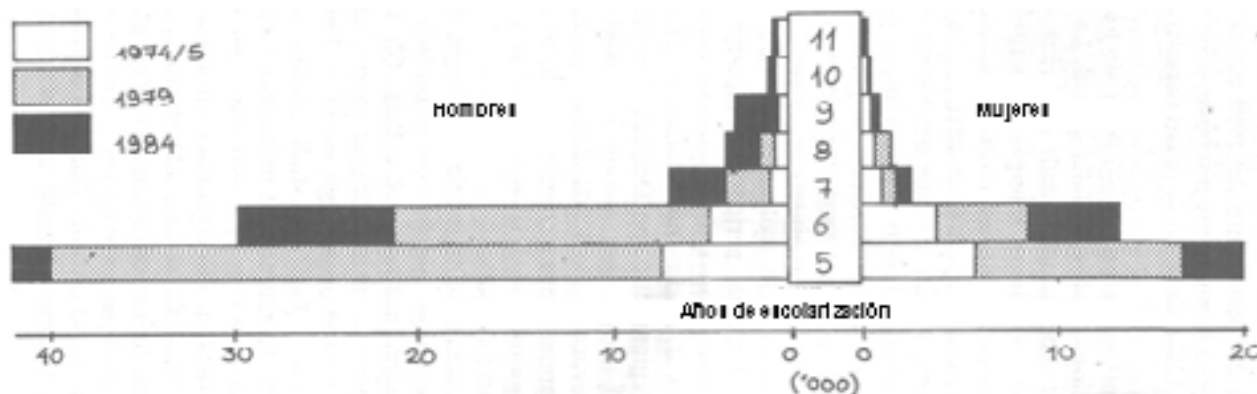
#### d) Educación secundaria

El fuerte aumento de los inscritos en las escuelas primarias, determinó un incremento gradual en el número de alumnos de las escuelas secundarias. El número de los estudiantes de las escuelas secundarias, en cinco años, aumentó de 30.000 a más de 80.000. Aun que el número de los alumnos en la escuela secundaria se haya triplicado, la pirámide escolar sigue presentando, en el conjunto, un gran desequilibrio entre su base y vértice. La mayoría de los estudiantes abandona la escuela primaria sin llegar a la secundaria. Una investigación conducida por el ministerio de la Educación en 1982 mostró que menos del 10% de los alumnos que empezaba la escuela, concluía la cuarta clase cuatro años después. La tasa de abandono llegaba cada año al 21% y la de suspensión al 30%<sup>18</sup>. El desequilibrio en la pirámide escolar era aun más evidente después de la sexta clase (figura 5).

Las causas que provocaron esta situación fueron muchas. Las principales estaban relacionadas con las características del sistema educativo heredado del colonialismo y la situación socioeconómica de

los estudiantes. Al crecimiento de la población escolar no siguió un adecuado incremento del número de escuelas y profesores.

Figura5. Pirámide de los ingresos en la educación general secundaria según el año de formación (1974-75,1975 y 1984)



Fonte: A. Johnston, Educação em Moçambique, Sida, Stockholm, março 1986, p. 77.

Además esta situación provocó el hacinamiento en las clases, el aumento de trabajo para los educadores y un empeoramiento de la calidad de enseñanza. Esto llevó a una baja en el rendimiento escolar y un aumento del porcentaje de abandonos y suspensiones en la escuela. En el 1978 el ministerio de la Educación calculó que el 50% de los estudiantes que atendían a la nona clase se suspendía<sup>19</sup>. El análisis de la situación en 1979 llevó el Comité central de FRELIMO a considerar necesario planificar la educación. Se propuso hacer que el crecimiento de la población escolar fuera compatible con el número de escuelas y docentes. Además se intentó negar el acceso a las escuelas secundarias considerando la edad y el rendimiento escolar de los inscritos.

En la escuela secundaria la mayoría de los alumnos atiende a las clases preparatorias (quinta y sexta) y sólo pocos terminan la novena clase. A este nivel se percibe aun más el desequilibrio percibido en la escuela primaria entre estudiantes procedentes del entorno rural y los urbanos.

En 1980 los primeros constituían el 36% de la población escolar en el ámbito de la enseñanza secundaria general, el 16,6% de la enseñanza técnica y el 13% de la enseñanza superior<sup>20</sup>. También a este nivel, el fenómeno de los abandonos y las suspensiones se reveló más presente en las zonas rurales<sup>21</sup>. La distribución de la red escolar contribuye a acentuar el fenómeno de los abandonos escolares. Hay escuelas preparatorias en la mayoría de las capitales de los distritos y de las provincias. Las escuelas secundarias generales (de la séptima a la novena clase) están sobretodo en las capitales provinciales y el último ciclo (décima y undécima clase) están sólo en algunas de estas (por ejemplo Beira, Nampula y Maputo). No obstante la independencia permitió a los excluidos el acceso a la escuela, todavía se detectan factores desfavorables para los jóvenes rurales. De hecho las decisiones políticas cambiaron con una velocidad mayor con respecto a las estructuras políticas que dependen de muchas variables. También la condición socioeconómica de los alumnos influye en el fenómeno de los abandonos y las suspensiones. Una alimentación insuficiente e inadecuada, enfermedades endémicas, falta de indumentaria, grandes distancias por recorrer para atender a clase perjudican la frecuencia regular a la escuela. En las zonas rurales de todo el país los alumnos caminan decenas de kilómetros para alcanzar la escuela. Eso se verifica por insuficiencia de la red escolar y la extrema dispersión de la población.

La media nacional de la población estimada en el censo de 1980, era de 15,8 habitantes por cada kilómetro cuadrado con una disminución en la provincia de Niassa, Tete y Cabo Delgado donde llegaba respectivamente a 4, 1, 8, 6 y 11, 8.

Sequía, inundaciones y guerra condujeron a un aumento de los movimientos migratorios y a una acentuación del fenómeno de abandonos y suspensiones. En este elemento influyó también el entorno bilingüe o plurilingüe en el que vive la mayoría de los jóvenes mozambiqueños que se formaron utilizando una lengua diferente de su idioma nativo. El portugués, idioma oficial de Mozambique y de hecho idioma de enseñanza, fue la primera lengua sólo de pocos mozambiqueños. Ayudar a la familia en la agricultura de subsistencia según la tradición fue una de las causas de suspensiones y abandonos. El calendario escolar no consideraba las exigencias agrícolas. Entrevisté a algunos jóvenes en la región de Cabo Delgado que, durante las vacaciones veraniegas, en agosto, para ayudar a las familias trabajando en los campos caminaban por 200 kilómetros durmiendo y comiendo en el camino. Estaban en casa sólo poco tiempo y volvían otra vez. Tal vez ocurría que algunos no volvieran más.

Por la distancia de las escuelas de las habitaciones, muchas escuelas, sobretodo las secundarias preparatorias, eran colegios. Los alumnos atienden gratuitamente y comida y alojamiento estaban a cargo del Estado. Pero el colegio no podía alojar a todos los alumnos. Para las familias campesinas pagar los estudios de un hijo constituye una gran renuncia. Es necesario privarse de un salario o de un trabajador en la producción familiar y pagar su supervivencia en las ciudades. Muchas familias consideran éste como una carga importante para la economía familiar o, a veces, algo insostenible. Además los padres se dan cuenta de que en la escuela los hijos aprendieron el desprecio hacia el trabajo y un “espíritu de sabe todo“(una actitud de “yo se todo”). No tienen respeto para los ancianos y no trabajan en los campos. Este comportamiento representa un problema para la organización familiar y aun puede dañar a la supervivencia del grupo.

Los padres, así, deciden privar los hijos de la escuela. En la región de Nampula y Cabo Delgado, donde existe una fuerte tradición islámica, las lecciones en las escuelas coránicas obstaculizan el estudio regular. Otros aspectos de la tradición tribal, como los ritos de iniciación o las bodas prematuras para los jóvenes, contribuyen a acentuar el fenómeno de los abandonos y las suspensiones.

#### e) El último ciclo (clase décima y undécima)

La última fase de la enseñanza secundaria se suspendió de 1977 a 1980 por la adopción de medidas de emergencia finalizadas a hacer frente a la extrema necesidad de personal con un nivel medio de instrucción en los diferentes sectores de actividad del país y sustituir los portugueses que volvieron a sus patrias. Los alumnos que habrían tenido que atender a las clases décima y undécima en aquellos años, unos 6000 en 1977 y no más que mil después, se empleaban en diferentes sectores como, por ejemplo, la enseñanza y la defensa o se destinaban a cursos medios para técnicos agrícolas. Una parte de estos alumnos continuó estudiando en la universidad. Aquí se organizaban “cursos propedéuticos” para acelerar el proceso de formación y proveer el mismo nivel de preparación de la clase undécima en un año. Los alumnos debían moverse de las regiones del país hacia Maputo con costes de transporte y mantenimiento en cargo del Estado muy altos. Por los escasos resultados formativos obtenidos, la duración del curso se extendió a dos años revelándose muy costoso.

## Capítulo 4

### Algunas experiencias

Así como las zonas rurales y las “aldeas comunais” representan la “columna vertebral” de Mozambique, la escuela no se puede basar en modelos creados en las ciudades. De hecho existe una cultura urbana y una rural. Aunque se haya diseñado sólo para una pequeña parte de la población, la cultura ciudadana ha sido la primera a determinar las características del sistema educativo. Los objetivos, los contenidos de los programas, las metodologías de enseñanza y el idioma de formación se han adaptado a las peculiaridades de los jóvenes urbanos y a las necesidades del mercado laboral urbano más que a las exigencias de los campesinos y del mercado rural. Estos programas preparan al trabajo dependiente en el sector terciario más que al trabajo independiente en la agricultura, el comercio y la artesanía rural.

La investigación sobre la vinculación de producción y estudio puede representar una contribución para mejorar la eficacia del sistema educativo. Este capítulo, que propone algunas experiencias representativas de lo que se hizo en las escuelas primarias y secundarias entre 1975 y 1982, es una contribución en este sentido.

#### a) “Centro piloto Janeiro Pedro”

Las escuelas primarias situadas en las regiones que FRELIMO liberó antes de la independencia, se llaman “centros pilotos”. Su nombre indica que deberían representar un modelo para las escuelas de todo el país. Aunque están subordinadas al Ministerio de la Educación, estos centros gozan de la autonomía gracias a la tutela que FRELIMO ejerce en estas zonas. Durante la guerra de liberación, el Frente se comprometió con sus combatientes, que eran especialmente campesinos, a cargarse de la instrucción de sus hijos durante la guerra y después. Entonces los estudiantes de los “centros” de FRELIMO eran hijos de ex combatientes, y de hecho huérfanos de la guerra, o sucesores de miembros insignes del mismo FRELIMO. El único privilegio de estos centros es la prioridad sobre los escasos recursos humanos y los materiales.

En agosto de 1981, 382 estudiantes atendían a las clases cuarta y quinta del “Centro piloto Janeiro Pedro”. Esto era situado en el distrito de Moçimboa da Praia, en la región de Cabo Delgado, en el Norte de Mozambique, y se creó para la población alrededor. De hecho el “centro” presentaba las características de aquella región. Las estructuras- clases, dormitorios de alumnos y educadores, refectorio, biblioteca, cocina y letrinas- se construyeron según la tradición local. Éstas eran amplias, limpias, hechas con tierra batida y cañas de bambú y tenían el techo de paja. La comunidad escolar vivía en condiciones modestas, sin abundancia, riqueza y derroches. El colegio era digno y calmo; estudio y producción se unían a la alegría y la viveza en el intervalo en que espontáneamente alumnos y educadores se entretenían con cantos, danzas, bromas y cuentos.

Se despertaban a las cinco de la mañana. De las siete a medio día estudiaban y en la tarde, de las dos a las cuatro, participaban en las actividades productivas. Los alumnos de quince a dieciocho años, desbrozaban y preparaban el terreno para la agricultura, reestructuraban construcciones y construían otras. En el desarrollo de estas actividades, a veces, los ayudaban los habitantes de la zona y algunos miembros de la familia. Los jóvenes de diez a quince años, desyerbaban, recogían la leña para la cocina y cuidaban los animales. Independientemente de su edad, todos trabajaban en la huerta. La sequía, que se agravó en los años sucesivos, impidió alcanzar el nivel de producción agrícola que la escuela había previsto. Ni se alcanzaron los niveles del año anterior en que la escuela produjo, entre otras cosas, 6000 kilos de arroz y 600 de alubias. Se criaban cabras, cerdos y patas. No obstante sus dificultades, la producción en el Centro Janeiro Pedro constituyó sin duda una innovación con respecto a la mayoría de las escuelas primarias en el país.

Sin embargo, la actividad didáctica se desarrollaba según los programas ministeriales y sin que objetivos, contenidos y metodologías interfirieran con la actividad productiva. Por otro lado, la

modesta preparación de los profesores no permitía elaborar una alternativa local. El ministerio habría podido enviar personas capacitadas para recoger, reelaborar y unificar la experiencia didáctica y productiva del Centro, después de un período largo de permanencia in loco. Pero eso no sucedió ni para el Centro “Januario Pedro”, ni para otros “centros pilotos”. Eso ocurrió en parte por la falta de especialistas capacitados a llevar a cabo trabajos de investigación, y proponer y testar nuevos métodos para el sistema educativo. En parte no se envió personal por la falta de la voluntad política en este sentido. En 1981, por ejemplo, se propuso al director de la facultad de Educación y al vicerrector de la Universidad de Maputo un proyecto con estos objetivos y no fue considerado. No obstante sus límites, el elemento positivo de los centros era que liberaba el Estado de una parte de los costes de su gestión. Los estudiantes continuaban sus actividades, que generalmente antes desarrollaban en la producción familiar, y la escuela no los alejó de la vida comunitaria y rural. Terminados los estudios, ellos se habrían vuelto a vivir en su entorno original y lo habrían enriquecido añadiendo lo que habían aprendido en la escuela. Por ejemplo, la cría de las aves de corral, que se practicaba en el centro, era tradicionalmente algo descuidado en la región. Los tabú religiosos y tradicionales son una componente determinante en la alimentación escasa de proteínas, poco variada y constituida esencialmente por maíz y yuca. Frutas y hortalizas en la agricultura familiar se cultivan poco. En el centro, los tabú alimentarios se pusieron en duda. No obstante la fuerte tradición musulmana en la región, los alumnos comían carne de cerdo y regularmente aún durante el Ramadan. Los jóvenes en los centros aprendían a cultivar hortalizas, legumbres y frutas y a comprender la importancia de una dieta rica y variada. Contrariamente a lo que ocurría en el ámbito familiar, en el centro las actividades eran las mismas para jóvenes de ambos sexos. Los jóvenes desarrollaron sus tareas en rotación, según las fuerzas y la edad de cada uno. Las alumnas, 46, trabajaban con sus compañeros en la tala. Los chicos ayudaban a cocinar, transportaban la leña y el agua y majaban los alimentos. Estas actividades tradicionalmente se consideraban sólo destinadas a las mujeres. Para la mayoría de los jóvenes, la vida organizada del centro representaba una novedad. Estudiaban y trabajaban regularmente. Al principio los alumnos tenían dificultad en la integración en el programa de la escuela ya que para las familias la vida era diferente. En casa no había disciplina y regularidad en las tareas productivas ni tenían el hábito de programar. La mayoría del trabajo se destinaba a las mujeres y a las niñas mientras que los chicos tenían mucho tiempo libre. Al contrario, en el centro la igualdad de género transformaba los días de los chicos. Los educadores asistían a los alumnos en las actividades productivas y cada uno era responsable de una clase que acompañaba en diferentes actividades.

## b) Escuela “Filipe Elija Magaia”

La escuela primaria “Filipe Elija Magaia” estaba vinculada a la escuela de formación de los educadores de la escuela primaria homónima en Maputo. Cuando terminaba el año escolar, uno de los dos meses de vacaciones se dedicaba a las “actividades productivas”. En 1981, éstas se desarrollaron en el vivero municipal de la capital. Aquí, de las 7,30 a las 11,30, los alumnos de la escuela primaria desyerbaban, separaban las semillas, arreglaban los búcaros y cogían las flores por vender. La participación de los estudiantes en estas actividades era obligatoria. Los docentes habrían debido ayudar a los alumnos pero se mostraban hostiles a hacerlo. El responsable del vivero consideraba la contribución de los estudiantes poco significativa desde el punto de vista económico. Además esta actividad, que se desarrollaba durante un mes cada año, no formaba parte de la actividad didáctica ya que era ocasional, una contribución formal a un “principio de la pedagogía socialista” que estableció en el vértice y se aplicó mecánicamente a la base de la pirámide. Ésta acción no satisfizo exigencias económicas y formativas de integración de nociones teóricas y prácticas. Los mismos educadores, que se capacitaban en el centro “Filipe Elija Magaia” no estaban preparados en este sentido. El caso de esta escuela es la manifestación de una situación muy difundida en todo el país.



### c)...y otras escuelas primarias

387 estudiantes externos en 1982 atendían a la escuela “Maluana” (en la región de Gaza). La actividad productiva tenía lugar sólo durante una hora y media el sábado de las 8 a las 9.30. Alumnos y educadores trabajaban en la huerta escolar donde se producían pequeñas cantidades de maní, yuca, maíz y alubias. Ésta era una producción simbólica y, también en este caso, sin una conexión con el estudio. Más que para responder a una exigencia económica o formativa local, la producción escolar se introdujo en Maluana para cumplir con una directiva central.

En la escuela primaria “7 de abril”, en el distrito de Manhiça, que se encontraba en el entorno rural así como la escuela de “Maluana”, no existía una actividad productiva regular. Ocasionalmente, los alumnos trabajaban para resolver los posibles problemas: por ejemplo, cortaban el “caniço” (cañas) para restaurar las construcciones escolares. Más que de actividad productiva, se trataba de una precisa respuesta a la necesidad que surgía.

La escuela de “Alua”, era situada en la región de Nampula y, en las clases tres y cuatros, tenía en 1982 una buena carpintería donde se construían escritorios, tablas, sillas y muebles para la escuela, con uso personal y comercial. Había una huerta de diez hectáreas con arroz y dos con hortalizas; además se estaba preparando un bananal y una huerta de papayos. La escuela también poseía unos sesenta cerdos. Los alumnos se dividían en grupos para desarrollar las actividades, uno trabajaba durante la mañana y otro durante la tarde, durante dos horas al día. Su actividad produjo importantes resultados económicos. Sin embargo, como en todo el país, no había relación entre estudio y actividad productiva.

### d) Escuela secundaria de FRELIMO de Mariri

Así como en todas las escuelas secundarias del país, el currículo de la escuela secundaria de FRELIMO previo, además de las tradicionales asignaturas escolares, el desarrollo de “actividades laborales”. Contrariamente a la mayoría de las escuelas secundarias donde no se ponían en marcha actividades laborales, los estudiantes de la escuela secundaria de Mariri en 1981, se dedicaban durante dos horas cada día y cinco días a la semana, a “actividades manuales”. 542 chicos y 55 chicas atendían a la escuela donde estaban inscritos al “ciclo preparatorio”, es decir a la clase quinta y sexta, y al “insino geral” (de la clase siete a nueve). Había 24 docentes y 45 funcionarios. Un plano semanal establecía que cada clase, en rotación, desarrollara el trabajo en diferentes “sectores” productivos de la escuela. Los planos semanales se decidían según el plano anual de la escuela<sup>1</sup>. Cada clase entre los alumnos elegía un “activista” por cada uno de los “sectores” de trabajo. La dirección de la escuela atribuía la responsabilidad de las actividades de cada sector a un educador. Cada semana los alumnos “activistas” juntos a los profesores “responsables” analizaban si había llevado a cabo su tarea y elaboraban una propuesta para la semana sucesiva. La dirección analizaba, discutía y aprobaba el plano elaborado, que se fijaba, y toda la población escolar lo leía y se preparaba para desarrollarlo. El sector de “agro zootécnica” se dividía en “secciones” de fruticultura, horticultura, cultivos generales y pecuarios. En el huerto, había mandarinas, naranjas, limones, guiabas, bananales y árboles de ata, mango y piña. La escuela, además, tenía tres plantaciones de “cajú” (anacardos) muy cuidados. En 1980-81, éstos produjeron diez toneladas de acajoiba con las que la escuela ganó más de 64.000 Meticais, es decir unos 1.600 dólares. Cada alumno era responsable de un árbol frutal y cada educador de dos. Los dos tenían que regar los árboles al menos dos veces cada semana, cuidarlos y podarlos.

Los “activistas de la producción” controlaba la ejecución de estas actividades, reprendían a los que las desatendían y mostraban los resultados mejores de la cosecha. La huerta, que medía una hectárea y medio, se dividía entre las clases. Cada clase era responsable de una parte, preparaba el terreno y los búcaros, sembraba, regaba y cuidaba cada ciclo de cultivación. En cuatros meses en

aquel año, se produjo, entre otras cosas 1.833 kilos de coles, 45 de rábanos y, en las últimas dos semanas, 978 kilos de tomates. Los “cultivos generales”, como maíz, alubias, sorgo, yuca, patatas calabazas y maní ocupaban 55 hectáreas del terreno. La producción era abundante y variada pero la escuela aún no tenía bastante autosuficiencia. También en Mariri la sequía provocó daños. En 1978 y 1979 se produjeron respectivamente 10.600 y 9.000 kilos de maíz mientras que en aquel año sólo 2.230 y eso no afectó sólo los cultivos de maíz. Además la bomba mecánica en la escuela se rompió y no era fácil encontrar las piezas de recambio. Por eso, alumnos y educadores decidieron construir la “bomba manual”. Ocho estudiantes cada día, en rotación, llenaban con agua dos bidones de latas colocados a un nivel más alto con respecto a la huerta. Así como explicaban los satisfechos alumnos, el “motor” era la energía muscular de los alumnos que alzaban los bidones; el resto era el fruto de la ley de los vasos comunicantes.

En el “sector” de la zootécnica había 65 cerdos, 70 gallinas, 22 cabras y algunos conejos. En los años precedentes, en número de los animales fue aún mayor. En el último período, muchos animales fallecieron ya que la Dirección provincial de la agricultura no garantizaba a la escuela las raciones para la cría. Esta era la consecuencia de una política agrícola que equiparaba la producción escolar a la producción agrícola familiar sometiéndolas, en la distribución de medios de producción, a las empresas agrícolas estatales. De hecho la escuela no pudiera aumentar en número de los animales según las necesidades alimentarias de los 600 alumnos. La aportación proteica para su comida, derivaba ocasionalmente del pescado. El sábado por la tarde, los alumnos con redes y anzuelos, pescaban, en la laguna cerca de sus escuela, unos doscientos kilos de pescado que representaban lo suficiente para dos comidas.

El “sector de la higiene” organizaba actividades como la limpieza general de la escuela, la construcción de letrinas, el corte de la hierba que se utilizaba para cubrir las construcciones y la manutención de los edificios.

A diez kilómetros de la escuela, los alumnos extraían la cal necesaria para albear los edificios. En quince días, en 1980, los alumnos extrajeron 6.963 kilos de cal que se utilizó para su escuela, escuelas cercanas y la sede de FRELIMO en una localidad adyacente.

Todos los alumnos en rotación participaban en la creación de un “parque de descanso” que se ideó por iniciativa de la organización de la juventud, la Oim. De hecho se construían bancos y sillas de playa, se plantaban flores y se arreglaban los botes para la laguna. La escuela disponía de una carpintería y de un aserradero y, hasta aquel momento, los alumnos cortaban la leña para las dos. En 1982, la empresa estatal de leña, la Mademo, se asumió la tarea, a través de un contrato, de proveer la materia prima a la escuela. De esta manera en Mariri era posible producir y vender una cantidad mayor de mobiliario escolar y de madera preparados en su aserradero a las pequeñas empresas alrededor. En la carpintería, los alumnos aprendían a tallar las cajas de madera preciada. Su venta, junta a la de otros productos, constituía una de las fuentes de financiación de la escuela.

Los profesores participaban en las “actividades manuales”, juntos a los alumnos durante dos tardes a la semana, y en los otros días preparaban las lecciones y se ocupaban de otros “sectores” de que tenían la responsabilidad en la vida de la escuela como, por ejemplo, el sector de la “política”, de la “pedagogía”, de la “administración”, de la “cultura”, del “deporte” y de la “recreación”. Todos los educadores dedicaban una tarde cada semana al análisis de la vida del centro en el “consejo de los docentes”. Entre los estudiantes, el trabajo se dividía según la edad. Los chicos de diez a doce años, por ejemplo, transportaban sacos de viviendas mientras que los más jóvenes se ocupaban de limpiar. Chicos y chicas tenían las mismas tareas: estaban juntos en la oficina para arreglar un motor y en cocina para machacar con el mortero el maíz y el sorgo para la comida.

Cuatro alumnos y un educador constituía la “comisión de las actividades de relación entre la escuela y la comunidad”.

La comisión se reunía periódicamente con los representantes de las cuatro “aldeas comunas” cercanas, las “aldeas” de Naua, Campia, Marremane y Mariri para programar actividades comunes de ayuda reciproca. La población de las “aldeas comunais” por ejemplo participaba en el arreglo de las plantaciones de anacardos de la escuela y los alumnos los ayudaban en la construcción y la

limpieza de las “aldeas” o en la preparación del terreno para sembrar. La comisión “escuela-comunidad”, organizaba en las cuatro aldeas, también la alfabetización de los adultos. En 1981, veinte estudiantes de Mariri de la séptima, octava y novena clase enseñaban durante diez horas a la semana a 360 adultos. De éstos, 235 atendían cursos de alfabetización, es decir la clase primera y segunda del sistema de instrucción ordinario. Los otros eran inscritos a la tercera, cuarta y quinta clase. La clase constaba de trabajadores de la escuela y profesores de escuela primaria en las aldeas. Los docentes de Mariri ayudaban a los alumnos a preparar la lección. Dos estudiantes en cada aldea trabajaban en colaboración con los responsables políticos locales para la planificación de algunas actividades como la celebración de fechas conmemorativas, la cosecha del algodón o la preparación de nuevas tierras agrícolas.

En los primeros años, la escuela secundaria de FRELIMO de Mariri, ocupó las instalaciones que estaban destinadas a una misión nacionalizada. Por eso en los primeros años tuvo dificultades con la población alrededor. El director explicaba: “la gente estaba acostumbrada a ver a los misionarios allí, consideraba la escuela como intrusa y no entendía que esa era una escuela para sus hijos, una escuela de la gente”. Las actividades desarrolladas contribuyeron a la superación de estas dificultades. La situación mejoró tanto que si los habitantes de la aldea tenían un problema, intentaban solucionarlo con la ayuda de la escuela más que de autoridades políticas y administrativas locales.

La experiencia de Mariri era el resultado de diferentes elementos positivos. El número de los estudiantes, la calidad de su participación, la dedicación de la dirección y de los educadores por un lado y la buena calidad de la tierra por otro permitió obtener resultados productivos positivos. No obstante la autosuficiencia fuera un objetivo aún improbable, no se ponía en duda el valor económico de las actividades productivas. El trabajo de los estudiantes permitía diversificar y enriquecer su alimentación y sostener financieramente la escuela.

Para los dos aspectos, el caso de Mariri representaba un ejemplo para la mayoría de las escuelas secundarias de Mozambique. También es necesario subrayar la utilidad social de las actividades productivas y de las actividades de relación entre escuela y comunidad. Además hay que reconocer el valor formativo del trabajo para los alumnos. En la escuela de Mariri, los jóvenes no se servían pasivamente de los servicios sociales. De hecho, los alumnos aprendían a producir bienes y servicios de utilidad social. El inconveniente de la experiencia consistía en la falta de una relación sistemática entre trabajo y objetivos y métodos y contenidos de la enseñanza. También en este caso el currículo elaborado centralmente, la formación inadecuada de los educadores y los escasos recursos didácticos que representaba un inconveniente para la población local y obstaculizaba el desarrollo de la innovación. La escuela de Mariri hizo mucho con respecto a las otras. Sin embargo, también aquí la dedicación de los estudiantes, de los profesores y de la dirección, junto a la buena colaboración del personal y de la comunidad no es suficiente sin el auxilio de las habilidades y los medios de las autoridades centrales. Las tareas a menudo eran mayores que las fuerzas a disposición y la cansancio y la desilusión llevaba la delantera sobre el entusiasmo. La experiencia de Mariri habría podido constituir un importante punto de referencia y de inspiración para el nuevo sistema de la educación si hubiera sido sostenido y desarrollado. ¿Por que no se sostuvo? Esto es un interrogativo al que parece difícil contestar coherentemente.

#### e) Escuela secundaria de Frelimo de Namahacha

En 1982 el currículo de la escuela secundaria de FRELIMO de Namahacha previo, más que las tradicionales asignaturas, dos horas y medio de trabajo cada día en la huerta escolar, en el campo de maíz, en la plantación de bananos o dedicándose a la cría de aves de corral. Además, se dedicaban dos horas cada semana a la “teoría de la producción agrotécnica”.

Esta asignatura estaba directamente relacionada a las actividades desarrolladas. Los temas de estudio, por ejemplo, eran el ciclo del maíz, la rotación de las culturas y la cría de cerdos. Las actividades productivas se desarrollaban en el ámbito de la agricultura, de la carpintería, de géneros

de punto y de la limpieza de la escuela y de la cocina. Teoría y práctica de la producción se evaluaban en la misma manera que otras asignaturas y representaban un elemento importante en la evaluación semestral y anual que los alumnos discutían con los educadores y los compañeros. Cada semana se fijaba una lista de los estudiantes que obtuvieron los mejores resultados en la producción y en el estudio. En la asamblea semanal de la escuela, la dirección daba un cuadro de Lenin a la clase que obtenía los mejores resultados en el estudio y en el trabajo y los alumnos lo colocaban en la aula. La clase que registraba los peores resultados fijaba un cuadro con un caracol y se empeñaba para quitar aquella imagen del aula. Las otras se empeñaban para ganar el cuadro de Lenin. La emulación era mucha. Los dos cuadros casi nunca estaban en la misma clase más de una semana. Estas actividades se consideraban de “emulación socialista”. Cabe reflexionar sobre esta iniciativa. No obstante la “emulación” tenía un aspecto agradable, existía la posibilidad de reproponer, en una forma nueva, la competición que es incompatible con los objetivos de cooperación y de socialidad. En la escuela de Namahacha había 448 estudiantes internos y 14 educadores. Para suplir la falta de profesores, los mejores estudiantes de la novena clase enseñaban en las primeras clases de la escuela, en la sexta y la séptima. Se despertaban a las 5 y de las 6,45 a las 12,15 se desarrollaban las lecciones. Después de la comida, a las 13,45 tenía lugar la reunión general de la escuela y se distribuían las tareas para las “actividades productivas”. De las 18,30 a las 21, después de la cena, se empezaba a estudiar individualmente y en grupo.

Las actividades productivas se desarrollaban con dificultad. Como ocurrió en Mariri, el órgano local del ministerio de la Agricultura no consideraba la escuela como una empresa prioritaria para la distribución de semillas, forrajes, medicamentos para los animales o instrumentos de trabajo. Al contrario se daba prioridad a las empresas con alta intensidad de capital, estatales y se consideraba la producción escolar al mismo nivel que la producción agrícola familiar y de hecho de importancia menor.

Si los productos escaseaban, se eliminaba la cuota de éstas; así no pudieran procurar lo que necesitaban. La falta de forraje, en la cría de aves de corral, obligó a reducir el número de los animales de 300 a 23. Muchos conejos fallecieron y las conejas, mal alimentadas, no se reproducían. Una plantación de bananos, un campo de maíz y una huerta constituían la producción agrícola. Gondryng Muhaia, que sus compañeros eligieron “responsable de la producción”, comentaba con miedo la situación:

“En vez de 40 sacos de ración para los cerdos, nos hemos recibido 21. 25 animales fallecieron en 5 meses. Acabamos con 107 que arriesgan la muerte. Nuestras 61 vacas corren el mismo riesgo en el período de sequía, de mayo a octubre. Nunca hemos recibido medicamentos. A menudo, cuando sacrificamos un animal para la consumación, no podemos venderlo porque descubrimos que es enfermo. Desde un año no recibimos forraje y semillas. Antes también cultivábamos zanahorias, ensalada, coles y ganamos 41.000 meticais vendiendo el surplus. Ahora en nuestra huerta sólo hay alubias y coles. ¿Qué comeremos en el futuro? No tenemos abonos. Usamos el estiércol de nuestros animales. No tenemos botas y bombas para limpiar estables y pocilgas. De esta manera se difunden las enfermedades a los estudiantes y a los animales. Somos 448 pero sólo tenemos 120 azadas y no podemos comprar otras ya que no tenemos la prioridad en la distribución del ministerio de la Agricultura. Por esta razón producimos menos con respecto a nuestro potencial.”

En 1982, por las evidentes dificultades, la escuela produjo 2.663 toneladas de maíz con 17 hectáreas, es decir 0,15 toneladas cada hectárea. (Un provecho escaso si se confronta con la media, baja, de la agricultura familiar que es de 0,5 toneladas por hectárea, con el provecho de una empresa privada en una zona fértil como Manica y Angonia que es de 2 toneladas o de una empresa estatal como Unango, en Niassa donde se alcanzó el nivel de 4 toneladas. En un país europeo con máquinas y pesticidas, el provecho puede llegar a una media de 8 toneladas por hectárea). Unos dos mil quilogramos de maíz están destinados al consumo, ciento a la alimentación de los animales y 500 se conservaron en forma de semillas. El excedente de coles, que se vendió a un precio inferior al de mercado, produjo 50.000 meticais a la escuela. El laboratorio de géneros de punto tenía las

mismas características que una pequeña empresa. Allí trabajaban 37 empleados y todas las tardes se añadían 12 alumnas durante el momento de las “actividades productivas”. Éstas confeccionaban suéteres y mantas para la escuela y la venta. De esa se recavaban los sueldos de las tejedoras y un buen ingreso para la escuela. La materia prima procedía de la Caritas internacional. Una religiosa supervisionaba el trabajo. En todos los sectores chicos y chicas trabajaban juntos pero en el laboratorio de género de puntos se empleaba sólo el personal femenino. Esta situación era bastante rara en una escuela de FRELIMO y la motivación era que ningún chico se habría vuelto en tejedor un día.

Durante las vacaciones, la escuela participaba en la cosecha del algodón en las empresas estatales cercanas, al corte de la caña de azúcar en la empresa agrícola de Maragra y a la limpieza del hospital de Namahacha. Los estudiantes enseñaban en cinco centros para la alfabetización cerca de la escuela. El calendario de las actividades se presentaba lleno y agotador. Así como ocurrió en Mariri, la dedicación y la organización representaban un elemento que diferenciaba las escuelas de FRELIMO de las secundarias tradicionales. Los profesores notaban una disciplina y un interés mayor en los estudiantes de los “centros pilotos” con respecto a los de otras escuelas primarias que generalmente estaban poco acostumbrados al ritmo agotador de la escuela y de la vida en la comunidad. Entre éstos se verificaron casos de rechazo al trabajo manual. Entre los alumnos de los “centros pilotos”, al contrario, se registraba la toma de conciencia del valor del trabajo.

“Aunque vayamos a la universidad- nos dijo un estudiante- un día cada uno tendrá su casa y su huerta y no debería depender sólo del mercado. El hambre aún es un fenómeno difundido en nuestro país. Es importante tener los productos del propio campo ya que éstos pueden no estar en el mercado. Y eso es importante también para nuestra escuela”.

Gecua, que visité en julio de 1982, está cerca de la frontera con Zimbabwe, en la región de Manica, y era una escuela misionera. Ésta se nacionalizó después de la independencia y heredó del período precedente una estructura grande y una empresa agrícola exitosa. Cuando los misioneros se iron, se perdió la habilidad de gestionar una empresa agrícola activa y provechosa. La producción de la escuela volvió a mejorar cuando se contrató como cooperante un misionero italiano que desde mucho tiempo estaba en Mozambique, Emilio Bertuletti. Paulatinamente, la empresa de la escuela se volvió en un ejemplo para las empresas agrícolas de la región.

En la escuela primaria estaban inscritos 768 estudiantes y en la secundaria 816. En 1982 el número de los estudiantes era mayor con respecto a las instalaciones que se deterioraban con velocidad. También las condiciones higiénicas eran escasas. Los educadores de la escuela primaria eran 12 y los de la secundaria 18. La mayoría de éstos vivía en la escuela. La situación de inseguridad que Renamo creó en la región, provocó un empeoramiento de la situación de hacinamiento en el internado. Muchos estudiantes que no encontraban puesto en el internado, tenían que recorrer 20 o 25 kilómetros cada día para alcanzar sus habitaciones y corrían un gran peligro. En los días de mi viaje, un chico fu matado mientras que recorría la vía para ir a la escuela. Con el provecho de la producción en Gecua, se compró un camión para trasportar a los alumnos. Pero la policía lo prohibió porque el “vehículo no estaba habilitado para el transporte de personas”. Esta era una decisión que no tenía en cuenta de la situación de emergencia. El problema de la distancia y el miedo por la situación militar, determinaron un empeoramiento del fenómeno de los abandonos.

En tres meses más de 50 alumnos con sus familias se refugiaron en Zimbabwe. El éxodo estaba destinado a continuar y aumentar.

El terreno que la escuela heredó de la misión medía unas mil hectáreas. De la superficie total, 400 hectáreas se cultivaron y el resto era de bosques de eucalipto. La plantación de cerezos chinos (licis), de 2.100 árboles, medía 21 hectáreas. En 1981, con la comercialización de los licis, la escuela ganó 1.500.000 meticais, es decir 37.500 dólares estadounidenses. Bertuletti, eludiendo las normas de comercialización y con el tácito apoyo de las autoridades locales, vendía una parte del producto en Zimbabwe para obtener moneda extranjera y comprar piezas de recambio para las máquinas y semillas no disponibles en Mozambique. Guecua, también producía cítricos para el

consumo interno y la venta. En 1982, Bertuletti introdujo la producción del “vino” de pomelo (que importando de Italia un polvo para tintarlo). Con su comercialización, en un año se recabaron unos 100.000 meticaís, es decir 2.500 dólares. En el año precedente, la plantación de duraznos produjo más de 300.000 meticaís y ocho hectáreas de hortalizas 500.000 meticaís, sin considerar el consumo interno. 13 hectáreas de plantación de maíz, produjeron 70 toneladas de producto. En el sector zotécnico se contaban 146 cerdos, 150 gallinas ponedoras, 356 conejos y 100 patas. La empresa agrícola de la escuela contaba con 82 trabajadores cuyos sueldos se pagaban con una parte del provecho de la comercialización de los productos. Lo producido en Gecua se vendía sobretodo a otros centros escolares internados, como el “Lar di Chimoio” o la escuela secundaria de “Amatongas”. El resto de la producción estaba destinado a empresas de la región o a la población local. La escuela suscribió un contrato con Ifloma, la compañía forestal estatal. Según lo escrito, la escuela se comprometía para proveer una dicha cantidad de productos en cambio de la ayuda periódica de los tractores de la compañía, de semillas y de asistencia para la construcción de un gallinero para 5.000 animales. Gecua tenía una sastrería y dos viejas máquinas de coser de pedal Singer. Bajo la guía de dos religiosas españolas, los estudiantes aprendían cómo adaptar su ropa. En las instalaciones que se destinaron a la misión, había dos centros de alfabetización de adultos, que contaba con 170 inscritos, donde enseñaban 12 alumnos. En el conjunto, educadores y estudiantes no estaban motivados al trabajo e intentaban evitarlo. Una norma, muy semejante a las del período colonial, establecía una discriminación entre alumnos internos y externos; según esa los primeros trabajaban dos horas cada día y las otras dos horas cada semana. Para los dos, la única motivación al trabajo era el castigo para los que no trabajaban. El director pedagógico castigaba a los estudiantes que se ausentaban quitándole la comida. Más tarde se introdujo el castigo de la limpieza de las letrinas. No obstante tenían medio día libre, también los profesores se ausentaban del trabajo. Para que participaran, el director estableció una rotación obligatoria y sancionaba a los ausentes deduciendo el 20% de la remuneración cotidiana. El director, a diferencia de lo que ocurría en las escuelas secundarias de FRELIMO, no participaba en la producción. Según el responsable del sector, la falta de participación de toda la población escolar en la producción, hacía que los resultados, buenos en comparación con otras escuelas, fueran más bajos con respecto al potencial de la empresa agrícola. Después de algunos días siguiendo las actividades de la escuela en Gecua, juntos al responsable nacional de la producción escolar se habló con la dirección, los docentes y la asamblea de los estudiantes para comprender la razón de la falta de motivación al trabajo. Aquí adjuntamos las partes más importantes de este diálogo:

Un alumno: “Producimos mucho. Coles, tomates, cebollas y otro pero sólo comemos coles. ¿Por qué? Esto nos desanima”.

Otro alumno: “Un alumno cuando tiene hambre no puede trabajar”

Otro: “Se venden productos que nos no comemos, por ejemplo los conejos. No sabemos dónde va lo producido, si se vende o a quién”.

El responsable nacional: “(a la dirección). Hemos dicho que la prioridad para la producción escolar es proveer comida de que los alumnos necesitan. Sería correcto producir lo suficiente para comer y vender el excedente para comprar mantas, mesas, camiones, tractores para producir más y proveer la comida también para otros centros escolares. El alumno que dice que no tiene gana de producir porque no sabe a qué sirve su producción tiene razón. Para producir es necesario saber por qué y para quién sirve la producción. Pero (a los estudiantes):¿Por qué cuando ayer dijo que os debíais comer bien, os intentéis vaciar la reserva? No es así. Cabe consumir de manera organizada y sin despilfarrar. Hablé con el personal de la reserva que tiene que racionar mejor la comida. No se pueden comer sardinas y alubias y echar a perder los productos de la huerta y padecer el hambre durante el verano cuando no hay hortalizas”.

Otro estudiante: “Una vez no había nada que comer. Nos dijeron “ intentad encontrar algo en el campo”. Pero ahora me pregunto: ¿Nuestras gallinas no dan huevos? ¿Los campos no están llenos de coles? ¿Por qué no hay nada que comer?”.

Responsable:” También cabe fortalecer la relación entre dirección, responsable de la producción, responsable de la reserva y alumnos. Es decir, más organización. Noté que también vosotros no tenéis organización cuando trabajáis. Vais en los campos en grupos de 30 o 40 pero sería mejor dividirlos. En un grupo de seis el responsable distribuye las azadas y las recolecta al final del día. Así se pierden. Al final del mes se fija un cartel con cuanto se produjo, cuanto se vendió, cuanto se ahorró y cómo se puede invertir en lo producido. Todos juntos hablamos de cómo utilizar el surplus de nuestra producción.”

Son muchas las causas por que en Gecua los alumnos eran desanimados y no querían trabajar. Trabajaban mal, bajo la amenaza de un castigo y sus actividades no tenían valor. La falta de coordinación entre director pedagógico y responsable de la producción era un signo de esta realidad destructiva. No había una planificación y el control de las fases de la producción y los estudiantes se consideraban mano de obra. No participan o gestionan bienes producidos ni estaban informados sobre los resultados. Estos elementos, que representan una motivación para la intensificación de las dificultades económicas del país y para la complejidad de la organización estatal, contrastaban con los objetivos del proyecto formativo y representaban un obstáculo al cambio. En Recua trabajaban 80 campesinos a tiempo completo. Los sueldos de la mitad de éstos se pagaban con el consuntivo del Ministerio de la Educación y los otros con los ingresos de la escuela. Esta nueva figura profesional permitía a los alumnos aprender.

Sin embargo, en Recua y en otras escuelas noté que muchos estudiantes consideraban los trabajadores como “sus empleados”y era necesario corregir esta actitud valiéndose de una específica intervención educativa.



Una escuela primaria Lorenzo Marquez destinada a los chicos blancos y a los “asimilados” durante el período colonial.

DUSA BARROS  
MARIA LUIZA CARDOZO E SILVA

POR PORTUGAL  
DITOSA PÁTRIA

LIVRO DE LETURA  
4.<sup>a</sup> CLASSE

Un libro de lectura usado en las escuelas primarias de Mozambique durante el período colonial





Una escuela en las zonas de ingerencia de Frelimo durante la guerra de liberación nacional

La primera y la tercera foto se publicaron con la autorización del periódico “Tempo”, las otras son de propiedad de la autora



Samara Machel, Presidente de la República. Maputo, 1981



Un momento de la XI Asamblea popular durante la que se aprobó la ley del Sistema Nacional de la Educación



Niassa. Alumnos de una escuela primaria durante una lección (1981)



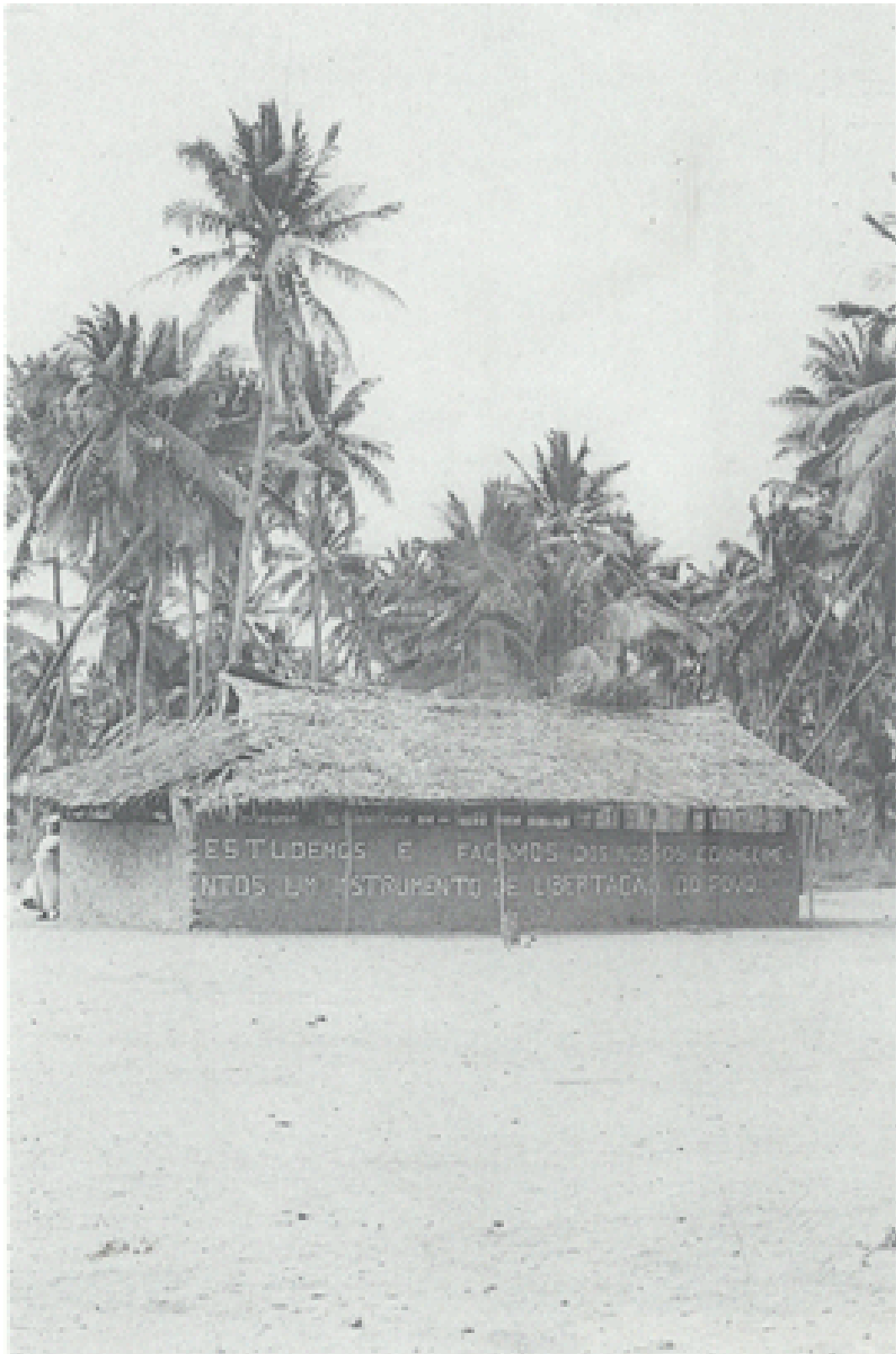
Centro Piloto Januario Pedro (Cabo Delgado): a las 14 en la reunión se distribuyen las cargas para las actividades productivas



Centro Piloto Januario Pedro. Los estudiantes preparan el terreno para la siembra



Centro Piloto Januario Pedro: el almuerzo



Una escuela primaria en la zona de Moçimboa da Praia (Cabo Delgado), que la población construyó con tierra, bambú y paja (1978)



Escuela primaria de Malsana (Gaza) que estudiantes y sus familias contruyeron con paja y cañas





Escuela primaria de Malsana. Un estudiante recoge cañas para restaurar las construcciones escolares



En alto: Una escuela primaria de la periferia de Maputo (1983). Abajo: Escuela primaria “1 de mayo”, en el centro de Maputo





Escuela secundaria de Frelimo de Mariri (Cabo Delgado): un alumno talla una caja de madera preciada



Un alumno participa en la restauración de la escuela secundaria (1983)



Escuela secundaria de Frelimo en Namahacha (región de Maputo): algunos alumnos limpian el gallinero



Escuela secundaria de Namahacha: la recogida del maíz



En alto: Escuela secundaria de Frelimo en Namahacha: un momento de estudio



A la derecha. Gecua: estudiantes recogen coles para la alimentación de los alumnos  
A la izquierda. En la sastrería un estudiante aprende como se utiliza una máquina de coser de pedales para ajustar su ropa



Nassa: estudiantes y profesores de la Universidad Eduardo Mondane durante las actividades veraniegas acogen al presidente Machel que visita aquella región (1981)



Universidad Eduardo Mondane: alumnos de los Cfi de física-química durante un trabajo de grupo en una lección de psicopedagogía (1980)





Uem-Cfi, la experiencia de dramatización: el grupo de educación colonial presenta en su espectáculo final una escena sobre los castigos corporales

## Capítulo 5

### Dos puntos fundamentales

#### a) La formación de los profesores de la escuela primaria

La falta de preparación de los profesores representa una de las principales dificultades para la integración del trabajo en el currículo escolar. Los educadores no se consideraban bastante expertos para formar los estudiantes a las actividades productivas y aun más a desarrollar una relación entre éstas y la actividad didáctica ya que no recibieron formación específica. De hecho éstos eludían la participación al trabajo condicionando, con sus ausencias, las actitudes de los alumnos.

En los siete años después de la independencia, el número de los profesores de la escuela primaria duplicó pasando de 10.281 en 1974-75 a 20.584 en 1982. Sin embargo, el número de los educadores no era suficiente en comparación con el de los estudiantes<sup>1</sup> Además, a una sustancial mejora cualitativa de la enseñanza no correspondió un aumento cuantitativo. Esto se atribuye en parte al gran número de estudiantes por cada profesor (85:1 en 1976 y 65:1 en 1982), y en parte a la falta de material didáctico y al gran número de horas de enseñanza de los profesores.

En 1981 el 65% de los 18.751 educadores no tenían una formación específica para su profesión y 10.016 a penas atendieron cuatros años de clases y muchos llegaron a la sexta. Según datos oficiales, 14.355 docentes, en siete años, se formaron después de la independencia. Con la entrada

en vigor del Sistema nacional de la educación (Sne), se decidió que seis de los 17 centros de formación de profesores de escuela primaria (Cfie o Cfpp) continuaran desarrollando cursos de un año mientras que otros se extendieron a tres. Los cursos, además de las asignaturas tradicionales, preveían formación profesional y actividades de producción. Los objetivos del Cfpp eran “formar a una clase docente capaz de transformar la escuela y la sociedad de manera dinámica y perfecta respetando los trabajadores. Sin embargo, un conjunto de asignaturas sin correlación constituía el currículo. Las lecciones eran totalmente extrañas de la vida cotidiana. No había relación entre la teoría, general y profesional, y la práctica. En los Cfie las lecciones se conducían con métodos tradicionales de enseñanza centrándose en las actividades del profesor y obstaculizando la participación y la creatividad del alumno. El currículo de enseñanza no cumplía con los objetivos de los cursos y con un particular perfil profesional y sólo constituía una variante de la enseñanza general. La formación psicopedagógica y didáctica constituía un sector independiente de otras partes del currículo. De hecho ésta no tomaba en consideración la situación del futuro profesor proveyendo los instrumentos para intervenir de manera eficaz. Por lo tanto, la enseñanza primaria se redujo a una actividad sólo teórica y oral marginando la escritura y la actividad de los alumnos. En general, los profesores presentaban definiciones que los alumnos debían memorizar repitiéndolas. Esta metodología basada en la repetición acrítica representa un obstáculo para la capacidad de reflexionar, la creatividad y la autonomía intelectual que constituye un paso hacia la analfabetización.

Los profesores, durante la formación, no establecían un contacto con el mundo de la producción ni estaban preparados para trabajar en la producción escolar de que no conocían los aspectos formativos, económicos y técnicos. Una vez en las escuelas, éstos se basaban en las técnicas rudimentales de los campesinos sin volver la estructura en un centro de innovación del desarrollo rural. Buena voluntad, falta de preparación e improvisación, de hecho caracterizaban las actividades productivas de las escuelas. A este propósito presentamos un ejemplo de 1978.

En aquella época, el ministerio de la educación había aprobado una directiva según que en las escuelas cada alumno tenía que plantar dos árboles frutales. Los directores organizaron la excavación de hoyos para poner los árboles. Sin embargo, nadie conocía la botánica, las exigencias estacionales, las técnicas de riegos y los tratamientos antiparasitarios. Así, la mayoría de los árboles se murió.

Durante el período colonial, en los años Sesenta, se introdujo la enseñanza de las “prácticas de agricultura y zootécnica y trabajos rurales” que se evaluaba también en el examen final así como otras asignaturas. De varios testimonios, hay una evaluación positiva de aquel tipo de enseñanza. Por ejemplo, en 1983, la del responsable de “producción escolar” de la provincia de Niassa. De 1968 a 1972 éste se capacitó en la “Escuela de formación de los profesores de Marrerere” y contó que cada dos semanas atendía las lecciones de teoría y práctica de un técnico agrícola. Algunos de los asuntos que se enfrentaron, en que el profesor revelaba su profesionalidad, eran: la preparación del suelo, la siembra, los abonos y la rotación de los terrenos. Nos contó un ejemplo:

“Cultivábamos bananos. Estudiemos el suelo y elegimos un terreno no arenoso. Utilizábamos estiércol y regábamos todos los días hasta que las plantas no arraigaran. Después, era suficiente regar una vez a la semana. Cuando brotaban las “plantas hijas” no era necesario regar. Tradicionalmente la población cultivaba los bananos en proximidad de ríos, termiteros o en zonas donde se tira basura orgánica desde tiempo, es decir en humedales. Los campesinos se maravillaban que la escuela pudiera crear un gran cultivo de bananos en otras condiciones técnicas y querían aprender. Ahora ocurre el contrario y los profesores aprenden de los campesinos”.

En la misma región, en 1982, se notó que el currículo del centro de formación de los profesores de Enango preveía “actividades productivas” pero que la única actividad que desarrollaban era “capinar” (desherbar) que no se puede considerar un trabajo productivo de utilidad social, responsable, creativo y socializante. Además, no tenía valor económico. La comida esencial de los estudiantes basada en harina de maíz y té, que el gobierno proveía, era la demostración de la

inutilidad de desherbar. En Unango, los estudiantes del centro de formación de los profesores requerían una preparación zootécnica. “Para sembrar-afirmaban- tenemos que conocer el período adapto, los métodos, el abonado, el riego y las enfermedades de las plantas. De lo contrario, sólo se pierde tiempo. “Capinar” no es producir. De hecho, los jóvenes estudiantes no tienen preparación para mejorar su vida y por esta razón no es posible pensar que los mismos, como profesores en el futuro, puedan enfrentarse con el mismo problema.

El “Centro de estudios africanos” (Cea) analizando la formación de los profesores para las escuelas primarias<sup>2</sup> criticó la introducción en los cursos de “prácticas de agricultura” durante el período colonial. Ésta se consideró una medida pedagógica para alcanzar el consenso de la clase campesina contra la ofensiva de los movimientos de liberación de las colonias portuguesa y el proceso de independencia de los años Sesenta. Sin embargo, el Cea, concluyendo su investigación, propuso la introducción de una asignatura símil en la formación de los educadores de la escuela primaria y secundaria. Según mi opinión, es necesario reconocer la interacción de factores positivos y negativos del pasado al fin de olvidarse de los primeros y desarrollar los otros. Los elementos de cambio están ya en el mismo sistema colonial que creó los factores de su destrucción. El dogmatismo consiste también en el total rechazo de una realidad y en la negación de la contradicción de la realidad.

“La existencia de la contradicción es un fenómeno natural e inevitable para el avance”, así escribía Samora Machel antes de la independencia. A menudo, la historia después de la autonomía se presenta como una realidad lineal con una tendencia evolutiva imparable donde el presente es el resultado de la destrucción del pasado y no de su superación. Así se demuestra la incoherencia entre las finalidades pedagógicas y políticas de transformación democrática, y la resistencia al cambio de la nueva clase dirigente.”

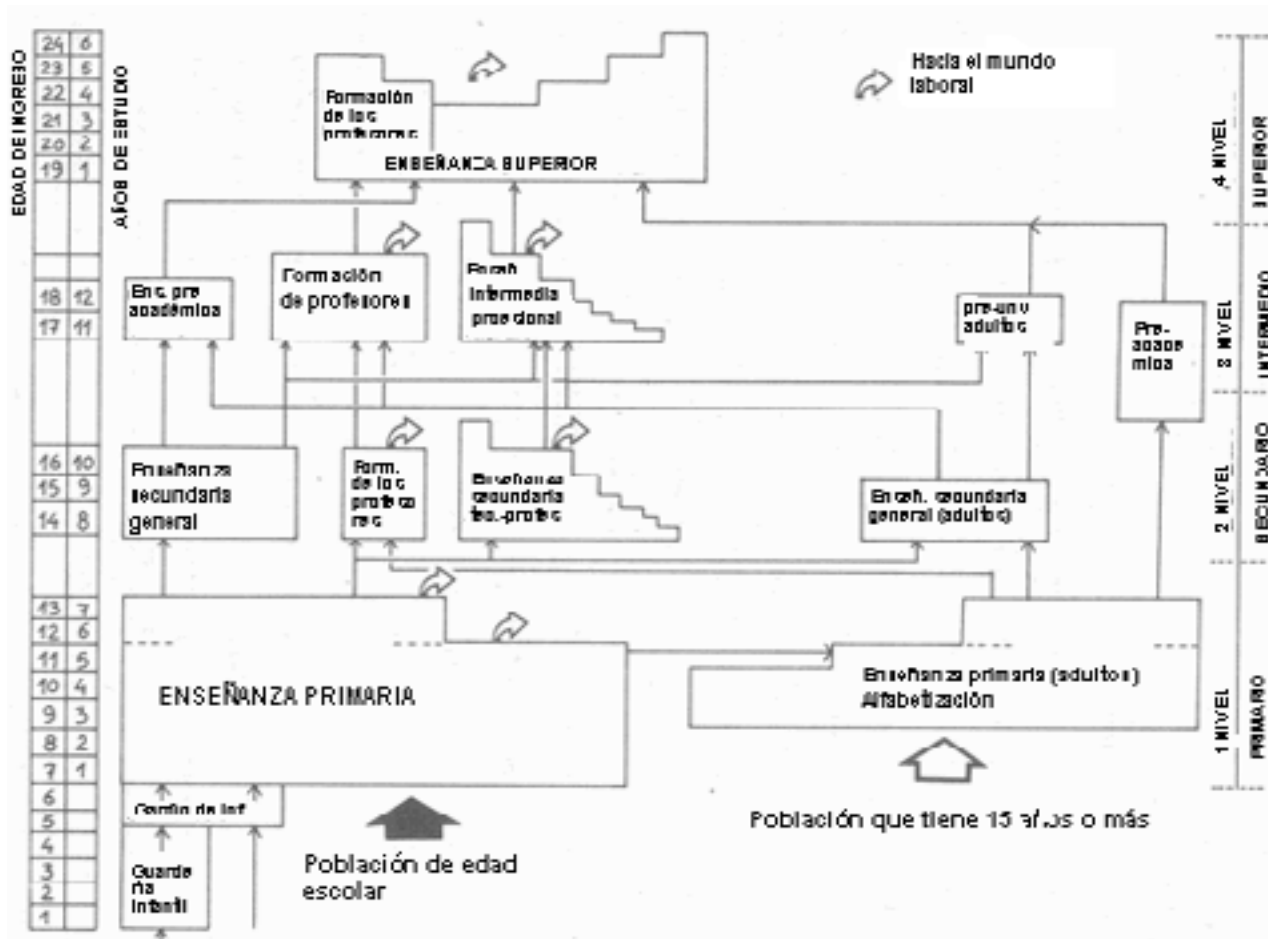
## b) El cambio del sistema: el sistema nacional de educación

El gobierno mozambiqueño no consideró suficientes las reformas del período colonial y creyó que era necesario un cambio del sistema para hacer que la educación fuera un instrumento eficaz de desarrollo. En 1983, se actuó el Sistema nacional de educación (Sne) que se introdujo en la primera clase. Cada año la innovación llega a una nueva clase y se prevé que la reforma se complete en 1994. Hasta entonces los dos sistemas se desarrollarán contemporáneamente.

El sistema educativo en vigor durante los primeros años de independencia conservó la estructura partida del período colonial que se caracterizaba por muchos cursos profesionales después de cuatro años de asistencia a la escuela. No existía coordinación entre los ámbitos de enseñanza. Las autoridades mozambiqueñas ahora quieren promover una ulterior democratización del sistema, la fusión en el Sne de la enseñanza primaria y secundaria preparatoria en un único ciclo (de la primera a la séptima clase) y el aumento del número de años de instrucción de cuatro a siete. La motivación de estos cambios es ligada a la eliminación de los diferentes recorridos formativos del primer ciclo y la reducción a tres áreas para los niveles sucesivos, es decir enseñanza general, técnica y de formación.

La estructura del nuevo sistema se puede sintetizar con la fórmula “7+3+2+u” (figura 6). A los siete años en la escuela primaria seguirán tres de secundaria y dos que permitirán el acceso a la universidad. El sistema precedente, al contrario, es representado con la fórmula “4+2+3+u”. La ley del Sne<sup>3</sup> tenía como “objetivo central” “la formación del hombre nuevo con los nuevos valores de la sociedad socialista”. Con este sistema se estableció el principio que la educación es un derecho y un deber de todos los ciudadanos, un instrumento para reforzar el papel dirigente de la clase obrera y de los ciudadanos y uno de los factores de desarrollo económico, social y cultural del país. El Sne consideraba la Constitución de la República, la experiencia en las zonas liberadas, los “principios universales del marxismo-leninismo”, la “pedagogía socialista” y “la experiencia de otras poblaciones en la creación de un sistema socialista de educación” como sus fundamentos.

Figura 6. Sistema Nacional de educación



Fuente: Ministério da educação e cultura, Linhas gerais do Sistema nacional de educação, Mec/Inde, Maputo 1982, p. 23.

A su vez, la “relación entre la teoría y la práctica” y “la unión de estudio y trabajo” se presentaban como aspectos determinantes del carácter “politécnico” del sistema. Esta política hasta ahora se ha presentado como una declaración de intentos más que un programa concreto. Por otro lado, hay que decir que estas características no son peculiaridades sólo del sistema mozambiqueño. De hecho éstas se encuentran en los programas de estructuras formativas de países con una visión política muy diferente.

Sin embargo es demasiado pronto evaluar si el Sne pueda superar las contradicciones que caracterizaron el sistema educativo colonial o si, por su recién introducción, éstas se ha conservado, aunque con nuevas características. Hay que decir que analizando la formación de los profesores, los currículos o el material de enseñanza que se produjeron por las primeras clases del sistema, algunas líneas de tendencia ya se notan. La formación de los profesores, que analizaremos en otros capítulos, no parece en línea con el objetivo de unificar teoría y práctica, escuela y trabajo. Si no se forman los educadores a gestionarla, no se puede introducir una innovación. Además, observando el currículo de las primeras clases, surgen otras consideraciones. El primer ciclo de la escuela primaria (1<sup>a</sup>-5<sup>a</sup>) se compone de las áreas formativas del portugués, de la matemática, de la educación física, estética y cívica y de las actividades de trabajo. Según los documentos oficiales, su objetivo era:

“aplicar las técnicas básicas al trabajo productivo y actuar la innovación para la socialización en las campañas, para la mecanización agrícola y la extensión de la producción industrial”<sup>4</sup>.

Por objetivos tan ambiciosos, hay que reflexionar sobre cuáles son los instrumentos para alcanzarlos. Por ejemplo, analizamos el caso de la segunda clase. En las 32 horas de “actividades productivas”, los alumnos deberían ser capaces de “llevar a cabo un trabajo de utilidad social” y a “respetar la clase obrera y campesina”. Para alcanzar estos objetivos se idearon actividades como romper, cortar y pegar el papel y la cartulina o tejer y modelar objetos simples.

En la tercera clase, a estas actividades que ocupan siete horas de lección, se le añade la manipulación de arcilla (nueve horas) y de otros materiales naturales (16 horas). En el manual de enseñanza se sugiere hacer que los alumnos realicen una pequeña “aldea comunais” de arcilla o que, valiéndose de materiales naturales, construyan una escoba, una silla o un lecho de madera y sisal. Estas acciones se consideran “actividades de trabajo” y, no obstante se desarrollen durante pocas horas y en la escuela, deberían concretar los “principios de la pedagogía socialista” y “motivar los alumnos al trabajo reconociendo la importancia del trabajo productivo para la sociedad mozambiqueña”<sup>5</sup>. Las actividades mencionadas parecen incoherentes con respecto a estas finalidades. De hecho, se demuestran un elemento único en el currículo, sin relación con otras componentes así como la escuela se queda lejos de la vida y de la comunidad alrededor. No hace falta arrendar los instrumentos para cortar estacas y construir sillas, para realizar un “vínculo escuela-comunidad” como parecen pensar los creadores de los programas.

No existe utilidad social en la mayoría de las acciones en el currículo. Se reduce la creatividad y la socialización porque la clase representa un límite y no hay responsabilidad. Sólo existe una simulación de la realidad. De hecho es necesario hablar no de “actividades de trabajo” sino de “entrenamiento manual”, que es un término cuyo contenido formativo es demasiado limitado para considerarlo un elemento de formación para el desarrollo.

## Capítulo 6

### La Universidad

#### a) Antes y después de la independencia

La universidad de Mozambique nació en agosto de 1963 a Lourenço Marquez con la fundación de los “estudios gerais universitarios” y de los cursos de nivel académico que constaban de dos fases: la primera parte era general y se desarrollaba en las colonias y la segunda parte, especializada, en Portugal. En 1968, los “Estudios gerais” se transformaron en universidad con la posibilidad de otorgar diplomas.

La creación de la universidad en Mozambique fue parte de la estrategia colonial de los años Sesenta para obtener consenso al interior y al exterior del país, para limitar la influencia de FRELIMO y mejorar la imagen del poder colonial.

Las finalidades de este proyecto son evidentes. En 1972, el rector de Lourenço Marquez decía: “Las universidades deben ser el principal medio de difusión de los valores que definen y caracterizan la cultura lusitana”. Este debía ser un elemento de cohesión de la comunidad de los colonos y de identificación con los intereses del país originario evitando una situación similar a la de Rodhesia de 1963. Casi sólo blancos atendían a la universidad Lourenço Marquez. En 748, sólo ocho de los inscritos a la universidad eran negros. El 1% que éstos representaban se usaba como prueba de la política de integración del gobierno portugués en manifestaciones públicas en el país o al exterior. En realidad, ésta era una operación sutil con el fin de reforzar las políticas de discriminación racial. El éxodo de los colonos al momento de la independencia, en un sólo año, redujo la población universitaria hasta llegar a un tercero con respecto al año precedente. Aun muchos profesores abandonaron el país minando la continuidad de la actividad universitaria.

A pesar de las finalidades del gobierno, en la universidad de Lourenço Marquez nacieron contradicciones que llevaron a su negación. Durante el colonialismo los estudiantes, inspirados por experiencias extranjeras y estimulados por la insatisfacción derivada de una larga guerra, ya protestaron y las ideas de FRELIMO obtuvieron apoyo por parte de los intelectuales. La protesta juvenil “exaltaba la práctica y la relación entre universidad y sociedad”<sup>1</sup>; contra ésta intervino el aparato represor que reprimió la misma protesta.

Este potencial, que nació dentro del Estado colonial y en contra de éste, durante el gobierno de transición, del 20 septiembre de 1974 al 25 de junio de 1975, generó un movimiento democrático por el que se pidió la participación de los estudiantes para la transformación de los currículos. En aquel momento nació un proceso espontáneo de cambio de los cursos, que tomó lugar sin dificultad, a causa de las diferentes tendencias que se registraban entre estudiantes y profesores. Algunos grupos estaban ligados a FRELIMO, otros al partido comunista portugués, otros eran “maoístas”, otros la expresión de partidos de paja que el colonialismo creó y otros eran fascistas. FRELIMO nominó rector Fernando Ganhaõ al fin de coordinar y dirigir la reorganización de los cursos y adecuar los currículos y los contenidos de los programas a la nueva realidad del país y a sus necesidades. El nuevo rector era un militante en el Frente desde 1962 y fue profesor en el Instituto Mozambiqueño en Tanzania. Los que conocían la política de FRELIMO no se sorprendieron por la elección de un blanco a esta carga; ello elegía los dirigentes en base a su compromiso para realizar el programa y no al color de su piel. En 1976, el presidente de la República mismo formuló las directivas de FRELIMO. En ocasión del “primer de mayo” de Mozambique independiente, Machel en su discurso consideró central el papel de la educación en el desarrollo del país indicando las tareas de la universidad Eduardo Mondlane y las bases del nuevo camino formativo. Además confirmó la impostación teórica que emergió durante la lucha armada e hizo derivar el origen del saber del trabajo, la ciencia, la producción cultural y su desarrollo. Cada trabajo era acompañado por una acción formativa.

“El trabajo produce un aumento permanente de los conocimientos que forman parte del hombre así como la progresiva acumulación del saber crea la ciencia”. [La tarea de la universidad es] “estimular el estudio de las realidades científicas ya existentes de manera no abstracta sino creativa uniendo siempre la práctica a las necesidades concretas del avance y del bienestar material de la población”.

“La universidad tiene la tarea de considerar también la realidad nacional investigando y recogiendo elementos de nuestro patrimonio histórico, cultural, artístico, científico y técnico de manera sistemática y organizada. Es necesario conocer profundamente nuestro país para renovar los cursos, y saber cómo organizar la actividad escolar y conducir nuestra investigación. Por esta razón hay que llevar la universidad en las fábricas y en la “aldeia comunal”. La distancia entre universidad y pueblo transforma la primera en un elemento de penetración imperialista. La introducción de tecnologías innovadoras en nuestra economía subdesarrollada, tecnologías que las fuerzas productivas nacionales no saben controlar, se puede revelar una gran conquista económica. En realidad, estas tecnologías pueden constituir medios para seguir siendo dependientes del exterior. Para que la universidad sea un elemento dinamizante en la reconstrucción nacional es fundamental que se conozca el nivel tecnológico de nuestras fuerzas productivas y la tecnología que la población mozambiqueña creó y utilizó. [...] Los trabajadores en las fábricas y en los campos tienen que entrar en la universidad. [...] La universidad, a su vez, tiene que participar en la vida de las fábricas y de los campos utilizando su técnica para ayudar a los trabajadores y la reconstrucción nacional enseñando, participando en la solución de nuevos problemas y aprendiendo nuevas técnicas derivadas de la práctica y de la dignidad del trabajo. Se relacionará con la población y se identificará en ella [...]. [El intelectual, además de estudiar el patrimonio científico universal, habría debido] “inspirarse a la ilimitada experiencia popular y al conocimiento empírico sacando de ello lo positivo y creativo al fin de teorizarlo”<sup>2</sup>.

## b) Las “actividades de julho”

Machel insistía que la naturaleza y el funcionamiento de la universidad dependían de las necesidades sociales. FRELIMO subrayó la necesidad de afianzar la universidad en el país entretejiendo la teoría y la práctica<sup>3</sup>; éste habría llevado a la directa consecuencia, es decir a la realización de las “Actividades de julho”, o también “Aju’s”. En el mes de julio cada año desde 1975, profesores, alumnos y funcionarios trabajaban en centros de producción o servicios en varias regiones de Mozambique.

Hasta 1979 los estudiantes se empleaban en tareas no específicas independientemente de su facultad o del curso que atendían. En 1980, profesores y estudiantes de las escuelas secundarias, por ejemplo, efectuaron el primer censo general de Mozambique registrando personas también en las zonas más remotas del país. Esta impostación cambió en 1981. El rector en aquel período recomendaba que los estudiantes de cada curso desarrollaran una actividad productiva relativa a las características específicas del currículo. Además éste subrayaba que las Aju’s habrían debido representar uno de los puntos de unión entre teoría y práctica en la universidad. En un documento que la Comisión responsable de la creación de las Aju’s elaboró en aquel período se escribió:

“El carácter curricular que se atribuye a las Aju’s no se debe interpretar como una transformación en lecciones prácticas de las asignaturas ya que cada curso prevé sesiones prácticas independientes de las Ayu’s”<sup>4</sup>.

Las “actividades de julio” habrían debido ser de utilidad social y contribuir a la formación “sociopolítica y profesional” de los alumnos representando un elemento para su evaluación individual al final del año.

La región de Niassa y en particular los distritos de Unango, Magavo y Lichinga en 1981 fueron el centro de las “actividades de julio”. Estudiantes y profesores de ingeniería ayudaban en el sector de la construcción y los alumnos y profesores de medicina hicieron análisis de parasitosis en el marco de un programa de medicina preventiva. También un grupo de estudiantes de Angola se unió a los grupos de alumnos mozambiqueños al fin de intercambiar experiencias entre las universidades de los dos países.

Algunos profesores y estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Educación, recogieron datos estadísticos para la planificación de la red escolar y se introdujeron a la situación educativa en la ciudad de Unango. Otros, que procedían de los Centros de Formación de los profesores (en portugués Cfp) coordinaban, en Cuamba, un curso de recalificación de los profesores de las clases quinta y sexta. Otras actividades se desarrollaron en otras regiones. Los estudiantes de los Cfp de matemática y física por ejemplo, participaban en una investigación sobre el presupuesto conjuntivo de las familias de Nampula, Beira y Maputo. Los de química y biología realizaban prácticas en la isla de Inhaca, donde había un centro especializado. Un pequeño grupo de estudiantes del curso de Historia y Geografía, en la región de Cabo Delgado, participaba en la recogida de testimonios sobre la historia de la lucha de liberación nacional. Sin embargo, la mayoría de los alumnos se quedaba en Maputo para trabajar. Éste por el elevado coste que implicaba la transferencia de los estudiantes en las regiones, es decir el coste del transporte aéreo y de la permanencia. Además, quedarse en Maputo era el resultado de la resistencia de profesores y alumnos al rechazo de la idea de abandonar la capital para vivir incómodamente en las regiones rurales. Es suficiente decir que de los 80 profesores que en 1981 trabajaban en la facultad de educación sólo cinco abandonaron la capital.

En Maputo se desarrollaron varias actividades. Algunos estudiantes de la facultad de educación, por ejemplo, colaboraron con la “Direção nacional de alfabetação e educação de adultos”, otros realizaron un estudio cartográfico sobre la frontera de Mozambique. Muchos participaban en las actividades didácticas de las escuelas secundarias de la capital. Otros simplemente desherbaban el terreno de la facultad.

La inutilidad de esta actividad era evidente para los estudiantes y los profesores; sin embargo, la dirección de la facultad la imponían. Así se demostraba la total incompreensión de las finalidades de las Aju's. En el año 1981 se habría debido poner en marcha un programa decenal de colaboración entre la universidad y la región de Niassa, que era el tema de estudio en muchos proyectos de desarrollo. Posteriormente, la situación que la "Operação produção" determinó en Niassa, el empeoramiento de la situación económica del país y la intensificación del conflicto con la Renamo bloquearon los proyectos de colaboración. Las Aju's estaban sólo en la capital y muchas veces en las universidades volviéndose cada vez más en lecciones prácticas. Del análisis del período que tomamos en consideración (1975-83) se nota una falta de relación entre la universidad y el país. Las de Aju's se revelaron actividades esporádicas e irregulares y su contribución para el desarrollo de una cultura universitaria dirigida al país ha sido modesta.

Contrariamente a lo que ocurrió durante la guerra de liberación nacional y en los primeros años después de la independencia, hoy en Mozambique la clase social que toma las decisiones sobre el país está constituida sobretudo por representantes de la universidad. El tipo de formación adoptado determina la capacidad de enfrentarse con los principales problemas de desarrollo del país. Para mejorar la relación entre cursos académicos y la realidad del país, adecuar los currículos a las exigencias del desarrollo y evitar la asimilación de modelos culturales extranjeros es necesario que la investigación y la relación con la producción y los servicios se vuelvan en elementos fundamentales de la actividad universitaria permitiendo a profesores y estudiantes apropiarse de temas nacionales auténticos. Problemas económicos y de organización juntos a la falta de fondos y de instrumentos para desarrollar las actividades rurales y a la escasez de profesores mozambiqueños formados impidieron el desarrollo de la universidad según las características peculiares del país. El origen urbano de muchos alumnos acentuó este fenómeno. Cambiando la composición social universitaria, quizás esta situación podrá cambiar. Después de la independencia se introdujeron planos de estudio para trabajadores que causaron un repentino cambio en la composición de la población universitaria de que el 76%, en 1980, estaba constituida por "trabajadores-estudiantes". La relación entre coste y beneficios de las inversiones formativas se pudiera mejorar extendiendo la medida ya adoptada en la facultad de medicina a otras facultades; es decir introducir un período de trabajo obligatorio en las zonas rurales terminando la carrera universitaria. Así como hizo Italia que ya colabora con varias facultades, se pidió a la cooperación internacional financiar proyectos integrados de enseñanza e investigación aplicada en sectores prioritarios para el desarrollo preparando instalaciones en las zonas elegidas. Los profesores extranjeros, participando en estas actividades, mejorarán su trabajo confrontándolo con la realidad del país.

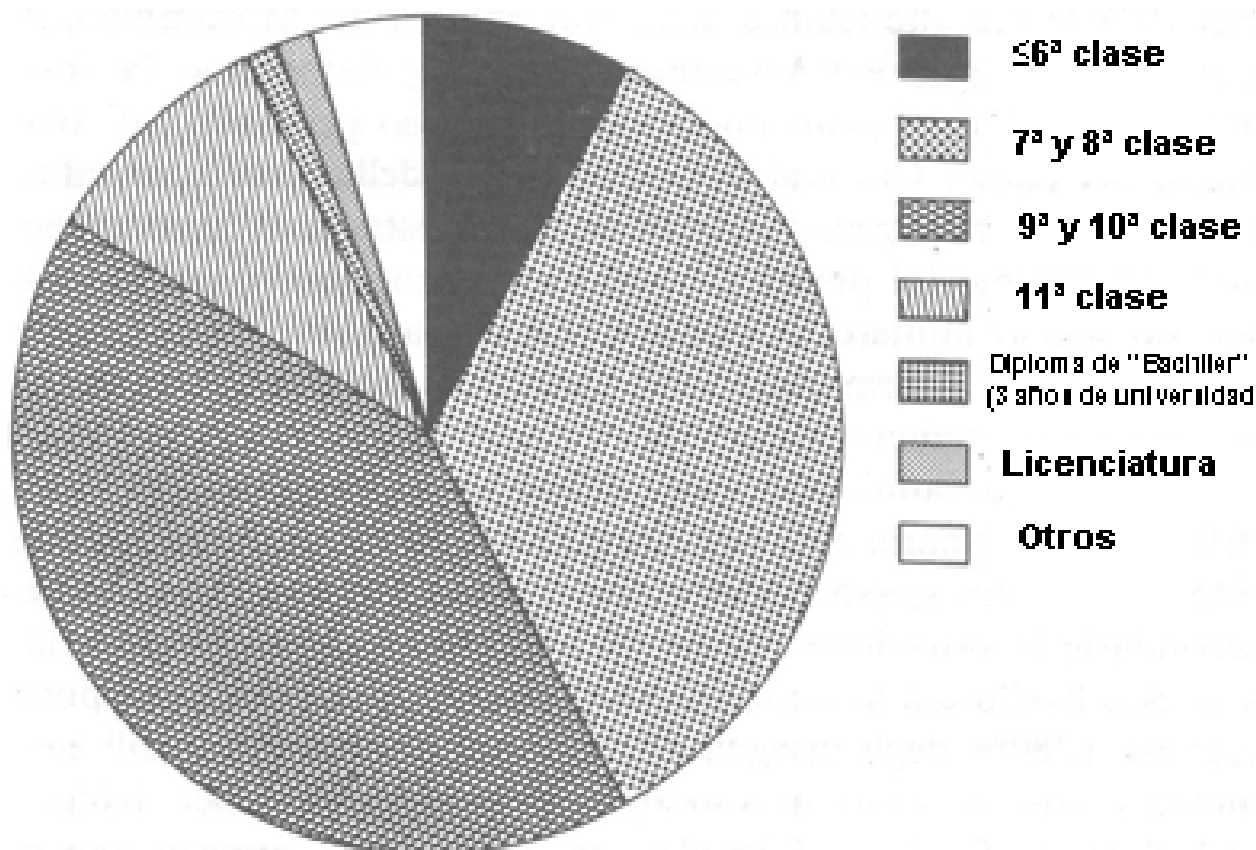
### c) La facultad de Educación: los Cursos de formación de los profesores (Cfi)

En 1979 los representantes de la vida política de Mozambique, el Comité central y la Asamblea popular, definían la formación de los profesores un sector estratégico en los planos de desarrollo del país. Éste era el resultado del análisis de la situación educativa en que se detectaba la insuficiencia del sistema de formación de los educadores desde el punto de vista de la calidad y de la cantidad. El escaso número de profesores impidió hacer frente al aumento escolar que se verificó después de la independencia (figura7).

En los cinco años después de la independencia, el número de los alumnos en la escuela primaria creció del 200%. En el mismo período el número de los profesores creció mucho menos. En la escuela secundaria la situación era aún más crítica ya que a este nivel tuvo lugar el éxodo mayor de los profesores portugueses. El 80% de los profesores de escuela secundaria y el 70% de los de la primaria no tenían bastante preparación para desarrollar su trabajo. En general, tenían uno o dos años más de asistencia a la escuela con respecto a sus alumnos. El éxodo de los profesores, la falta de preparación y experiencia, el alto número de horas de enseñanza por cada profesor (40 horas a la semana) y de alumnos por cada clase (en 1979 en media 88) contribuyeron a una reducción del rendimiento escolar y a un aumento del porcentaje de abandonos y suspensiones.



Figura 7. Formación de los profesores secundarios. Habilitaciones, 1980



Fonte: Gabinete de estudos e planificação, Apontamentos de planificação da educação, Maputo 1983.

Por otro lado, la baja calidad de la enseñanza no permitía a los jóvenes que terminaban la escuela hacer frente de manera adecuada a las exigencias del desarrollo cuando se introducían en el mundo laboral. Ni podían atender con éxito los cursos profesionales en el ámbito del primer y del segundo ciclo de la escuela secundaria que se crearon según las necesidades de los planos de desarrollo. Además la escuela no proveía una formación adecuada para atender exitosamente los cursos universitarios. El conjunto de estos factores determinó la adopción de medidas urgentes para expandir y mejorar la formación de los profesores. El ministerio de la Educación encargaba la universidad de formar unos 3000 profesores antes de 1985 que habrían enseñado, al término de los cursos, en la escuela secundaria, de la séptima a la undécima clase. La preparación de los profesores en la escuela primaria y en el primer ciclo de la escuela secundaria (quinta y sexta clase) todavía estaba bajo la responsabilidad del Ministerio de la Educación y cultura (Mec). En 1986, con la creación del "Instituto Pedagógico", el Mec habría gestionado todos los cursos de formación de los educadores en vez de la universidad. Las facultades habrían continuado sus específicas actividades. Las decisiones que se tomaron en 1979, contribuyeron en 1980 a la suspensión de las inscripciones por parte de varias facultades y al empleo de los profesores en el Cfi. De la centralización de una actividad, que en los años precedentes (1976-79) era bajo la responsabilidad de cada facultad, nació en 1980 la facultad de la Educación que tenía la tarea de gestionar cursos intensivos de formación para los profesores. Éste se componía de cuatro "departamentos" (matemática/física, química/biología, historia/geografía, portugués/inglés) y cada uno era responsable de la formación de los educadores en dos ámbitos y para dos niveles del sistema escolar (de la séptima a la

undécima). El currículo de cada curso estaba compuesto por un “módulo de formación específica”, centrado en las asignaturas que caracterizaban cada departamento, de un “módulo de formación psicopedagógica y didáctica” y de uno de “formación política”. Este núcleo de enseñanza creó muchos conflictos entre profesores y alumnos y entre éstos y la facultad de marxismo-leninismo de que dependían. Los profesores de esta asignatura no admitían que en el ámbito del marxismo existe, es posible y aún es necesario el debate y enseñaban como si este tema fuera ligado a la fe y reglamentado con dogmas. Esta disciplina, basada en la transposición mecánica de modelos establecidos, representaba un elemento de contestación de los alumnos que decidían no atender a las clases. En octubre del mismo año, el presidente de la facultad de marxismo-leninismo dimitió por la imposibilidad de hacer frente a las dificultades que la resistencia opuesta creaba y en particular los miembros de FRELIMO en la Universidad y los cooperantes de los países socialistas. El objetivo era intentar reconducir la enseñanza del marxismo-leninismo al desarrollo de la sociedad mozambiqueña.

La dimisión del decano de la facultad, la falta de una visión única sobre el tipo de enseñanza de adoptar y la impopularidad del mismo director entre los estudiantes hizo que FRELIMO en febrero de 1983, suspendiera y cerrara la facultad de marxismo. El presidente de la facultad que criticaba la enseñanza de un marxismo atrofiado, fue elegido para atender un curso de formación sobre el tema del marxismo. Los profesores que enseñaban en este curso eran los que en los países del este, precedentemente, él, en calidad de presidente de la facultad, criticaba. Después de su rechazo a esta iniciativa que se consideraba reeducación ideológica, el 9 de noviembre de 1983, la Comisión de control del Comité del círculo de FRELIMO en la universidad, puso en marcha un procedimiento disciplinar contra él. El 17 de julio, engañándolo, representantes del Ministerio de los Asuntos Interiores lo llevaron de su casa, y, con la complicidad de “Operação produção” que permitió esta acción ilegal, lo deportaron en Niassa para trabajar en los campos de una empresa agrícola estatal.

#### *Los objetivos de los Cursos de formación de los profesores (Cfi)*

Aunque no sea un asunto actual, es interesante informar sobre los que el Ministerio de la Educación definió en 1981 objetivos:

“- Asegurar una formación política, científica y técnica para los profesores educándolos a la ideología científica del proletariado significa hacer que sean capaces de formar las nuevas generaciones y los trabajadores valorizando y desarrollando lo adquirido durante la revolución mozambiqueña en el ámbito cultural, social y económico.

Por lo tanto era necesario tener un profundo conocimiento de la patria y de la revolución basado en los principios de marxismo-leninismo considerando la experiencia de lucha de la población mozambiqueña y el patrimonio de ideales único para toda la humanidad.

- Hacer que el profesor adopte una visión científica y materialista del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento preparándolos a actuar de manera dinámica y ejemplar en la transformación de las condiciones materiales y culturales de la escuela, de la comunidad y de la sociedad.

- Hacer que el profesor desarrolle una firme convicción de los valores de la revolución socialista basada en el respeto y la dedicación hacia los intereses proletarios, el trabajo y la propiedad social.

- Garantizar a los educadores una formación psicopedagógica y metodológica basada en los principios de la pedagogía socialista y adaptada a las exigencias del proceso revolucionario en Mozambique. Esta formación tiene el objetivo de:

a) mejorar de manera permanente la calidad de la enseñanza;

b) preparar al profesor para hacer frente adecuadamente a la actividad docente manteniendo una relación correcta entre profesor y alumno;

c) liberar la iniciativa creadora a través del desarrollo y la valorización de la conciencia crítica, de la imaginación, de la creatividad y del espíritu de investigación e innovación”.

Además, se añadía que la formación de los profesores se debía centrar en los “principios de la pedagogía socialista” como el “principio de la formación integral y equilibrada de la personalidad socialista”<sup>5</sup>.

### *Contradicciones entre el currículo y los objetivos de los Cfi*

Los “objetivos” y “principios” de los Cursos de formación para profesores (Cfi) se basaban en la necesidad de una formación “integral” del alumno subrayando la importancia de una enseñanza centrada en la creatividad, la iniciativa, la innovación, en el espíritu de investigación y la conciencia crítica. Éste significaba una enseñanza integrada para garantizar la interacción de varias disciplinas, una estrecha colaboración entre profesores y no una simple progresión de momentos formativos. A pesar de las declaraciones oficiales, en la facultad de Educación se afirmó un modelo curricular que se basaba en una atención mayor en una dicha cantidad de conocimientos considerados válidos con para el desarrollo de los objetivos mencionados. La rigurosa separación entre las asignaturas se contraponía a la formación “integral y equilibrada” que se indicaba en los principios. El modelo multidisciplinar se repropuso sin cambios. A pesar de lo que se afirmaba para los objetivos, un currículo incompleto determinaba una formación incompleta y poco eficaz. Éste llevaba a la coincidencia o la contradicción entre los objetivos y los contenidos de varias disciplinas disminuyendo la eficacia de la enseñanza. A éste se añadió la fragmentación del horario escolar, los métodos y los medios de enseñanza inadecuados y los sistemas de evaluación contradictorios. El resultado fue una fragmentación del aprendizaje que, basado en una nítida división, no permitía a los futuros profesores enfrentarse con la compleja realidad educativa. En su futuro trabajo los alumnos no habrían podido hacer lo que sus educadores hicieron con ellos.

Un modelo interdisciplinario habría sido sin duda más eficaz para alcanzar los objetivos que se basan en la integración de los conocimientos y en su relación con la práctica. De esta manera era posible cumplir con la exigencia de preparar los profesores a intervenir en su actividad profesional enfrentando de manera creativa los posibles problemas diferentes no ordinarios por que no existen soluciones ya definidas. Sin embargo la realización de un modelo interdisciplinario requiere profesores siempre a disposición, muy motivados y con una buena preparación y experiencia profesional. Este tipo de modelo también requiere producir nuevos medios integrados y disponer de muchos recursos. Éste está ligado a los métodos democráticos de dirección que permiten la expresión y consolidación del país de manera adecuada. De hecho hay que renunciar a la imposición autoritaria de modelos extranjeros. La contradicción entre el modelo multidisciplinar y los objetivos de los Cfi resulta más evidente tomando en consideración el módulo de formación profesional. Los “submódulos” de la psicopedagogía y de la didáctica se desarrollaban autónomamente. A pesar de que profesores, espacio y tiempo fueran divididos, a veces éstos se sobreponían o se contradecían en los contenidos, los métodos y la forma de evaluación. La formación psicopedagógica tenía un valor principalmente teórico y la formación didáctica uno práctico relativo a la enseñanza específica de una particular asignatura. La relación entre teoría y práctica era muy efímera e inestable. Dependía de la iniciativa de los profesores.

En los años 1977-82 la actividad didáctica se desarrolló con la colaboración de la directora del Departamento que puso en marcha el programa de enseñanza de psicopedagogía. Este elemento formaba parte del primer año de cada ciclo de formación en los Cfi. Éste se componía de cinco unidades en que se enfrentaban diferentes dificultades relativas al rendimiento escolar. El contenido era el resultado de la experiencia que un grupo de profesores de psicopedagogía desarrollaron desde 1977 hasta 1979. Al principio el término psicopedagogía se utilizaba para enseñar elementos de psicología general y psicología del desarrollo por un lado y por otro para elementos de planificación de la enseñanza. Se esperaba que los estudiantes, en su práctica profesional, sintetizaran los contenidos tomando en consideración sólo los elementos útiles para su trabajo. Nuestra experiencia con los alumnos que en aquel período enseñaban y con los que volvieron a la universidad después

de un período de dos años en las escuelas, nos mostró que no había una actitud de este tipo. Las críticas de los estudiantes mostraban que éstos “no consideraban su trabajo, su estudio como algo útil” sobre todo por lo relativo a la psicología general y al desarrollo. La realidad en las escuelas era muy diferente de la de Maputo y la universidad. Un ex alumno escribía de Gecua:

“[...] Soy el único profesor de historia en este centro y enseño a todas las clases existentes, es decir a 14 en total de que 11 de la quinta y 3 de la sexta clase. Cada clase cuenta con un mínimo de 70-80 estudiantes. En una sexta clase hay 115 estudiantes. ¿Cómo se puede trabajar en estas condiciones? Las aulas son pequeñas y los chicos están sentados en la tierra. En la misma clase hay alumnos de 10 a 21 años [...]” (Abel Fernández de Assis, 24 de febrero de 1979)

De la escuela secundaria de Namuno, en la región de Cabo Delgado, otro ex alumno escribía:

“[...] Tenemos muchos alumnos. Asisten a las lecciones pero no pueden tomar apuntes porque no hay material didáctico: bolígrafos, cuadernos y libros. Sólo hay el manual de enseñanza y mapas. Enseño en 11 clases de quinta y sexta en que los alumnos que atienden son cuarenta. Las cuestiones ligadas a la tradición (bodas prematuras, ritos de iniciación, perjuicios y tabú) son muy difundidas [...]. Ha sido útil discutir sobre la psicopedagogía. [...]. Trabajo mucho más de lo que me esperaba.”

La práctica reveló la necesidad de incluir en el perfil profesional la planificación de la enseñanza de la psicopedagogía y de hecho de cambiar totalmente perspectiva. No se trataba de proveer recetas pedagógicas sino de desarrollar para los profesores el sentido de la iniciativa y de la autonomía, es decir la capacidad de aprender y mejorarse constantemente haciendo frente de manera adecuada a los posibles retos derivados de complejas situaciones educativas.

Hasta 1979 se enseñaron algunos elementos de psicología o pedagogía que se consideraban válidos a priori y posteriormente se individuaban las aplicaciones pedagógicas. En los dos años siguientes se intentó analizar en particular el proceso de aprendizaje- enseñanza en Mozambique y de estudiar y utilizar elementos de la ciencia de la educación para intervenir de manera eficaz. La psicopedagogía se consideraba no como la unión de conocimientos psicológicos y pedagógicos sino como una ciencia interdisciplinaria que tiene como objetivo el análisis, la planificación, la realización mejor y la evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza. En este sentido éste cumplía mejor con las necesidades de la formación integral que sólo se citó en los documentos oficiales. El plano de estudio se centraba en el perfil profesional. Esta experiencia de planificación curricular, que se refinaba gracias a la experiencia y a la capacidad del grupo de profesores de psicopedagogía la interrumpió el director de la facultad. En 1983, de hecho se impuso otro currículo que se elaboró fuera de la facultad e independientemente de nuestra experiencia; los contenidos de este nuevo plan de estudio se consideraban válidos a priori, estrictamente separados entre ellos y según el modelo de la República democrática alemana<sup>6</sup>. De 1977 a 1979 en diferentes facultades se realizó un vínculo entre psicopedagogía y didáctica en el momento de la formación teórica y práctica. Desde 1980, contra la voluntad de los profesores, se enseñaba didáctica en el segundo año de los cursos enfocándose en la didáctica específica de cada argumento de enseñanza a través de ejercitaciones y práctica sin considerar la psicopedagogía. Esta decisión se tomó porque prevalecía en el ámbito del Cfi una visión administrativa de la educación que favorecía los aspectos cuantitativos de la formación de los profesores y no la calidad. Por estas razones en las escuelas se substituyó la práctica con simulaciones de situaciones de enseñanza-aprendizaje de las escuelas secundarias en las universidades. De esta manera los estudiantes no tenían la posibilidad de hacer una experiencia de interrelación y confrontación entre psicopedagogía y didáctica por un lado y práctica por otro. De hecho éstos se valían de una formación en particular verbal en que se excluía la participación social y afectiva en el proceso de aprendizaje. No sabían cómo unir “teoría y práctica”, desarrollar métodos creativos y de colaboración laboral, integrar la escuela en la comunidad; prácticamente los estudiantes no sabían cómo alcanzar los objetivos por que no existían particulares procedimientos

formativos. Entre estos propósitos tan prometedores y su realización todavía existía una gran distancia.

### *Las consecuencias de la orientación escolar y de la formación psicopedagógica en la actitud de los estudiantes de Cfi*

Al principio los estudiantes de Cfi mostraban resignación a su propio destino y pasividad hacia el aprendizaje de los conocimientos y de las habilidades psicopedagógicas y didácticas. Esta conducta representaba la oposición hacia un sistema de orientación escolar y profesional en que la “libertad de elección” de la persona está subordinada a las “necesidades del país”. De hecho la organización de la orientación escolar y profesional de Mozambique nació para relacionar la educación y las estrategias de desarrollo del país.

La manera que se utilizó generó insatisfacción y críticas y se reveló inadecuada y muchos profesores cuando pudieron abandonaron este trabajo haciendo que el Estado no invirtiera más en su formación. En Mozambique, en consecuencia de la política educativa colonial, había todavía una gran disminución del número de estudiantes que sólo terminaban las escuelas secundarias. De hecho el número de los candidatos para la enseñanza superior era tan bajo que, potencialmente, todos los candidatos tenían muchas posibilidades. Al contrario de lo que ocurre en muchos países donde los candidatos son muchos, en Mozambique no se detecta la necesidad de una selección basada en el mérito para el acceso a la universidad. Las razones de éste es que mientras que la difusión de la enseñanza primaria dependió mucho de una decisión política y ha sido muy rápida, el desarrollo de la enseñanza secundaria es un objetivo a largo plazo y el prerrequisito fundamental para alcanzar este objetivo es la generalización de la enseñanza primaria.

De hecho todos los años, después de la independencia, el número de los estudiantes que terminaban la escuela secundaria medía alrededor de mil. Por esta razón fue imposible ocupar los puestos disponibles en los diferentes ámbitos de la enseñanza superior.

El Ministerio de la Educación y el Ministerio de la Planificación cada año tomaban decisiones sobre la orientación escolar y profesional de los estudiantes que terminaban la escuela secundaria. A los estudiantes se pidió expresar tres preferencias. La decisión se tomaba según algunos parámetros como el rendimiento escolar, la edad y la origenen. Esta praxis se adoptó para impedir que la iniciativa individual o la competición entre los diferentes ámbitos pudieran decidir sobre la formación de los técnicos de que depende la mayoría de los planes de desarrollo de país. La orientación consistía esencialmente en la “distribución de los candidatos” subrayando la importancia de los sectores prioritarios<sup>7</sup>. La formación de los profesores se consideraba prioritaria. Sin embargo, la enseñanza seguía presentándose como el trabajo menos deseable según la escala de valores de los jóvenes mozambiqueños. Los jóvenes ingresaban a los Cfi sin gana y sólo porque el Estado los destinaba a éste trabajo. Así se determinaba una situación muy similar a la de Europa. En Mozambique había motivaciones opuestas pero también aquí los jóvenes enseñaban porque no era posible ejercer otra profesión<sup>8</sup>. Los estudiantes de los Cfi consideraban la enseñanza como un trabajo secundario al que es necesario resignarse ya que no tenían posibilidad de una ocupación con un “estatus” socio-económico más elevado. El presidente Machel enfrentaba el tema del sistema de orientación escolar y profesional, que se puso en marcha durante la independencia, en un discurso a los estudiantes que pronunció en 1977 al fin de limitar las polémicas y las resistencias:

“Nuestros enemigos dirán que en Mozambique no respectamos la “vocación” de las personas [...]. Hay que reflexionar sobre el significado de la palabra “vocación”. Este término sintetiza todas las ideas que, desde nuestro nacimiento, los padres y la familia nos transmitieron empujándonos hacia actividades que consideran mejores [...] convencidos de que ser abogado o ingeniero significa mucho dinero y prestigio social. ¿Por qué estas “vocaciones” siempre son relativas a ocupaciones prestigiosas? ¿Por qué no hay la vocación de ser albañal, hojalatero, conductor o carpintero? Nuestra política quiere unir los intereses de la gente a sus capacidades. Pero no podemos permitir

que los intereses individuales sean más importantes que los de los trabajadores y que se olviden que la verdadera libertad se basa en la conciencia de las necesidades locales. Es decir que la “vocación” de cada uno tiene que ser subordinada a las necesidades de la población”<sup>9</sup>.

El tema considerado se presenta muy similar a los del pasado en que los principales teóricos de la filosofía de la praxis enfrentaron el tema de la “libertad de elección”. Por ejemplo Marx escribió que en las clases sociales de aquel período,

“La libertad personal existía sólo para las personas cuyo desarrollo tuvo lugar en la clase dominante y que por lo tanto formaban parte de esta clase”<sup>10</sup>.

Gramsci:

“Al concepto de libertad hay que unir lo de responsabilidad que genera disciplina [...]. Responsabilidad contra arbitrio: la única libertad que existe es la “responsable”, es decir “universal” ya que se pone como aspecto individual de una libertad colectiva”<sup>11</sup>.

Las palabras de Samora Machel son las mismas expresadas también en la ideología de FRELIMO antes de su adhesión oficial al marxismo-leninismo que tuvo lugar contemporáneamente a la transformación en partido en 1977. Por ejemplo, en 1974, durante la lucha de liberación nacional contra la dominación colonial, el problema de la “elección” se consideraba así:

“Las circunstancias en que vivemos, la guerra y la alta tasa de analfabetismo requieren que nuestras ideas satisfagan al mismo tiempo nuestros objetivos futuros e inmediatos ya que éstos últimos representan nuestra única posibilidad de tener futuro. Este significa que hay que dar prioridad a la educación permanente y progresiva más que a la educación continua. Según nuestra visión los militantes tienen que elevar su nivel técnico, cultural y político. Además, cuando se establecerán las prioridades, éstos se seleccionarán para cursos rápidos especiales para que puedan comunicar sus conocimientos adquiridos a sectores más amplios de la población. Este es el método exitoso que adoptamos en nuestra guerra desde mucho tiempo: cuando un combatiente está entrenado, va al frente, perfecciona sus conocimientos prácticos y los trasmite a otros. En el campo de batalla algunos se seleccionan para un entrenamiento más avanzado y contribuyen a elevar el nivel general. No esperamos formar generales para empezar la batalla [...] para evitar crear la misma situación de otros países independientes donde hay un centenar de diplomados por un lado y muchos analfabetos por otro; es decir no existen posiciones intermedias necesarias para asegurar el empleo a nivel superior. Es como una casa que tiene techo y no fundamentos”<sup>12</sup>.

Sería interesante y útil profundizar el estudio del problema relativo a la orientación escolar y profesional en Mozambique analizando, además de la ideología de base y las razones del sistema actual de orientación, la manera en que éste incide en la actitud y la motivación de los jóvenes hacia el estudio y el trabajo.

Ya que no existen datos sistemáticos relativos a este asunto, la experiencia en el ámbito de los Cfi nos hace suponer no fue sólo el factor político lo que determinó un pequeño cambio de actitud de los jóvenes hacia la enseñanza. Además contribuyó a esta la modificación de la composición social de los universitarios, la lenta y progresiva transformación del mercado laboral y las iniciativas que el Ministerio de la Educación puso en marcha para valorizar el estado socio-económico del profesor con respecto a otras ocupaciones.

La mayoría de los jóvenes que atendieron a la universidad a partir de los años Ochenta y estudiaron en el período siguiente a la independencia forman parte de las clases populares que antes de 1975 no podían atender el primer ciclo. Por ejemplo, en 1966-67 de los 444.983 negros escolarizados, 439.979 atendieron la escuela primaria. El resto se formaba en las escuelas secundarias, en

particular en las escuelas profesionales. El número de los que llegaban a la universidad es muy bajo<sup>13</sup>. Cuando cambió la composición social de los estudiantes, cambiaron las expectativas y el tipo de condicionamiento de las familias por lo que se refiere a la elección profesional. En el mercado laboral, además, se verifica una dispersión entre demanda y oferta de trabajos calificados por la progresiva formación del personal mozambiqueño y la expansión de la cooperación internacional. Se reducen, así, las oportunidades de carreras rápidas y las posibilidades de empleo que se crearon en todos los sectores después de la independencia y del éxodo de los portugueses. Eso reduce las expectativas relativas a calificaciones intermedias de que la estructura socioeconómica de Mozambique más necesita. Las medidas que el Mec adoptó para modificar el “estatus” socioeconómico de los profesores- reajuste salarial, institución de la fiesta nacional del “educador mozambiqueño”, la creación de una organización de categoría- contribuyeron a modificar las convicciones de los jóvenes sobre esta profesión.

El cambio del sistema de valores, de la motivación y de la conducta de los estudiantes puede ocurrir sólo si se modificarán, no sólo los “estímulos morales y materiales” que se introdujeron en los últimos años, sino también el sistema educativo permitiendo a la enseñanza ser una profesión creativa y atractiva. Una de las condiciones fundamentales para que eso ocurra, es que en los Cursos de formación de los profesores y en las escuelas haya una relación constante entre estudio de las ciencias de la educación y una práctica educativa siempre renovada.

Sin embargo todavía es muy difundida la idea de que la enseñanza es una profesión que no requiere una gran competencia profesional.

La mayoría de los estudiantes de los Cfi consideraba que para ser profesor sólo era necesaria dedicación, simpatía y un adecuado conocimiento de los asuntos para exponerlos de manera clara y vivaz. Los estudiantes no entendían la necesidad de innovar ya que concluyeron su carrera escolar según una impostación tradicional presente también en la mayoría de los cursos universitarios. De hecho los alumnos consideraban superflua la formación psicopedagógica y didáctica privilegiando el aprendizaje de disciplinas que no habilitaban a la profesión como por ejemplo matemática, química, física, biología, historia, geografía, portugués e inglés. Con este tipo de formación, ellos esperaban atender a un “verdadero curso universitario” y encontrar un trabajo diferente de la enseñanza. La actitud de los jóvenes hacia el aprendizaje era caracterizada por el conformismo, el estudio mecánico y la sumisión acrítica a la enseñanza. No existía la idea de que el proceso formativo pudiera ser una actividad creativa programada según específicas competencias psicopedagógicas y didácticas. Para formar profesores capaces de transformar la escuela según las exigencias del desarrollo, era necesario superar la oposición de los alumnos hacia la profesión basándose en una concepción y práctica conforme a los objetivos de los Cfi. El desarrollo es intrínsecamente ligado a la reforma del sistema educativo y esto implica, a su vez, la creación, para los profesores, de un método formativo nuevo basado en la interacción entre práctica pedagógica y teoría y que resulte innovador. De hecho un método que une la teoría y la práctica y que crea una relación dialéctica y un modelo basado en la creatividad y la participación permite a los formadores fomentar la unión entre teoría y práctica en la escuela. Esta relación es evidente también entre estudio y trabajo y garantiza la eficacia del modelo formativo respetando las exigencias de desarrollo en todos los ámbitos de la vida del país.

Una nueva concepción de la formación de los educadores implica que el concepto de “práctica pedagógica” se aplique a muchas actividades como la observación, el análisis, la evaluación de situaciones escolares, el micro-teaching, la investigación sobre el terreno, la simulación, la investigación bibliográfica, la dramatización y otras.

En esta idea se basó la experiencia de dramatización que se condujo en el ámbito de los Cfi en 1981 y que consideraremos en el próximo capítulo. Hay que añadir que este plan se basaba en la idea que la eficacia del sistema educativo mozambiqueño, por lo que se refiere a la exigencia de desarrollo económico, social y cultural, depende no sólo de la cantidad de los educadores, sino también de la calidad de su formación.

### *Objetivos, contenidos y métodos de la experiencia de dramatización*

“No es suficiente confutar una gran idea; es necesario sustituirla con algo igualmente válido. Diferentemente, ya que no quiero renunciar a lo que pienso, rechazaré inconscientemente la confutación, quizás con violencia, no obstante lo que otros piensan”<sup>14</sup>.

Este texto analiza de manera eficaz una actitud típica de los adolescentes y la resume con claridad. Sólo un proyecto valiente, más firme que las experiencias de los jóvenes, habría podido cambiar sus convicciones y crear una nueva visión de la profesión y el aprendizaje de las disciplinas “profesionales”. Por eso para enfrentar el antagonismo entre la teoría educativa innovadora que se enseñaba en los Cfi y la práctica de los estudiantes que consideraban la relación pedagógica<sup>15</sup> según una “concepción bancaria”, se intentó organizar una experiencia de aprendizaje teórico-práctica motivadora e intensa para demostrar su eficacia con respecto a los métodos tradicionales.

La unidad didáctica relativa a la “Historia de la Educación en Mozambique”, en los años precedentes se basaba en investigaciones bibliográficas y en la redacción de tesis individuales o de grupo. Por eso los estudiantes marcaron los límites de un aprendizaje que implicaba una participación sólo “cognitiva”. Para formular sus críticas, los estudiantes usaban los instrumentos que la misma psicopedagogía proveía y afirmaban que el aprendizaje habría sido más sólido si hubiera estimulado la participación “emocional” y la “psicomotora”.

De estas consideraciones y del estudio de las experiencias que Barrington Kaye condujo en Inglaterra, del Movimiento de cooperación educativa en Italia (Mce) y del MPLA en las escuelas angoleñas de las zonas liberadas antes de la independencia derivó la idea que la dramatización habría podido ser un método eficaz para la creación de la unidad didáctica<sup>16</sup>. Además esta habría permitido ver la realidad de manera nueva detectando los principales problemas y sus posibles consecuencias. De estas actividades se habrían evidenciado los conocimientos y las habilidades previstas en el currículo. Además se consideró la distinción entre objetivos generales y objetivos específicos según la visión de Pager y Landsheere. El objetivo general de la unidad se formulaba así:

“Conocer la historia de la educación en Mozambique para transformar el presente también gracias al análisis crítico del pasado”.

“Fomentar la participación cognitiva, emocional y psicomotora en el aprendizaje y la socialización de los conocimientos y las habilidades adquiridas a través de la actividad de dramatización”.

El objetivo específico:

“Demostrar de dominar el tema “la educación en Mozambique” representándolo en su viveza, pasividad e interacción.”

“Demostrar creatividad, dedicación e iniciativa utilizando la dramatización como método de enseñanza- aprendizaje”.

Esta experiencia se dirigía a tres cursos, entre el primero y el segundo nivel de los Cfi, y aun un total de 95 estudiantes. En cada curso se crearon grupos de trabajo sobre los cuatro temas.

- la educación “tradicional”, considerada como educación informal, que todavía existe principalmente en las zonas rurales y que es el producto de la unión entre la tradición precolonial e interferencias de diferentes hegemonías culturales;
- la educación colonial;
- la educación en las zonas liberadas de FRELIMO antes de la independencia;
- la educación de las mujeres mozambiqueñas en las diferentes clases sociales.



Los grupos se formaban según las preferencias de los alumnos. Por eso se verificó que el grupo de “educación colonial” obtuvo un número mayor de participantes ya que era relativo a una experiencia que muchos alumnos conocían y que era más fácil de analizar críticamente. En el “grupo de la mujer”, contrariamente a lo que se esperaba (convicción derivada del “separatismo” que caracterizó en Europa muchas iniciativas del movimiento de la mujer) se contó un gran número de chicos. Un “profesor voluntario” guiaba cada grupo.

-Un profesor que se ocupaba de otros cursos y otras disciplinas participaba libremente en nuestra experiencia y la autora visionaba el conjunto de los grupos.

Después del estudio de algunos textos que proveían una visión global del problema de la unidad didáctica y de otros asuntos específicos por cada grupo, después de algunas conferencias sobre los cuatro temas y algunos debates en plenaria, los alumnos detectaron y discutieron sobre los aspectos más importantes del período elegido: concepciones, eventos, bailes, músicas, imágenes, decretos ley y cuentos populares, poesías, rezos, etc.

Usando un método similar a la autoconciencia, el grupo de la “educación tradicional” analizó la experiencia personal de sus miembros e intentó individuar aspectos comunes y especificidad de las regiones. Algunos alumnos, que se sometieron a los ritos de iniciación, rompieron el tabú típico de la educación tradicional y contaron su experiencia.

Analizaron el significado de la transición de la infancia a la edad adulta afirmando que en este período nace la sumisión de los jóvenes a los ancianos y de la mujer al hombre y se consolida el dogmatismo y la superstición.

Nos contó un alumno que, por ejemplo en la región de Nampula, se manifiesta el respeto hacia los ancianos con la obligación de arrodillarse a la hora de hablar con ellos y con la prohibición de mirarlos a los ojos y hacer preguntas. En la misma zona, nos contó otra chica que enseña, que está prohibido hablar a los suegros hasta la boda o también al nacimiento del primer hijo. De hecho, en la comunidad tradicional, la mujer tiene dignidad sólo cuando se vuelve en esposa o en madre. Algunos testimonios subrayaron que durante la infancia y los ritos de iniciación, a las niñas se enseña que siempre deben someterse a la voluntad del hombre; de hecho no se acepta socialmente cualquier tipo de queja con respecto a este asunto. Al contrario, los niños deben desarrollar una actitud de superioridad y de desprecio hacia las mujeres. Éstos tienen más tiempo para jugar con respecto a las chicas y en sus juegos se fomentan el concepto de fuerza, creatividad, valor y autonomía. Cazan pequeños pájaros y otros animales, pescan y ayudan a la familia sobre todo pastando el ganado, las cabras y las vacas. Las niñas tienen la obligación de desarrollar los deberes tradicionales de las mujeres: traen agua y leña, machacan el maíz en el mortero, trabajan en los campos y, desde los primeros años de vida llevan en las espaldas los más pequeños y los crían.

El respeto para los mayores, observó el grupo, es un valor de la educación tradicional que hay que preservar mientras que es necesario combatir contra la sumisión acrítica, la pasividad y la resignación a que se obligan los jóvenes. Según el grupo, estas actitudes determinan la aceptación pasiva de lo que decide la autoridad; es decir el dogmatismo y la resistencia a la innovación que todavía forman parte de la vida escolar, laboral y política de muchas personas obstaculizando el desarrollo. Los jóvenes viven penosamente el conflicto entre la cultura transmitida por nuevos instrumentos ideológicos del Estado (escuela, información, partido, organización de la juventud, etc.) y algunos aspectos de la cultura tradicional ligada sobre todo a la comunidad familiar<sup>17</sup>. A este propósito, un estudiante contó su malestar cuando una vez, enfermo, para no oponerse a su familia, se sometió a prácticas mágico-religiosas en contra de sus sentimientos y convencimientos. De hecho los padres creían que su enfermedad era el resultado de una *feiticaria* (hechizo) y la enfermedad los hubiera amenazado hasta que al chico no lo habría curado un *feiticeiro*, un mago.

Los alumnos observaban que en la escuela la tradicional sumisión de los jóvenes a los mayores se traduce en un proceso mecánico motivado por el miedo del castigo y de las notas. La ausencia de prácticas tradicionales democráticas que estimulen los estudiantes a participar en el proceso de aprendizaje y a la transformación socio-económica y política del país son componentes que llevan a

echar las bases del despotismo que constituye la esencia de la burocracia. Durante el debate se afirmó que el concepto de *hospitalidad*, *ayuda recíproca* y *cooperación* que se aprenden en la comunidad tradicional pierden su valor positivo ya que se aplican sólo a quien vive en la misma región a veces perjudicando el trabajo.

En la comunidad tradicional la integración precoz de la persona en la comunidad y en el trabajo, la responsabilidad de cada uno desde niño en el proceso productivo, la integración gradual en el proceso productivo son procesos obstaculizados ya que son los adultos los que deciden de la vida de los jóvenes. Por ejemplo, aún ahora en algunas regiones según la tradición la madre elige la esposa de su hijo. Entre los jóvenes formados y que viven en un entorno urbano la tradición no es tan erradicada pero a menudo todavía ocurre que la mujer no tiene la libertad de elegir su futuro marido o de rechazarlo. Es el hombre lo que pide y obtiene la mujer hablando con su padre y donando objetos y/o dinero.

El grupo de “educación colonial” se dividía en tres “subgrupos” que se organizaban según los siguientes temas:

- El Concordato entre Estado e Iglesia y sus consecuencias en el ámbito escolar;
- El papel del profesor, los objetivos, los métodos y la evaluación en la escuela colonial;
- La teoría de la personalidad que se dio a conocer durante el colonialismo y la discriminación racial en las escuelas.

La síntesis del debate de cada uno de los subgrupos se presentaba en plenaria y se evaluaba. Luego éste se utilizaba para la elaboración de “cuadros vivos” y del comentario. En plenaria se decidía la poesía mejor de los alumnos, se la enriquecía modificando algunas escenas. Además se elegía la serie de diapositivas más adapta como “fondo” de los “cuadros vivos” y del comentario del narrador. Estas eran imágenes de los archivos de los órganos de información en que se representaban las escuelas del período colonial, copias de cuadros o esculturas relativas al tema elegido, fotos de páginas de textos escolares o mapas, textos, paisajes y otro.

En el grupo de “educación en las zonas liberadas” utilizar diapositivas creó una oportunidad de aprendizaje imprevisible y emocionante. Los alumnos encontraron una diapositiva del archivo de un periódico que antes se consideró como la imagen de una “escuela a la sombra de un árbol” en las zonas controladas por FRELIMO durante la guerra de liberación nacional. Ésta se volvió en una descripción autobiográfica con muchos detalles cuando tres alumnos en aquella imagen reconocieron la estructura de su escuela primaria, su profesor y sus compañeros. Contar una experiencia de vida única por sus características humanas, pedagógicas y políticas fue muy importante por toda la clase que desde aquel momento mostró una motivación y una comprensión más profunda del problema. La unicidad de la experiencia de los tres alumnos y su madurez determinó, así, discreción por parte del resto de la clase. La actividad de dramatización permitió a los tres chicos comunicar a sus compañeros su vida pasada y gozar de estima y admiración que creaba una mayor integración entre los estudiantes.

#### *Los medios, el tiempo, el espacio y la evaluación*

Los medios destinados inicialmente a la realización de esta unidad didáctica se enriquecieron gracias a la creatividad de los estudiantes y de los profesores que participaban en esta iniciativa. A la bibliografía inicial se añadieron libros y textos nuevos. Para aumentar el número total de las diapositivas se añadieron otros fotogramas. Para ahorrar material fotográfico, que era raro y costoso por que era importado, los estudiantes escribían frases o diseñaban gráficos en piezas minúsculas de hojas de plástico para el retroproyector a que se añadían marcos de cartón para remediar a la falta de los marcos de plástico.

Esencialmente se utilizaron materiales “pobres”, es decir cotidianos pero de manera creativa. Los alumnos buscaban los “disfraces” en sus casas y en las de amigos y entre los colegas que vivían en la residencia universitaria “Centro 8 de Março”. Chaquetas y corbatas para los profesores, uniformes militares de camuflaje para interpretar el ejército colonial que efectuaba una incursión terrorista en una escuela de FRELIMO, azadas, palas, cubos para las campesinas, tiestos, piedras y

conchas para el *fetiçeiro*; una pizarra que se obtuvo pintando una puerta de negro; una gran yuca (grande para que el público la viera) que sustituían las tizas, como en las escuelas rurales; unas ametralladoras de cartón, pinturas en sabanas, textos escolares del período colonial. Además se utilizaban *capulanas*, es decir tejidos rectangulares multicolores que tradicionalmente se abrigan a la cintura de las mujeres, bufandas, guitarras, tambores y panderetas.

Ya que las chicas eran pocas, algunos chicos interpretaban el papel de mujeres. El día del espectáculo era muy alegre y los alumnos se presentaban con *capulanas* y bufandas multicolores que eran las mejores que habían sus compañeras. Aquel día en el escenario había una pizarra cerca de un árbol que alguien llevó para sugerir que se trataba de una “escuela a la sombra de un árbol” durante la guerra. Los sonidos se producían en un punto del escenario que había una resonancia especial con guitarras, tambores, cantos y golpes con el martillo, para simular un bombardeo, que se registraban precedentemente para evitar problemas al momento del espectáculo.

De 40 horas que se destinaron a la unidad, 15 se desarrollaron durante el curso y otras en que los alumnos trabajaban voluntariamente pero con la misma diligencia. Cada grupo, para preparar su espectáculo de 15 minutos, se dedicaba al estudio, el debate y la puesta en escena del espectáculo durante muchas horas. Esta dedicación demostraba que los estudiantes habían comprendido que el objetivo esencial del trabajo no era la exhibición sino la misma experiencia de aprendizaje que se consideraba como un estímulo a la creatividad y la responsabilidad.

La clase, entorno ya familiar para los alumnos, fue el más apropiado para hacer que la participación fuera espontánea desde el principio y permitió a los alumnos interpretar sus papeles con seguridad y calma. El escenario se utilizó sólo durante la prueba final cuando práctica y armonía vencieron la timidez.

En muchos casos los alumnos utilizaron mucha más horas de las 40 horas previstas para estudiar, discutir y ensayar. A veces empezaban a las seis de la tarde y terminaban a medianoche. Eso también ocurrió, una vez, un día antes de un examen de física. Éste es un resultado importante ya que, antes, los alumnos habrían renunciado a la “psicopedagogía” para ocuparse de otras asignaturas que no crean figuras profesionales.

En las facultades, en la residencia universitaria y en el rectorio afiches multicolores que los alumnos habían escrito anunciaban la presentación al público del trabajo. El espectáculo tomaba lugar a las 20; los alumnos tenían que estar allí a las 18 pero ellos ya estaban allí con los profesores a la 15. Algunos ensayaban en un rincón, otros preparaban las músicas, otros ponían los retroproyectors, las luces y los ornamentos en la sala. En cada silla había un folleto en que se ilustraba el objetivo de nuestro trabajo, la manera para desarrollarlo y los criterios de evaluación. En base al primer análisis de la experiencia, el objetivo general se puede considerar así:

“Unificar en una experiencia de aprendizaje de un tema del programa de psicopedagogía las componentes que el sistema educativo colonial separó dividiendo el trabajo manual del intelectual, las diferentes clases sociales, los espacios y los momentos de vida. Es decir reunificar esta en experiencia formativa:

la escuela y la vida;

la racionalidad y la expresión corporal;

pensar y sentir;

parlar y hacer;

el lenguaje oral y escrito y las imágenes, los sonidos y los gestos;

la disciplina y el gusto de trabajar;

el aprendizaje escolar y el juego;

la difusión y la creación de la cultura;

el consumo y la producción;

el individuo y la comunidad”.

En un panel en un rincón de la sala se fijaban fotografías que documentaban algunos momentos del trabajo. Un colega filmó el espectáculo para proponerlo como material didáctico a otras clases que enfrentaban la misma unidad didáctica pero con métodos diferentes. Dos redobles y una serie de diapositivas anunciaron el ingreso del grupo “de educación tradicional”. La primera escena representaba la sumisión de la mujer y de los hijos al padre y la división sexual de las tareas en el trabajo y en el juego. La segunda reproducía un caso de feitiçaria e ilustraba como se inducen los jóvenes a interpretar de manera metafísica un fenómeno como la enfermedad. Después el “mapiko”, un baile típico de la región de Cabo Delgado, introducía a la parte relativa a los ritos de iniciación. Aquí se adjuntan algunas partes del argumento.

(Antes de una cabaña proyectada en el fondo, una madre y un padre hablan)

*Padre*: “Es necesario que los hijos se someten a la iniciación. Tu contacta Guindico por Matilda y yo busco a Zebugia: es necesario que mi hijo se vuelva en un hombre”.

*Narrador*: “Así ocurría. Los padres decidían someternos a la iniciación sin avisarnos. Ellos contactaban a los ancianos porque querían educar sus hijos. Así empezaban los ritos. Se asolaban los jóvenes de la sociedad y se traían en un lugar lejos del pueblo en el *mato* (bosques). Después tomaba lugar la fase más importante, es decir los ritos que duraban tres meses.

Después de este período volvíamos otra vez a nuestra comunidad donde, con una gran fiesta, se celebraban los “ritos de agregación”.

*Padre* (en la escena cerca del hijo): Hijo, mañana irás en casa de tu tío y estarás allí. El día siguiente volveremos: tu primo está sólo y necesita alguien”.

Hijo: “me preparo”

*Narrador* (una decena de chicos se sientan en círculo y un viejo está en el medio): “No os decían la verdad. Nos agrupábamos en casa de uno con un pretexto y a la madrugada del día siguiente nos mandaban en casa de un viejo instructor de donde nos llevaban al *mato*. A quien preguntaba se contestaba con golpes. Nos echaban sin razón. Durante el recorrido ocurrían cosas que no se pudieran comprender. Nos las explicaban con motivaciones absurdas. Por ejemplo, cuando relampagueaba, tronaba o llovía mucho, nos decían que era necesario no vestirse de rojo por que el rojo incitaba a la lluvia que nunca habría terminado. Después de la circuncisión nos enseñaban sobre algunos aspectos relativos a la vida social, sexual y matrimonial. Además nos enseñaban “formulas” secretas sólo para los adeptos y se organizaba una gran fiesta por que ya nos volvíamos en hombres”.

El grupo de “la educación de la mujer” empezó con una escena sobre los ritos de iniciación femeninos con que se ponía de manifiesto como, desde aquel momento, las mujeres que se volvían en esposa y madre debían asumirse la responsabilidad del trabajo doméstico y de la mayoría del trabajo productivo en la agricultura familiar. En la escena siguiente que se basa en el “precio de las mujeres” (lobolo), una joven arrodillada y mirando hacia abajo observa silenciosamente a su futuro marido que da al padre objetos y dinero que certificaban la transferencia de la joven de una familia a otra. Después el narrador explicaba que en el período colonial “la mayoría de las mujeres se excluía del sistema escolar y la educación tradicional continuaba siendo la principal oportunidad formativa. Las pocas mujeres que tenían acceso a la escuela para indígenas y a las escuelas profesionales femeninas aprendían sobretodo de escuelas secundarias, catecismo y economía doméstica”.

Además se proyectaban las imágenes de los liceos femeniles para blancos mientras que en el escenario tres chicas negras hacían puntos y usaban ollas que representaban la discriminación en la educación para chicas de razas diferentes. Además había una escena de jóvenes freak que fumaban, tomaban alcohol y bailaban groseramente que suscitó polémicas del público y que representaba la asimilación de valores y actitudes alienas de los jóvenes mozambiqueños. Un “cuadro vivo” relativo a la participación de la mujer en el proceso de alfabetización como alumna y educadora, en la

producción y en las actividades militares durante la guerra de liberación nacional se concluía con la “canción de la mujer mozambiqueña” que todos los estudiantes cantaban con guitarras y tambores. En dos escenas el grupo de “educación colonial” sintetizó en pocas frases muchas ideas del pasado que constituían una exhortación a considerar críticamente las actitudes y prácticas didácticas actuales. Se representaban a través de la simulación de dos lecciones el memorismo, el castigo corporal y el miedo como “motivación de aprendizaje”, el autoritarismo y el arbitrio del profesor, el racismo basado en una teoría de la personalidad que afirmaba la predeterminación genética de la inferioridad de la raza negra y por último la carencia en los contenidos de la enseñanza. Entre la primera y la segunda escena había una serie de diapositivas con comentarios que analizaban la alianza entre Estado e Iglesia y el papel que la escuela desarrolla en la difusión del “consensos”.

El grupo sobre la “educación en las zonas liberadas” presentaba algunos de los aspectos más importantes de esta experiencia: la participación de los educadores y de los alumnos en el trabajo productivo y en el adiestramiento militar, la ayuda recíproca y la democracia en la escuela. Los alumnos representaban el concepto de autosuficiencia e iniciativa con medios para suplir a la falta de material didáctico: la puerta negra sustituía la pizarra, la yuca, la tiza, el dedo era el lápiz y la arena un cuaderno.

La calidad del espectáculo final representa sólo uno de los elementos que determinan la clasificación del trabajo de cada grupo y estudiante.

Durante los dos meses en que se enfrentó el tema de la “historia de la educación en Mozambique” se previa un análisis sobre cada sesión del trabajo de la calidad de la producción cultural del grupo, de la dedicación de cada estudiante y del alcance de algunos objetivos de cada grupo a tiempo. Éste constituía la “evaluación continua” de la actividad de aprendizaje y de enseñanza. En rotación, cuando terminaba una sesión, cada grupo escribía una síntesis de la evaluación. El conjunto de las síntesis constituía el dossier cuyas informaciones habrían contribuido a “la evaluación final” de los grupos y de sus miembros. La evaluación final de cada grupo se constituía de una evaluación del espectáculo que formulaba una comisión de profesores y de un alumno representante de cada grupo y de detalles relativos al desarrollo de la unidad. Una vez establecida la evaluación de cada grupo, se decidía que nota dar a cada miembro del grupo valiéndose de parámetros establecidos como: la participación, la creatividad, la asiduidad, la puntualidad, la organización del trabajo y el conocimiento del tema. Se decidió no dar una nota única a los miembros del mismo grupo ya que un trabajo colectivo significa también responsabilidad individual de sus miembros. Después de la evaluación de la actividad de cada grupo y de cada individuo, tomó lugar una sesión de evaluación de la planificación de la unidad didáctica en que se analizó en qué manera se alcanzaron los objetivos fijados. Se discutió también sobre la eficacia de los medios y de la forma de la evaluación. La primera intervención la hizo un estudiante que quiso leer en clase los artículos de los diarios y periódicos relativos a esta experiencia<sup>18</sup>. Aquí adjuntamos algunas partes del debate que surgió.

*Germano*: “Fue una iniciativa muy aclamada a que hemos participado con gran interés”.

*Ibraim*: “La emoción de esta iniciativa nos podría llevar a concluir que sólo esta unidad fue valiosa. En realidad también había otras unidades de tipo teórico-práctico, pero no nos han emocionado o involucrado desde el punto de vista psicomotor. Por ejemplo simulamos la planificación de una lección o de un trabajo en grupo de física en el laboratorio. Desde el punto de vista de la motivación la primera fue superior a las otras porque estimuló nuestra responsabilidad, capacidad de socializar y creatividad.

*Massapa* (es un alumno que vivió y estudió en las zonas liberadas y de hecho nunca conoció directamente la organización colonial) “He tenido la posibilidad de ver lo que ocurría en otras partes del país: fue más eficaz que escucharlo. No podía imaginar, entre otras cosas, que las lecciones empezaran con el himno nacional portugués. Ni que existiera una “fila para burros” para los alumnos con dificultades mayores ni que para ser aprobado era necesario regalar al profesor gallinas, cabras u otros productos. Otros estudiantes escucharon algo sobre los ritos de iniciación: ahora han visto la representación. El impacto es diferente”.

*Carimo*: “Para los que vivimos siempre en la ciudad, lo que ocurría en las zonas liberadas era impensable: en la presentación del grupo que enfrentó este tema vio el profesor en el mato, sin condiciones mínimas para trabajar, a la sombra de un árbol en vez que en una clase y sin material de enseñanza. Sin embargo eran entusiastas. Cuando en la escena apareció el enemigo- sobretodo comandos portugueses en la escuela de FRELIMO- para mi fue emocionante. De esta manera viví en parte lo que nuestros compañeros vivieron realmente y que nunca habría imaginado.”

*Abdul*: “Con las diapositivas se explicaba el texto aumentando la atención y la esperanza”.

### *La resistencia al cambio*

En Mozambique se declara que la finalidad de la escuela es la “formación del hombre nuevo”. Esta idea era el fulcro de la teoría marxista y de la tradición educativa socialista por que se consideraba el trabajo actividad que transforma la naturaleza y el hombre al mismo tiempo, la esencia del hombre. El trabajo se considera como una actividad sobretodo creativa y social con que una asociación de hombres libres crea las condiciones para la plena realización de su naturaleza.

De hecho se puede afirmar que el “hombre omnilateral” de la tradición socialista hay que considerarlo no sólo como *consumidor- usuario de cultura inteligente y conciente*, sino como *productor social de cultura*. El término *productor* en este sentido se considera en contraposición a la definición de *consumidor*, y el término social a lo de individual ya que de esta antítesis nació la oposición entre concepción educativa que se basa en la creatividad y en la participación del los estudiantes, en el aprendizaje y en su programación, y una concepción burocrática de la educación que favorece los objetivos cuantitativos y descuida la transformación de la relación pedagógica. Para formar rápidamente un gran número de autoridades de que el país necesitaba para la realización de los programas de desarrollo, a menudo se insistió en la necesidad de aumentar el número de los estudiantes de los Cfi sin preocuparse de la calidad de su formación. La facultad de Educación, no consideró suficientemente los proyectos de desarrollo del país centrados en las zonas rurales. Se descuidó también la transformación de la relación educativa necesaria para fomentar ideas sólidas y que permitieran a los educadores intervenir en el proceso de desarrollo de su país. La relación pedagógica siguió presentándose invertida y los alumnos más que sujetos del proceso de aprendizaje resultaban el objeto de las intervenciones del profesor. Los educadores, el horario, el programa, los exámenes se volvieron en sujeto y los alumnos en objeto. El sistema educativo adecuaba los estudiantes a sus necesidades más que organizarse según su formación. En este entorno la puntualidad, la manera de vestirse, la disciplina, se volvían en valores fundamentales y el formalismo dominaba la transformación de la institución y de la relación pedagógica.

El currículo rígido, el formalismo y la enseñanza basada en la toma de apuntes reprimían la creatividad y formaban a una generación de burócratas. El mismo Lenin subrayó cuales eran los riesgos de este tipo de enseñanza: la enseñanza tradicional, escribió, “obliga a la gente a asimilar conocimientos inútiles, superfluos, sin vida, que llenan la cabeza y transforman los jóvenes en burócratas idénticos”<sup>19</sup>.

Por otro lado, los contenidos de enseñanza aunque útiles no pueden por si mismos formar un hombre creativo y capaz de realizar un trabajo social. También los objetivos y métodos de enseñanza se deben basar en la creatividad y la participación.

En los Cfi la separación de la formación teórica de la práctica y de las dos de la realidad del país llevaba, más que a ideas profundas, a transmitir recetas y “principios pedagógicos”. Los jóvenes docentes, al final de los cursos, sólo pudieran repetir acríticamente algunas formulas. Pero, cuando se enfrentaban con la realidad compleja e ilógica de la escuela, donde todos los días la conservación se opone a la innovación, no eran capaces de fomentar la renovación y el contexto los dominaba. Se constató que los profesores desarrollaban una personalidad ambivalente valiéndose de una pedagogía innovadora y una práctica educativa tradicional. Este probablemente es el resultado de su formación en los Cfi en que se separaba la teoría de la práctica privilegiando la primera. Este tipo

de institucionalización puede llevar a la ruptura con la realidad del país formando personas apáticas y pasivas que representan la negación del “hombre nuevo” ya citado en los objetivos.

### *Valores y límites de una experiencia*

La experiencia de dramatización que se condujo en el ámbito de los Cfi tiene su valor ya que crea una oportunidad de transformar la actitud de los jóvenes hacia la profesión preparándolos de manera creativa a los diferentes momentos de aprendizaje. Los estudiantes eran muy exigentes con sí mismos y con sus compañeros; se estimulaban recíprocamente con críticas serias y sinceras pero al mismo tiempo plácidas. La disciplina que inicialmente nació de la competición para una nota mejor se transformó en interés para el trabajo. Los alumnos aprendían como organizar el proceso de aprendizaje verificando en sus prácticas formativas la eficacia, mayor con respecto a los métodos tradicionales, de un método creativo que unía la teoría y la práctica. Los estudiantes tomaban conciencia del trabajo en grupo y de la necesidad de un compromiso individual para llegar al de la colectividad. Su entusiasmo nacía de la responsabilidad de la actividad en que eran involucrados.

De hecho la apatía a menudo es el resultado de un tipo de enseñanza que elimina el elemento de la responsabilidad en el proceso de organización del aprendizaje y obliga a los alumnos a actividades rígidamente establecidas en que el educador se vuelve en el principal y único actor. Al contrario de lo que ocurre en Occidente donde la “escuela paralela”- radio, televisión, periódicos y medios de comunicación- representa otra fuente de conocimientos, en la gran parte de Mozambique el profesor es el único custodio de la ciencia y niega, así, la participación y la crítica.

Con la experiencia de dramatización el educador pierde su papel central en el proceso formativo construyendo una nueva relación pedagógica. Así el profesor no “vertía” los conocimientos sobre los alumnos sino construía con ellos un nuevo producto cultural. Alumnos y profesores discutían juntos sobre las imágenes propuestas o sea diapositivas o escenas teatrales. Por lo tanto cambió el “estatus” del profesor así como el método y la variedad de medios utilizados. Incluir las imágenes en la didáctica introdujo en la escuela algunas actitudes y expresiones emocionales que tradicionalmente se excluían de la escuela donde la enseñanza se basaba sólo en la comunicación oral y escrita. De estos cambios derivó una atención mayor a la investigación, al pensamiento creativo, a la socialización y al gusto de aprender.

Estimulando la participación y la responsabilidad de los estudiantes se intentó contrastar la tendencia al conformismo que contribuye a fomentar la autoridad. Además se intentó oponerse a la tendencia de los educadores de organizar el trabajo pedagógico según sus propios intereses, conocimientos, preferencias o modelos establecidos más que objetivos de que beneficien los estudiantes y cumplan con las necesidades del país.

Por otro lado los estudiantes notaban que las innovaciones en psicopedagogía no se aplicaban en la mayoría de las asignaturas en que dominaban los métodos tradicionales de enseñanza. La transformación de la actitud de los estudiantes de los Cfi será durable y sólida no gracias a la iniciativa de pocos profesores sino a la presencia de un vínculo eficaz entre teoría y práctica.

## Capítulo 7

### Educación y Desarrollo

#### a) Educación y desarrollo rural

##### 1) *“Ruralizar” el desarrollo para “ruralizar” la educación*

Después de la independencia en Mozambique se verificó un fenómeno común para la mayoría de los países africanos. La escuela libresca, “secundaria” que hasta aquel momento se reservaba a la élite europea se extendió a las clases sociales más bajas. Las medidas innovadoras sin embargo no obstaculizaron la tradición retórica de la escuela occidental, con sus métodos a menudo dogmáticos y la contraposición entre enseñanza urbana y rural. No obstante FRELIMO haya centrado sus programas en la necesidad de cambiar esta situación y de unir el estudio y el trabajo- que era el instrumento de formación creativa que cumplía con las necesidades de desarrollo- la estructura escolar tradicional se mantuvo impidiendo experiencias innovadoras. La escuela, aunque extendida en las zonas rurales, no se integró en los proyectos de desarrollo. Con un acto peligroso, se eligieron las áreas urbanas contrastando, así, las intenciones expresadas por el movimiento de liberación.

La expansión de la escuela primaria- cuyo valor positivo está claro y de que se habló en los capítulos precedentes- a través de sus currículos animó los jóvenes a continuar estudiando en la escuela secundaria o a buscar trabajo en la administración pública desatendiendo los trabajos productivos en la agricultura. También los currículos de las escuelas secundarias no consideraban el problema del desarrollo rural. De esta manera, las inversiones en la educación corren el riesgo de aumentar el éxodo de los jóvenes de las campañas y de asistir a un proceso de “contra desarrollo”.

En 1984, durante un discurso en Maputo, el ministro Chipande expresó así su preocupación:

“Creciendo el número de los alumnos que se diplomán también aumenta el número de los individuos que no producen y se incrementan los problemas sociales en nuestras ciudades”.

Uno de los participantes en un curso para “responsables de la producción escolar” que tuvo lugar en Manica en 1982 interpretaba las razones del problema según su experiencia:

“En la aldea el alumno produce con su madre y su padre. Cuando ingresa a la escuela espera que alguien lo guíe; quiere producir. Éste se despierta a las cinco de la mañana, toma su azada y se va a la huerta. Pero, cuando se da cuenta de que los profesores y la dirección no trabajan también él lo rechaza. Nadie lo guía, nadie trabaja. Está solo con otros alumnos y se pone a jugar. En seguida no vuelve a la huerta. Eso lo digo por que no es verdad que los alumnos no quieren producir. Me doy cuenta de que si los profesores trabajan, los alumnos los imitan. Los jóvenes en casa imitan a los padres y producen. En la escuela ellos imitan a sus nuevos padres, los educadores y la dirección, y no trabajan. Al contrario aprenden el desprecio hacia el trabajo y cuando vuelven a su casa desprecian el trabajo de sus padres”<sup>1</sup>.

Por las características del currículo, por la falta de nuevos contenidos y métodos de enseñanza y por la actitud de los profesores hacia la profesión, debido también al tipo de formación que reciben, la cultura del trabajo que el joven aprende en la aldea se pierde o no se estima bastante. “Hablar bien” y “escribir bien” continúan siendo el principal criterio de éxito, independientemente de los métodos. De hecho la autoridad de los padres, que se basa en la vida y el trabajo, puede resultar inútil con respecto a la autoridad de las palabras y la escuela corre el riesgo de separar el joven de su entorno colocándolo en un universo artificial que lo aleja de la comunidad y de los proyectos de desarrollo. A casa se aprende la productividad y en la escuela el “consumo”:



“(el alumno) consuma todo lo que es disponible, [...] no se preocupa de sustituir [...], espera la comida del gobierno [...]”<sup>2</sup>.

El análisis del sistema educativo en los capítulos precedentes muestra que la producción hasta 1983 fue una actividad no muy difundida en el sistema escolar mozambiqueño. Las actividades de los estudiantes tuvieron finalidades diferentes en las escuelas urbanas y rurales. Los estudiantes en las ciudades desarrollaron “actividades prácticas” improductivas que nacieron de una directiva central para concretar un principio educativo abstracto. A veces se salvó esta situación afirmando que en aquel contexto no existe la necesidad económica y las condiciones para producir. La producción se identificó con el trabajo agrícola y las escuelas en las ciudades se excluyeron. La actividad industrial, la artesanía y los servicios no se tomaron en consideración. Las “actividades de las vacaciones” y las “actividades de julio” de las universidades, en muchos casos, sólo fueron simbólicas e improductivas. No había una planificación del trabajo y una sensibilización de los estudiantes. La mala organización volvió estas actividades en un problema para las empresas y la comunidad en que se desarrollaban. No obstante las intenciones de trabajar, éste sólo representó una ventaja para algunas escuelas en las zonas rurales y representó una contestación pragmática al problema de la supervivencia, sin un valor formativo. La falta de una estrategia única del ministerio de la Educación hacia las escuelas urbanas y rurales impidió estimular los estudiantes y sus familias. Margaret Sinclair estudió el problema de la unión entre estudio y trabajo en algunos países en desarrollo y avisó sobre la resistencia al cambio que una política educativa ambivalente puede provocar:

“Los empleos en el sector moderno proveen rentas seguras, a menudo con beneficios de jubilación que a veces son mayores con respecto a la renta de campesinos u obreros agrícolas. Cuando una familia campesina decide destinar todos sus bajos ingresos a la formación de los hijos, es natural que quiera obtener la mayor ventaja de su inversión. [...] Por lo tanto cualquiera proposición de introducción del trabajo, en la vida escolar de los alumnos durante una parte del día o de la semana, o que obligue a los alumnos dedicar más tiempo a estas actividades que no se desarrollan en otras establecimientos escolares, están contra del interés de las familias”<sup>3</sup>.

Aun en Mozambique la resistencia de los jóvenes y de sus familias se podría superar si todos los alumnos, en escuelas urbanas y rurales, pudieran gozar de la unión entre estudio y trabajo. Además, una nueva estrategia de trabajo en la escuela confiere posibilidades mayores de éxito si se coordina con los programas de desarrollo rural. De hecho se registra que en caso de una escasa productividad de la agricultura y cuando los servicios sociales fuera de la ciudad son pocos, los jóvenes prefieren un trabajo incierto en la ciudad con respecto a la certeza de una vida lleva de dificultades en un entorno rural pobre. De hecho, para permitir a los habitantes de las zonas rurales un uso mejor de la educación escolar, no era suficiente “*ruralizar*” la escuela: es necesario sobretodo “*ruralizar*” el desarrollo<sup>4</sup>.

## 2) Mejorar la eficacia del sistema educativo en su interior

En el organigrama del ministerio de la Educación de 1983 el “sector de la producción escolar” dependía de la “dirección general de administración y finanzas” más que de la “dirección general de la educación”; de este asunto se deduce la tendencia de considerar sólo el aspecto económico de la producción escolar. Esta tendencia se demostraba en la falta de coordinación, en el ámbito del ministerio de la Educación, entre el sector de la producción escolar y la dirección general de la educación que era responsable de la planificación curricular del sistema de educación. No había una coordinación sistemática con el Ministerio de la Agricultura. La actual estrategia que se caracteriza

por la búsqueda de sistemas eficaces, tendrá que enfrentarse con el problema del ministerio de la Educación que cuenta con una escasa relación con la realidad rural del país en que la forma y los secretos a veces se revelaron más importantes con respecto a las actividades de la realidad educativa.

La eficacia del sistema, entonces, será vinculada a la capacidad de formar gerentes de la educación con capacidad de análisis, de planeamiento y gestión del sistema educativo según el desarrollo del país. Estos nuevos profesionales tendrán la responsabilidad de cumplir con las necesidades de una población de que la mayoría vive en zonas rurales adoptando elecciones educativas coherentes. La universidad, y en particular la facultad de ciencias de la educación, que hasta aquel momento se quedaba fuera del desarrollo, habría podido dar su contribución fundamental en la reforma del sistema escolar fomentando la capacidad de análisis, de planeamiento y gestión del sistema educativo. Además esta facultad podría contribuir a través de una investigación sobre la integración del trabajo en los currículos escolares y la congruencia de los mismos currículos con las exigencias regionales y nacionales de desarrollo. Con este tipo de investigación se tendrá que tomar en consideración no sólo las finalidades, los objetivos, los contenidos y los medios de enseñanza, sino también los criterios de evaluación al fin de incluir el trabajo que desarrollaron los estudiantes. La experiencia en Mozambique y en otros países mostró que cuando la evaluación se basa en las asignaturas tradicionales, es difícil permitir la participación de los alumnos en las actividades productivas ya que éstas se consideran secundarias. Si la actitud y la participación en el trabajo productivo de los educadores se modificarán, también cambiará la percepción de las familias. Por eso sería oportuno desarrollar cursos de formación preparatorios desde el punto de vista técnico y pedagógico. Además, sería útil crear momentos formativos también para las autoridades locales a varios niveles al fin de permitir suportar las iniciativas de las escuelas y las actividades de los profesores relativas a la introducción del trabajo en el ámbito escolar.

En un contexto caracterizado por la falta de material de enseñanza como tizas, papel o libros, introduciendo el trabajo en las escuelas se añaden otras dificultades. La generalización de la producción debería traducirse en una eficaz inversión de los órganos políticos en la producción escolar contribuyendo a la eliminación de obstáculos burocráticos y financieros.

## b) Un intento de formular el “principio” de la unión de estudio y trabajo basándose en la realidad educativa de Mozambique

Todos consideramos que las directrices de un nuevo sistema educativo eficaz en los programas de desarrollo no pueden derivar de modelos o principios ya elaborados. No obstante nuestra disponibilidad a la confrontación, las elecciones educativas de cada país deberían derivar de las específicas experiencias y de exigencias nacionales.

La ley con que se instituyó el Sistema Nacional de enseñanza en 1983 indicaba que no sólo la realidad nacional, “la Constitución, el programa del partido, la experiencia de la lucha de liberación nacional y la de los primeros años después de la independencia”, los “principios universales del marxismo-leninismo” se pueden considerar fundamentos del sistema educativo de Mozambique, sino también la experiencia de otros países que elaboraron un sistema educativo socialista. En aquellos documentos mismos se afirmaba que “todo el proceso educativo se desarrolla según los principios de la pedagogía socialista”. La unión entre estudio y trabajo se presentaba como uno de estos principios asumiendo, así, un valor universal y de hecho ácrono.

La historia de la educación al contrario muestra que el concepto de unión entre estudio y trabajo es históricamente determinado y que para varios tipos de producción esta relación no se reveló necesaria. Esta fue necesaria cuando la organización social de la producción y su nivel técnico de adiestramiento lo requerían. Sobretudo éste ocurrió en la época moderna después de la revolución industrial. Antes algunos se dedicaban a los ejercicios de artesanía, otros a la formación sólo teórica. Escuela, en griego antiguo, tenía el significado de “tiempo de no trabajo”. En la Antigua Roma, la formación de los ciudadanos libres consistía esencialmente en el estudio de la retórica. La

finalidad principal de la intervención educativa era hablar, no hacer o vivir, bien. El *modus vivendi* de los ciudadanos libres era el *otium*, es decir en “no trabajo”, en contraposición al *negotium*.

La etimología en francés de trabajo (*travail*) viene de *trepalium*, es decir del instrumento que se usaba para inmovilizar los animales mientras que se herraban, y representa, por lo tanto, el concepto de coacción y sufrimiento. El trabajo, para los esclavos antes y los siervos de la gleba después, era un elemento peculiar. Así se explica por qué en el sentido común la idea de trabajo está a menudo asociada al sacrificio, a la renuncia a la libertad que se identifica a su vez con el ocio. El desprecio del trabajo no es un concepto relativo sólo a la cultura occidental. A este propósito es importante recordar el ejemplo de la población nómada del Norte de África. Así como la afirmación de principios universales, típica del *socialismo real*, es la negación de la historicidad de los fenómenos estructurales y superestructurales, la afirmación de *principios de la pedagogía socialista* es la negación de la historicidad de los fenómenos educativos y culturales. En los dos casos el materialismo histórico y dialéctico se transforma de método de análisis y de superación de las contradicciones, en corpus, en leyes y principios establecidos que pretenden tener validez universal perdiendo así la capacidad de estimular la transformación.

El dogmatismo puede sustituirse, así, a la investigación y la teoría no demostrada obstaculizando las innovaciones que pueden emerger de la realidad. Elegir valiéndose de decisiones burocráticas en vez que de intercambios de ideas con los gerentes puede representar un obstáculo al desarrollo e un instrumento para impedir a las clases sociales más altas tener privilegios. Del análisis que se condujo aquí resultó que es necesario evitar todo eso, ya que de esta manera se esquematiza la realidad. Al contrario sería importante analizar cuidadosamente las posibilidades que la realidad ofrece teniendo en cuenta las condiciones y las fuerzas en juego y considerando las contradicciones de la realidad.

Utilizando el método dialéctico y un enfoque comparativo, de hecho, se deberían encontrar principios del nuevo sistema, en las varias experiencias educativas, a menudo rudimentarias y parciales de Mozambique, en los aspectos contradictorios del sistema educativo colonial, en la experiencia de FRELIMO en las zonas liberadas, en la creación de escuelas después de la independencia, en la contradicción entre proyectos presentes y pasados, en la diferencia de visión de los diferentes sectores de la sociedad, de las regiones y de las zonas rurales del país. Unificar estudio y trabajo se podría considerar una necesidad objetiva del desarrollo. De hecho así se podrían determinar actitudes y conocimientos necesarios para la realización de programas de desarrollo preparando los jóvenes al desarrollo de actividades creativas, útiles a nivel social, socializantes y cocientes. Además producir significaría intervenir eficazmente a nivel formativo y unir la teoría, como instrumento de racionalización de la realidad, a la praxis, instrumento de transformación. Del análisis de los hechos descriptos en esta investigación, se pueden formular principios genéricos válidos para el sistema mozambiqueño y útiles para la comparación con otros sistemas y su comprensión.

- Cuando la actividad de los estudiantes se considera como un fin y no un medio para alcanzar nuevos resultados, objetos, ideas, datos u otro, ésta no se puede definir trabajo. Cavar fosas y llenarlas o desyerbar sin razón, no son trabajos ni actividades educativas. De hecho la actividad de los estudiantes no se pueden considerar trabajo si no tiene características laborales, o sea si no es una actividad inteligente, creativa, de planeamiento con que alcanzar objetivos.

- El trabajo en la escuela es formativo si no es un ejercicio estéril; de hecho es formativo si es productivo, si crea algo nuevo.

- Trabajar es algo educativo si desarrolla la capacidad de producir bienes o servicios apreciados a nivel social; o sea si es de utilidad social y se inserta en el ciclo social de la producción, el trabajo no tiene sólo finalidades didácticas, al contrario se presenta como un método para aumentar la producción social.

- El aspecto formativo del trabajo deriva también de su característica socializante y cooperativa. De hecho la persona se realiza relacionándose con su entorno. Las comunidades rurales mozambiqueñas, así como las africanas en general, se caracterizaban por una estrecha relación entre individuo y grupo. En este contexto los hombres desarrollaban su independencia considerando el esfuerzo común como la única manera para cumplir sus aspiraciones. Con la presencia de los occidentales, llegó no sólo la colonización, sino también la expropiación de terrenos, la división de las tierras, la disgregación del tejido social y el avance que se puede realizar cambiando el régimen de las tierras de colectivo a individual. Así, la división de las tierras cultivadas y su explotación excesiva llevaron al empobrecimiento del suelo poniendo en marcha el círculo vicioso de la miseria que afecta a muchas regiones africanas. Estas transformaciones socioeconómicas se acompañaron, a nivel cultural, con la introducción del modelo escolar europeo. El individualismo se impuso a la tradición de cooperación que caracterizaba las comunidades tradicionales. La competitividad y la agresividad prevalecieron sobre la solidaridad.

En el camino para el desarrollo que Mozambique eligió el trabajo en grupo en las escuelas prepara los jóvenes a la cooperación, a la socialización y a formar productores que sean capaces de conciliar intereses personales con los comunes.

- No es educativo permitir que el trabajo sea motivado por la fuerza o las amenazas. El estudiante es estimulado si puede expresar su creatividad y renovar y ampliar sus relaciones sociales, cumplir con las necesidades suyas y de su comunidad y beneficiar del sacrificio de su trabajo. De hecho la labor es formativo sólo si es conciente, voluntario y motivador.

- El valor educativo del trabajo deriva de la interacción de diferentes elementos. Si sólo se subraya su utilidad social, su productividad y su valor económico se corre el riesgo de valerse del hombre sólo para la producción. Cuando el fin es sólo el aumento de la producción escolar, el compromiso de los estudiantes para alcanzar este objetivo se reduce a la mitad. Por qué y para quién se produce y cuál es el valor formativo del trabajo son preguntas que no tienen la misma importancia que la necesidad económica. Por eso no hay que considerar el trabajo en la escuela como una finalidad, sino como un método educativo que no puede tener como fin sólo el aprendizaje. De hecho su objetivo es poner juntos dos aspectos del hombre: el social y el laboral.

- El trabajo formativo se presenta como un conjunto de teoría y práctica, proyectos y ejecución. Según la madurez de los estudiantes, y de los diferentes niveles escolares, se subraya mayormente uno u otro aspecto identificando la práctica con la manualidad.

De hecho no sólo y todas las actividades manuales se pueden considerar trabajos. Por ejemplo, la actividad de alfabetización de los adultos que algunos alumnos de la escuela secundaria desarrollaron es un trabajo ya que es formativa, creativa, de utilidad social y conciente. Al contrario, el laboratorio escolar o las actividades manuales como la con arcilla o madera no se pueden considerar trabajos ya que se activan las capacidades de creación de los estudiantes y pueden ser socializantes en la clase, pero no son de utilidad social y no tienen una precisa finalidad. Su connotación es estrictamente didáctica y no alcanza un importante objetivo formativo. Insistir sólo en la finalidad productiva y en la utilidad social es simplista y puede volverse en "economicismo" así como es simplista considerar que las actividades manuales sin finalidad puedan tener un valor formativo independientemente de su relación con el proceso de producción social. Esta actitud, que podemos definir pedagógica, así como el economicismo no conducen a la formación completa de personas. El desarrollo es un proceso complejo y requiere que el sistema educativo cumpla con sus necesidades desde el punto de vista cultural, social, político y económico. La escuela tiene la tarea de educar personas que sepan como actuar para modificar la realidad según las necesidades del país. Este papel, que se requiere urgentemente en los países en desarrollo, deriva de una intervención formativa que une el estudio al trabajo; es decir la dimensión científico-técnica, cultural y social a la económica en la formación de cada individuo que represente sólo un paso

hacia el desarrollo de fuerzas productivas y la transformación de las relaciones sociales de producción. Un sistema que presenta estas características se puede considerar eficaz y racional ya que es capaz de producir máximos resultados con mínimos esfuerzos y gastos.

## Notas

### Capítulo 1

<sup>1</sup> Muchos autores trataron este tema de manera profundizada. Entre los más conocidos hay: R. Dumont, *L'Afrique étranglée*, Seuil, Paris, 1966; W. Rodney, *How Europe underdeveloped Africa*, Tanzania Publishing House, Dar es Salaam, 1976; F. Fanon, *Les damnés de la terre*, Maspero, Paris 1975.

<sup>2</sup> El concepto de “no escuela” se utilizó en M.A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Turin 1978.

<sup>3</sup> A.A. Goncalvez de Morais e Castro, *As colonias portuguesas*, Companhia portuguesa editora, Porto 1927, pp. 22-24.

<sup>4</sup> Manuel Ferreira, *O ponto e o rumo do ensino ultramarino*, Ed. Lello, Porto 1973, pp. 77 e 188.

<sup>5</sup> Por ejemplo E. Mondlane, *The struggle for Mozambique*, Penguin Books, London, 1969; E. Sousa Ferreira, *Le colonialisme portugais en Afrique: la fin d'une ère*, Unesco, Paris, 1974; S. Machel, *Le processus de la revolution democratique populaire au Mozambique*, L'Harmattan, Paris 1977.

<sup>6</sup> M.M.J.C. Eicher e F. Orivel, *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*, Unesco, Paris 1980.

<sup>7</sup> L. Cayolla, *A educação dos indigenas, dos colonos e dos funcionarios coloniais*, Relatorio a o congresso intercolonial do ensino nas colonias, Paris 1931.

<sup>8</sup> De textos de Salazar e Caetano citati in F.M. Monica, *Edução e Sociedade do Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Porto 1978, e da R.M. Ferreira, *op. cit.*, p. 47.

<sup>9</sup> R.M. Ferreira, *op. cit.*, pp. 88 e 140.

<sup>10</sup> A. Augusto, *A evolução intelectual das crianças pretas de Moçambique*, in «A criança portuguesa», Boletim do Instituto Antonio Aurelio da Costa Ferreira, ano IX, 1949-50, Lisboa, pp. 407-429 cit. in A. Augusto *O ensino primario em Mo çambique*, Coimbra 1957, p. 10.

<sup>11</sup> S. Machel, *A Nassa Luta*, cit., p. 81.

<sup>12</sup> Este término se utilizó para indicar que la escuela tenía la obligación de enseñar al indígena a considerar Mozambique como una parte de Portugal, “sus patria”.

<sup>13</sup> *Estatuto Missionario*, decreto de ley 31/207 de 5 abril de 1941, artículos 66 e 68.

<sup>14</sup> M. Monica Filomena, *op. cit.*

<sup>15</sup> E. Mondlane, *op. cit.* (edición portugués), p. 62.

<sup>16</sup> M. Dias Belchior, *Evolução política do ensino em Moçambique*, in *Moçambique, Curso de Extensão Universitaria*, Universidade tecnica, Instituto superior de ciencias sociais e politica ultramarina, Lisboa 1964-65, p. 663.

<sup>17</sup> Provincia de Moçambique, *Estatísticas de Educação, 1966-67*, Instituto nacional de estatística, Direção provincial dos serviços de estatística, Maputo.

<sup>18</sup> A. Casal, *Leis e regulamentos sobre educação e ensino durante o periodo colonial 1934-1975*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1978, ed anche Ministerio da Educação e cultura, Sistemas de Educação em Moçambique, Gabinete do Sistema, Maputo 1980.

<sup>19</sup> *Moçambique, 1896-98*, Ed. Manuel Gomes, Lisboa 1989, p. 101.

<sup>20</sup> Entrevistas hechas el 19 de julio de 1982 a los participantes al “ Curso de formación de los responsables de la producción en los centros educativos” que tuvo lugar en el Instituto Agrícola de Chimonio, región de Manica.

<sup>21</sup> E. Mondlane, *op. cit.* e Hedges David, *Características do colonial fascismo em Moçambique: Ideologia*, Maputo 1982, dispensa ciclostilata.

<sup>22</sup> C. Bertulli, *Croce e Spada in Mozambico*, Coines edizioni, Roma 1974, p. 100.

## Capítulo 2

<sup>1</sup> S. Machel, *Le processurs de la revolution democratique populaire au Mozambique, Textes du President du Frelimo, 1970-74*, Editions l'Harmattan, Paris 1977.

<sup>2</sup> Veáse también págs. 24-44.

<sup>3</sup> Veáse también págs. 102, 130, 136, 213.

<sup>4</sup> Veáse también págs. 53 e 56

<sup>5</sup> Veáse también págs. 77, 102, 130.

<sup>6</sup> Veáse también pág. 157.

<sup>7</sup> Veáse también pág. 149.

<sup>8</sup> Veáse también pág. 132.

<sup>9</sup> J. Saul, en el texto *O marxismo leninismo no contexto moçambicano*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1983.

<sup>10</sup> Veáse también pág. 223.

<sup>11</sup> S. Machel, *Produzir è aprender, aprender para produzir e lutar melhor, in A nossa luta*, Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo 1975 págs. 11 e 12.

<sup>12</sup> Veáse también pág.13.

<sup>13</sup> Véase también págs. 15 e 16.

<sup>14</sup> S. Machel, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciencia e da cultura*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1 de maio 1976.

<sup>15</sup> El aspecto de la organización y de la vida en las escuelas de las zonas liberadas lo reconstruyo a través de entrevistas que en 1981 y 1982 en la región de Cabo Delgado y Niassa hizo a educadores que trabajaron en los “Centros pilotos” durante la guerra y a José Mepo, responsable de la escuela de Frelimo en la región de Cabo Delgado.

<sup>16</sup> *Documentos base da Frelimo*, Maputo 1977, p. 34.

<sup>17</sup> Entrevista a Gabriel Afonso Nhacuembe, director del Centro piloto «Januario Pedro», en la región Moçimboa da Praia, Cabo Delgado, que realicé en agosto de 1982 y que se publicó en el libro, *A educação nas antigas zonas libertadas*, «Jornal do Professor», ano II, n. 6, p. 13, ministerio da Educação, Maputo, jen.-feb. 1982 por L. Gasperini.

<sup>18</sup> *Discurso Oficial do Comitè Central*, en «Documentos Base da Frelimo», n. 1, Maputo 1977, págs. 81-82.

<sup>19</sup> S. Machel, *Le processus...*, cit., pág. 200.

<sup>20</sup> S. Machel, Véase también págs. 140-150 e 52, 132, 176, 199.

<sup>21</sup> Adopto aquí la definición de “ educación informal” de D.K. Weeler, *Curriculum Process*, Hodder and Stoughton, London 1967, p. 11.

### Capítulo 3

<sup>1</sup> S. Machel, *Discours de prise du pouvoir du President de la Republique du Mozambique*, 25 junio 1975.

<sup>2</sup> C. Verschuur, M. Correa Lima, P. Lamy, G. Velasquez, *Mozambique : Dix ans de solitude...*, L'Harmattan, Paris 1986, p. 36.

<sup>3</sup> G. Machel, *Preparar quadros para o desenvolvimento economico, social e cultural*.

<sup>4</sup> El concepto de “ cambios en el sistema” y de “ cambios del sistema” se utilizan basándose en el texto de Lê Thành Khôi, *L'éducation comparée*, Armand Colin, Paris 1981.

<sup>5</sup> Frelimo, *Directivas económicas e Sociais*, Documentos do III Congresso, Dipartimento do traballio ideológico, Maputo 1977, p. 97.

<sup>6</sup> Ministerio da Educação e Cultura, *Sistemas da Educação em Moçãambique*, cit., pág. 40.

<sup>7</sup> G. Machel, *Discurso de Encerramento do Seminário sobre as alternativas educacionais na Africa Austral*, Maputo 1978.

<sup>8</sup> S. Machel, *Fazer da escola urna base para o povo tomar o poder, A nossa Luta*, pág. 158.

<sup>9</sup> G. Machel, *Apertura della III Riunione nazionale di educazione e cultura*, Maputo 1979, pág. 17.

<sup>10</sup> I. Wallenstein, discurso durante el debate de la *Reunião de especialistas sobre os problemas e prioridades na formação em ciencias sociais na Africa Austral*, que organizaron la Universidad Eduardo Mondlane y la Unesco en Maputo, del 9 al 13 de agosto 1982.

<sup>11</sup> A. Casal, *O ensino superior: objectivos, funções e contradicções*, Maputo, Comunicação ao I seminário Psicopedagógico da universidade Eduardo Mondlane, 10 septiembre de 1981.

<sup>12</sup> Conselho coordenador do recenseamento, *Educação, População e Escolarização*, vol. 4, libro 1, pág. 21, Maputo 1980.

<sup>13</sup> Conselho coordenador do recenseamento, *População, Ocupação e força de trabalho*, Maputo 1980, pág. 6.

<sup>14</sup> A. Johnston, in *Educação em Moçambique, op. cit.*

<sup>15</sup> *L'operação produção* se adoptó al fin de liberar la ciudad de los asidichos *improduttivos*, que se consideraban de menor importancia y delincuentes. En esta categoría había los que no tenían empleo y de hecho la posibilidad de mostrar documentos o un contrato de trabajo dependiente. Esta definición también se aplicaba a los artesanos que tenían un trabajo independiente o a categorías análogas. Después de un período en que se evitaban los “inproductivos” a presentarse para transferirse en las zonas rurales, empezó la fase obligatoria con rondas e inspecciones en las casas, sobretudo durante la noche. En aquel período casi se interrumpieron los vuelos en el interior del país y los aviones llevaban los “inproductivos” a miles de quilómetros de casa. Miles de familias se han dividido y muchos niños se quedaron solos. La *operação produção* no era legal. En un contexto en que se fomentaba la delación, también las verganzas, personales y de Estado, tuvieron lugar. En 1984 FRELIMO analizó de manera crítica este triste período destituyendo el ministro de los Asuntos Interiores, que fue el principal promotor de la *operação produção*.

<sup>16</sup> G. Machel, *Discurso de Encerramento do seminário sobre Alternativas Educacionais em Africa Austral*, cit., pág. 3.

<sup>17</sup> Vedi A. Casal, *A Educação e as aldeias comunais*, ciclostilato, Uem, Maputo 1979.

<sup>18</sup> Gabinete de Estudos e planificação, *Apontamentos de Planificação da educação*, libro II, cap. V.

<sup>19</sup> Ministerio da Educação e cultura, *II Reunião Nacional, Síntese dos relatórios das provincias*, Maputo 1978.

<sup>20</sup> Conselho coordenador do recenseamento, *Educação: População e escolarização*, cit. p. 28.

<sup>21</sup> Gabinete de estudos, *op. cit.*

## Capítulo 4

<sup>1</sup> Escola secundária da Frelimo, Mariri, *Plano anual 1981*, Mariri, duplicado, 1981. 152

## Capítulo 5

<sup>1</sup> *Comissão nacional do plano, Informação estatística, 1975-1984*, Cnp, Maputo, pág. 75.



<sup>2</sup> Centro de estudos africanos, *A formação do professor primario e a sua actuação no meio social*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1984.

<sup>3</sup> Ministerio da Educação e cultura, *Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação*, Maputo, julho 1980.

<sup>4</sup> Ministerio da Educação e cultura, *Linhas Gerais*, cit, pág. 23.

<sup>5</sup> Ministerio da Educação e cultura, *Vamos ler e escrever, livro do professor, II classe*, libro. I, Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1983, págs. 98-118 e Ministerio da Educação e cultura, *Ciencias Naturais, Actividades Laborais e Educação Civica*, vol. 3, Instituto nacional de desenvolvimento da educação, Maputo 1984, págs. 82-101.

## Capítulo 6

<sup>1</sup> S. Machel, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1 de maio de 1976.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Veáse también Frelimo, *Directivas económicas e sociais*, Maputo, Documentos do 3º Congresso, 1977, p. 101.

<sup>4</sup> Universidade Eduardo Mondlane, *Princípios, objectivos e bases para a regulamentação das Actividades de Julho da Universidade Eduardo Mondlane*, Uem, Maputo, 27 de agosto 1981, pág. 2.

<sup>5</sup> Ministerio da Educação e cultura, *Documento Base para o Seminario Nacional sobre Formação de Professores*, Mec, Maputo 1981, pág. 4 e 5. I corsivi sono miei.

<sup>6</sup> L. Gasperini, *Observações sobre a «area de formação psicopedagógica» prevista para o novo subsistema de formação de professores*, Maputo 1982.

<sup>7</sup> La expresión entre comillas es de Huteau e J. Lautrey, *L'orientation scolaire et professionnelle à Cuba*, en «L'orientation scolaire et professionnelle», Paris, n. 3, 1974, págs. 225-241. En este texto los autores analizan una realidad que presenta evidentes analogías con la situación de Mozambique.

<sup>8</sup> G. Mialaret, *La formazione degli insegnanti*, Armando Armando, Roma 1979, págs. 49.

<sup>9</sup> S. Machel, *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos un instrumento de libertação do povo*, Departamento do trabalho ideologico, Maputo, março 1977, págs. 39-40.

<sup>10</sup> K. Marx, en el libro *Ideologia tedesca*, que también se trata en el texto *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, texte présenté par E. Dangeville, Maspero, Paris, 1976, págs. 6-7.

<sup>11</sup> A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M. Alighiero Manacorda, La Nuova Italia, Firenze 1972, pág. 165.

<sup>12</sup> S. machel, *le processus de la révolution démocratique populaire au Mozambique*, cit. Paris, pág. 197.

<sup>13</sup> *estatísticas da educacelo 1966-67*, provincia de Mocambique, Instituto nacional de estadísticas, Lourenço Marquez 1968.

<sup>14</sup> F. Dostoevskij, *L'adolescente*, Einaudi, Torino 1981, pág. 56.

<sup>15</sup> Es un concepto que se desarrolló en P. Freire, *Pedagogia del Oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo 1970.

<sup>16</sup> K. Barrington, *Formação de Professores: participação na aprendizagem*, Livros Horizonte, Lisboa 1977; AA.VV., *Il lavoro teatrale nella scuola*, Roma, Quaderni di cooperazione educativa, nn. 5, 6, 1978, «la dramatización — se lee en el texto — es una rama de la comunicación que todos los niños aceptan y adoptan en los primeros años de su vida, por supuesto en forma de diversión [...]. Una vez ingresados a la escuela, donde se divide lo que “sirve” de lo que “no sirve” y la cultura (nociones) de otro, la dramatización se acepta sólo como momento excepcional (la representación escolar de Pascua) [...]. Con el paso del tiempo la comunicación se identifica más con el lenguaje [...] que según los métodos de enseñanza tradicional representa la forma de comunicación privilegiada”; Mpla, Dipartimento Educazione e cultura, *L'insegnamento della Rivoluzione, Didattica e animazione attraverso i sociodrammi angolani*, Mazzotta, Milano 1976.

<sup>17</sup> El concepto de “Aparados ideológicos del Estado” es de L. Althusser, *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat*, Editions sociales, Paris 1976.

<sup>18</sup> *Teatro, metodo de ensino com vantagens evidentes*, in «Noticia», 7 diciembre de 1987. *Metodos activos en psicopedagogia*, del diario «Tempo», 13 de diciembre 1981.

<sup>19</sup> M. Dommaget, *Les grandes socialistes et l'education*, Colin, Paris 1970, pág. 454.

## Capítulo 7

<sup>1</sup> Entrevista al S.r Alfonso durante el «II Curso de formação de responsáveis dos Centros de produção escolar», que se desarrolló en el “Istituto Agrícola de Chimonio” en la región de Manica en agosto de 1982.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> M. Sinclair, *A iniciação do trabalho manual nas escolas do Terceiro Mundo*, en «Perspectivas», Lisboa, Unesco — Livros Horizonte libro. VII, n. 3, 1977.

<sup>4</sup> El concepto de “ruralización del desarrollo” y “ruralización de la escuela” los formalizó R. Poats, *Vingt-cinq ans de cooperatori pour le développement: un examen*, Ocde, Paris 1985.

## Bibliografia

- Althusser, Louis, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1982.
- Anderson, Perry, *Portugal e o fim do ultracolonialismo*, Rio de Janeiro 1966.
- Andrade Pires, Edmundo e Oliva, Americo, *Portugal no mundo, Livro de leitura para a 4º classe*, Lourenço Marquez 1969.
- Augusto, Antonio, *O ensino primario em Moçambique*, Associação portuguesa para o progresso das Ciências, Coimbra 1957.
- Azevedo, João, *Mozambique, a new kind of rural development training centre*, in «Ideas e action», Action for Development, Fao, n. 166, 1986.
- Bar, S. Slomma, R. e Richter, W., *A formação e o aperfeiçoamento dos professores na República Democratica Alemã*, Editorial Estampa, Lisboa 1975.
- Barata, José Bernardo, *Perspectivas da educação no IV Plano de fomento de Moçambique*, Lourenço Marquez 1973.
- Barbosa, Antonio, *Problemas do Ensino das Missões em Moçambique*, in «Missão e vida», n. 21, maio-junho 1972.
- Barnes, Barbara, *Education for Socialism in Mozambique*, in «Comparative Education Review», October 1982.
- Barros, O., Cardoso, M. e Silva, L., *Por Portugal e Ditosá Pátria*, Livro de leitura 4ª classe, Empresa Moderna, Lourenço Marquez 1970.
- Bartocci, Corda Costa, Luzzato, Vertecchi e Visalberghi, *Quale società. Proposte per un gruppo di studio sui problemi della divisione del lavoro*; in «Scuola e città», 6-7 luglio 1981.
- Beard, R., Healey, F.G. e Holloway, P.J., *Objectives in higher education*, Society for research in higher education, London 1974.
- Belchior, Manuel Dias, *Evolução política do ensino em Mocambique*, in *Moçambique, Curso de Extensão Universitaria*, Universidade tecnica, Instituto superior de ciencias sociais e politica ultramarina, Lisboa 1964-65.
- Bertulli, Cesare, *Croce e Spada in Mozambico*, Coines Edizioni, Roma 1974.
- Bloom, Benjamin, *Taxonomia dos Objectivos educacionais*, Globo, Porto Alegre 1974.
- Boleo, Oliveira, *O ensino em Moçambique*, in «Ulamar», n. 18, Lisboa 1964.
- Boleo, Oliveira, *Moçambique, Pequena Monografia*, Agência Geraldo Ultramar, Lisboa 1961.

- Boxer, C.R., *Relações raciais no Império Colonial Português, 1415-1825*, Afrontamento, Porto 1977.
- Bragança, Aquino e First, Ruth, *Maputo et la Revolution en Afrique Australe*, in «Afrique-Asie», n. 139, 24 luglio 1977.
- Bragança, Aquino, *Moçambique, la longue marche de Samora*, in «Afrique-Asie», n. 133, 1 maggio 1977.
- Bragança, Aquino e Wallerstein, Immanuel, *Qem é o inimigo*, Iniciativas Editoriais, Lisboa 1978.
- Bragança, Aquino, *Le marxisme de Samora*, in «Afrique-Asie», n. 217, spécial Mozambique, 7 luglio 1980.
- Bragança, Aquino, *Raça e classe na problemática da Frelimo*, in «Domingo», Maputo, 4 de outubro 1981.
- Bragança, Aquino, *Samora Machel épedagogo da Revoição de Mogambique*, in «Noticias», Maputo 1 ottobre 1983.
- Brohm, Jean Marie, *Qu'est-ce que la dialectique*, Savelli, Roma 1978.
- Bucciarelli, Claudio, *Studio e lavoro, i progetti pilota della Comunità europea*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze, n. 1, '1979.
- De Bartolomeis, Francesco, *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977.
- Cabral Amilcar, *Unité et Lutte, I. L'arme de la théorie*, Maspero, Paris 1975.
- Capela, José, *Moçambique pelo seu povo*, Afrontamento, Porto 1974.
- Capela, José, *O imposto da Palhota e a introdução do modo de produção capitalista nas colónias*, Afrontamento, Porto 1977.
- Carton, Michel, *L'éducation et le monde du travail*, Unesco, Genève 1984.
- Casal, Adolfo, *Leis e regulamentos sobre Educação e ensino durante o periodo colonial (1934-75)*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1978.
- Casal, Adolfo, *O ensino superior objetivos, funções e contradições*, I Seminario Psicopedagógico da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo setembro 1981, ciclostilato.
- Castles, S. e Wustemberg, W., *The education of the future. An introduction to the theory and practice of socialist education*, Pluto Press, London 1979.
- Centro de estudos africanos, *A formação do professor primario e a su actuação no médio social*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1984.
- Cesarmi, Giuliano, *Sviluppo rurale ieri e oggi*, in «Rivista d'agricoltura subtropicale e tropicale», Istituto agronomico di Firenze, 1983.

Cesarini, Giuliano, *Agricoltura comunitaria, l'esempio africano*, in «Cooperazione», Roma, marzo 1985.

Chanel, Emile, *Pedagogie et éducateurs socialistes, les hommes, les idées, les réalisations*, Centurion, Paris 1975.

Child, Dennis, *Psychology and the teacher*, Holt, Rinehart and Winston, London 1976.

Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística*, 1980/81, Cnp, Maputo 1982.

Comissão Nacional do plano, *Informação estatística, 1975-1984*, Cnp, Maputo 1984.

Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística 1980/82*, Cnp, Maputo 1982.

Comissão técnica do planeamento e integração económica da província de Moçambique, *III Plano de fomento: Educação*, parte II, Relatórios sectoriais, vol. 11, Lorenzo Marquez 1966.

Conselho coordenador do recenseamento, *A mulher na sociedade Moçambicana, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.

Conselho coordenador do recenseamento, *Composição dos grupos sociais, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.

Conselho coordenador do recenseamento, *Educação, população e escolarização, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.

Conselho coordenador do recenseamento, *Habituação e condições de vida da população, I Recenseamento geral da população, 1980*, Ccr/Dne Maputo 1984.

Conselho coordenador do recenseamento, *I Recenseamento geral da população, informação pública*, Ccr, Maputo 1983.

Corda Costa, Maria, *Un nuovo dibattito su eredità e ambiente*, in AA.VV., *Metodologia e psicologia*, Loescher, Torino 1974.

Correa, S. e Homem, E., *Moçambique: primeiras machambas*, Margem Editora, Rio de Janeiro 1977.

Da Costa Martins, Deolinda, *Dinâmica do Crescimento e desenvolvimento da criança em Moçambique*, Coimbra 1968.

Darch, Colin, *Escritos e Investigação sobre Moçambique: 1975, 1980*, in «Estudos moçambicanos», Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, n. 1, 1980.

Darch, Colin, *As publicações da Frelimo*, in «Estudos moçambicanos», Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, n. 2, 1981.

De Bartolomeis, Francesco, *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977.

De Bartolomeis, Francesco, *Produrre a scuola*, Feltrinelli, Milano 1983.

- De Landsheere, G. e V., *Definir os objectivos da educação*, Moraes, Lisboa 1977.
- De Landsheere, *La formazione degli insegnanti domani*, Armando Armando, Roma 1978.
- Dietrich, Theo, *La pédagogie socialiste: fondements et conceptions*, Maspero, Paris 1973.
- Di Garcia Domingues, José, *Lições de Historia da Civilização Portuguesa*, União Grafica, Lisboa 1957.
- Direção nacional da educação, *Organização Política e Administrativa das Escolas (Opae)*, Dne, Maputo 5 luglio 1977.
- Dommanget, Maurice, *Les grands socialistes et l'éducation*, Colin, Paris 1970.
- Dobzhansky, Theodosius, *Genette Diversity and human equality*, Basic Books inc. Publishers, New York 1973.
- Dossier formação de professores no mundo*, in «O professor», Lisboa, n. 26, março 1980.
- Duffy, James, *Portugal in Africa*, United States of America, Penguin african library, 1963.
- Duminy, P.A. e Du Preez, J.P.A., *Basic Educational Psychology*, Southern Africa, Longman Penguin, 1976.
- Dumont, René, *L'Afrique étranglée*, Seuil, Paris 1966.
- Dumont, René, *A escola contro o trabalho manual*, in «Perspectivas» Unesco-Livros Horizonte, voi. VII, Lisboa, n. 3, 1977.
- Eicher, M.M.J.C, e Orivel, F., *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*, Unesco, Paris 1980.
- Elj J.E. Mar, *Exporação portuguesa em Mogambique, 1500-1973, voi. 1 e 2*, Editorial African Studies, Denmark 1975.
- Erny, Pierre, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*, Le livre africain, Paris 1968.
- Escola secundaria da Frelimo de Mariri, *Plano anual 1981*, Mariri, março 1981.
- Escola secundaria de Mariri, *Noticias*, Maputo, 30 dicembre 1981.
- Escola industriai 25 de junho, *Experiência pedagógica de ligação da Escola com unidades de produção*, Maputo 1977.
- Estatísticas da Educação 1966-67*, Provincia de Moçambique, Instituto nazionale de estatísticas, Lourenço Marquez 1968.
- Estrela, Albano e Estrela, Maria Teresa, *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*, Editorial Estampa, Lisboa 1977.

- Faculdade de engenharia, *Práticas de produção* Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, ciclostilato, 1981.
- Ferreira Rosa, Manuel, *O projecto da reforma geral do ensino*, Editorial Restauração, Lisboa 1971.
- Ferreira Rosa, Manuel, *O ponto e o Rumo do ensino ultramarino*, Lello, Luanda 1973.
- Febles, Juan Mier, *Bases teóricas de la pedagogia marxista leninista de la revolucion cubana en laformacion de nuestra juventud*, Educacion, La Habana, n. 15, ott-dic. 1975.
- Fondazione Giovanni Agnelli, *A lavorare si impara*, Società editrice internazionale, Torino 1981.
- Freire, Paulo, *Pedagogia del oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo 1970.
- Freire, Paulo, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977.
- Freire, Paulo, *Pedagogia in cammino*, Mondadori, Milano 1977,
- Frelimo, *Directivas Económicas e Sociais do III Congresso*, Tempografica, Maputo 1977.
- Frelimo, *Documentos base da Frelimo*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1977.
- Frelimo, *Historia da Frelimo*, Edições do Departamento do traballio ideologico, Maputo 1978.
- Frelimo, *IV Sessão da Assemblera Popular, Resolução sobre educação*, Maputo 18-22 giugno 1979.
- Frelimo, *V Sessão do Comitè Central, Resoluções sobre educação*, «A voz da Revolução», Maputo, n. 67, junho-julho 1979.
- Frelimo, *A mulher è um elemento transformador da sociedade*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1980.
- Frelimo, *Directivas Económicas e Sociais do IV Congresso*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1977.
- Frelimo, *Relatorio do Comité Central ao 4 Congresso*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1983.
- Gabinete de estudos e pianificação, *Apontamentos de pianificação da educação*, tomo 2, ministerio da Educação e cultura, Maputo 1983.
- Ganhão, Fernando, *Discursoproferido na abertura da reunião deperitos sobre problemas e prioridades na formação em ciências sociais na Africa Austral*, Universidade Eduardo Mondlane e Commissão nacional da Unesco, Maputo agosto 1982.,
- Garcia, Antonio, *História de Moçambique*, Lourenço Marquez, 1969.
- Garcia, Gallo, Gaspar, *A concepção marxista sobre a escola e a educação* Colleção74, Lisboa 1975.

- Gasperini, Lavinia, Nascimento Elimar, *Scuola e decolonizzazione in Mozambico*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze, n. 4, aprile 1980, pp. 169-179.
- Gasperini, Lavinia, *L'uomo nuovo come obiettivo del sistema educativo del Mozambico*, in «Politica internazionale», La Nuova Italia, Roma n. 10, ottobre 1980.
- Gasperini, Lavinia, *A educação e as antigas zonas libertadas*, in «Jornal do professor», ministero da Educação e cultura, Maputo, n. 6, 1982.
- Gasperini, Lavinia, *A mulher e a educação em Moçambique*, in «Jornal do professor», ministero da Educação e cultura, Maputo, n. 7 e n. 8, 1982.
- Gasperini, Lavinia, *Produzir nas escolas*, in «Tempo», Maputo, n. 621, 5 settembre 1982.
- Gasperini, Lavinia, *Direction culturelle, éducation et développement au Mozambique*, in «Culture et développement» (sous la direction de Lê Thanh Khoi) «Revue Tiers Monde», t, XXV, n. 97, Presses Universitaires de France, Paris janvier-mars 1984.
- Gasperini, Lavinia, *Un'esperienza di drammatizzazione nella formazione degli insegnanti in Mozambico*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 11, novembre 1984.
- Gasperini, Lavinia, *Scuola e lavoro a Cuba socialista*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 4, aprile 1976.
- Gasperini, Lavinia, *Una scuola di giornalismo in Mozambico*, in «Cooperazione», ministero Affari esteri, Dipartimento cooperazione allo sviluppo, Roma 1986.
- Gentili, Anna Maria, *Stati postcoloniali*, in *Storia dell'Africa*, La Nuova Italia, Roma 1979.
- George Celestino, *Metodos activos en psicopedagogia*, in «Tempo», 13 dicembre 1981.
- Gonçalves De Morais e Castro, *As colonias portuguesas e alguns dos principais problemas que as interessam*, Companhia Portuguesa Editora, Porto 1927.
- Hanlon, Joseph, Mozambique, *The revolution under fire*, Zed, London 1984.
- Havelock, R.G. e Huberman A.M., *Solving educational problems: the theory and reality of innovation in developing countries*, Unesco, Paris 1977.
- Hedges, David, *Características do colonial fascismo em Moçambique: Ideologia*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1982.
- Honwana, Luis Bernardo e Craverinha, José, Nogar Rui, *A questão da cultura moçambicana*, in «O professor», Lisboa, n. 23, dezembro 1979.
- Hugon, E. e Chabrilac, J., *Profil du système éducatif en Mozambique*, Unesco, Paris 1977.
- Huteau L., Lautrey S., *L'orientation scolaire et professionnelle à Cuba*, in «L'orientation scolaire et professionnelle», Paris n. 3, 1974.



- Isaacman, A. e Isaacman, B., *Mozambique, From Colonialism to Revolution, 1900-1982*, Westview Press, Boulder Colorado 1983.
- Isaksson, A., *Sur l'éducation et le travail*, in «Perspectives», Unesco, Paris, voi. XII, n. 4, 1982.
- Johnston, Anton, *Educação em Moçambique*, Sida, Stockolm, marco 1986.
- Kaye, Barrington, *Formação de professores: participalo na aprendizagm*, Livros Horizonte, Lisboa 1977.
- Ki Zerbo, Joseph, *Jeunesse africaine*, in *Bducation en Afrique: alternatives*, Privat, Toulouse 1980.
- Le francois, R. Guy, *Psychology for teaching*, Wadsworth, Belmont, 1979.
- Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Ed. de Minuit, Paris 1967.
- Lê Thành Khôi (sous la direction de), *L'enseignement en Afrique tropicale*, Puf, Paris 1971.
- Lê Thành Khôi, Rakotomalala, *L'éducation en milieu rural*, Unesco, Paris 1974.
- Lê Thành Khôi, *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue?* Puf, Paris 1978.
- Lê Thành Khôi, *L'éducation comparée*, Colin, Paris 1981.
- Lê Thành Khôi, *Les trois dimensions du développement*, in *Clès pour une stratégie nouvelle du développement*, Unesco, Paris 1984.
- Le Thành Khôi, *Les idées de Marx sur l'éducation, Paris*, in «Revue d'éducation internationale et comparée», Barcelone, n. 1, 1987.
- Liphardt, Maria Fernanda, *Education in Mozambique, a cronological and comparative study*, Comparative Education, Chicago 1984.
- Ly, Boubakar, *La gioventù africana fra tradizione e modernità*, in «Corriere dell'Unesco», Roma, n. 10, 1981.
- Kouyaté, Maurice, *Penurie de maitres et enseignement mutue! en Afrique*, in «Perspectives», n. 1, vol. III, Unesco, Paris 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de abertura do seminário sobre alternativas educacionais para Africa Austral*, Ministerio da Educação e cultura e Fundação Dag Hammarskjold, Maputo e Uppsala 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de encerramento*, Maputo, Seminário sobre alternativas educacionais para Africa Austral, ministero Educaçã o e cultura e Fundação Dag Hammarskjold, Maputo e Uppsala 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de abertura da II reunião Nacional do Mec*, Maputo, julho 1979.
- Machel, Graça, *Discurso do Exm.o Ministro da Educação e cultura por ocasião da entrega de cartões aos membros do partido na Universidade Eduardo Mondlane*, Maputo 1980.

- Machel, Graça, *Intervenção da Senhora Deputada Graça Machel à 11 Sessão da Assembleia Popular*, março, Maputo 1983.
- Machel, Samora, *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, Imprensa nacional, Maputo 1974.
- Machel, Samora, *A nossa luta*, Imprensa nacional de Mocambique, Maputo 1975.
- Machel, Samora, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1 de maio 1976.
- Machel, Samora, *A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo*, Departamento do Trabalho ideológico, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Empenhar toda a capacidade de trabalho para a vitória na frente educacional*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Le processus de la Revolution Democratique Populaire au Mozambique*, Editions l'Harmattan, Paris 1977.
- Machel, Samora, *Produzir é aprender. Aprender para produzir e lutar melhor*, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Sobre os problemas, função e tarefas da juventude Moçambicana*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo abril 1977.
- Machel, Samora, *Façamos dopois inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos*, Dnaea/Noticias, Maputo 1978.
- Machel, Samora, *O combate cultural no nosso pais*, in «Africa», Lisboa, voi. I, n. 5, jul.-set. 1979.
- Mager, R.F., *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto, 1962.
- Magrini, Liliana, *L'impegno del Frelimo per la ristrutturazione democratica in Mozambico*, in «Politica internazionale», n. 5-6, maggio-giugno 1979.
- Manacorda, M. Alighiero, *Marxe la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966.
- Margarido, Alfredo, *L'enseignement en Afrique dite portugaise*, in «Le Mois en Afrique», aout 1970.
- Marques, Juracy, *Ensinar não é transmitir*, Ed. Globo, Porto Alegre 1974.
- Martins, Oliveira, *Historia de Portugal*, Guimarães Editores, Lisboa 1968.
- Martins Tavares, Armando, *Reflexões sobre problemas da infância africana*, Instituto de Investigação Científica de Angola, Luanda 1973.

- Mattelart, Armando, *Mozambique: communication et transition au socialisme*, in «Audiovisuel et Developpement», «Revue du Tiers Monde», Paris, tome XX, n. 79, juillet-septembre 1979, pp. 487-502.
- Mead, Margaret, *L'adolescente in una società primitiva*, Giunti e Barbera, Firenze 1976.
- Meillassoux, Claude, *Mulheres, Celeiros, Capitais*, Afrontamento, Porto 1977.
- Memmi, Albert, *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori editore, Napoli 1979.
- Mialaret, Gaston, *La formazione degli insegnanti*, Armando Armando, Roma 1979.
- Ministério da Agricultura, *Contribuição para o programa de cooperativização do campo*, ministerio da Agricultura, Maputo abril 1972.
- Ministério da Educação e cultura, *Education policy in the People's Republic of Mozambique*, Conference of Minister of Education of African Member States of Unesco, Lagos 1976.
- Ministério da Educação e cultura, *Síntese dos relatorios das Províncias*, II Reunião nacional do Mec, Maputo 1977.
- Ministério da Educação e cultura, *Vamos Aprender, Livro de Leitura, primeira classe*, Maputo 1977.
- Ministério da Educação e cultura, *A experiência revolucionária, estudo do caso de Moçambique*, Mec e Fundação Dag Hammarskjold, Maputo e Uppsala, abril 1978.
- Ministério da Educação e cultura, *Alternativas educacionais para a África Austral*, Centro nacional de documentação e informação, Maputo 1978.
- Ministério da Educação e cultura, *Distribuição dos alunos que terminaram a 9ª classe em 1977: relatório*, Maputo, junho 1978.
- Ministério da Educação e cultura, *O Homen Novo*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1978.
- Ministério da Educação e cultura, *A pedagogia socialista*, III Reunião nacional do Mec, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e cultura, *Formação de professores*, I Seminario. Nacional de Lingua portuguesa, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e cultura, *O centralismo democrático*, III Reunião nacional do Mec, 1979.
- Ministério da Educação e cultura, *Programa das tarefas gerais obrigatórias para o ano lectivo de 1979*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e cultura, *Sistemas de educação em Moçambique*, Gabinete do sistema de educação, Maputo 1980.
- Ministério da Educação e cultura, *Documentos base para o Seminário Nacional sobre Formação de Professores*, Mec, Maputo 1981.

- Ministério da Educação e cultura, *Rasgando as trevas*, Mec, Maputo 1981.
- Ministério da Educação e cultura, *Seminário Nacional de Produção Escolar*, Departamento de Administração e finanças, serviços de produção, Maputo 4 agosto 1981.
- Ministério da Educação e cultura, *Linhas gerais do Sistema nacional de educação*, Mec/Inde, Maputo 1982.
- Ministério da Educação e cultura, Ciências Naturais, Actividades Laborais e Educação Cívica, vol 3, Instituto nacional de desenvolvimento da educação, Maputo 1984.
- Ministério da Educação e cultura, *The 39th session of the International Conference on Education, answers to questionnaire n. L e 2*, Mec, Maputo 1984.
- Ministério da Educação e cultura, *Vamos ler e escrever, livro do professor, IIª classe*, vol. 1, Instituto nacional de desenvolvimento da educação, Maputo 1984.
- Mira Mateus, Maria Helena, *Moçambique: ensino da lingua portuguesa*, in «O professor», Lisboa, n. 16, marco 1979.
- Moçambique, 1896-98*, Ed. Manuel Gomes, Lisboa 1899.
- Mondlane, Eduardo, *Lutar por Moçambique*, Sá da Costa, Lisboa 1977.
- Monica, Maria Filomena, *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Porto 1982.
- Moure, Julio, *O professor em Moçambique no tempo colonial*, in «Jornal do Professor», *ministerio da Educação e cultura*, Maputo ano II, set.-out. 1982.
- Mpla, Dipartimento educazione e cultura, *L'insegnamento della Rivoluzione: didattica e animazione attraverso i sociodrammi angolani*, Mazzotta, Milano 1976.
- Mpiangu di Nzau e Niambi Mayasi, B., *De la strategie de l'integration du travail productif au système scolaire*, in «Recherche, pedagogie et culture», Paris, n. 53-54, vol. IX, mai-aout 1981.
- Musti, B. e Rinaldi, V., *Mozambico, una riorganizzazione ancora in atto*, in *Dossier, La questione agraria nell'Africa a sud del Sahara*, «Politica internazionale», La Nuova Italia, Roma anno XII, agosto-settembre 1984.
- Nascimento, Elimar, *A concepção da educação em Moçambique: notas introductórias*, in «Estudos afroasiaticos», Ed. Candido Mendes, Rio de Janeiro, n. 4, p. 33, 1980.
- Nascimento, Elimar, *Decolonisation en Afrique portugaise, Leprocessus de destruction/construction Hégèmonique au Mozambique*, Thèse de Doctorat de IIIeme cycle, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris 1982.
- Nhavoto, Arnaldo, *Le Système d'Education au Mozambique*, Unesco/Iep, Paris 1982.
- Nogueira da Costa, Antonio, *Penetração e impacio do capitai mercantil portugues em Moçambique no sec XVI e XVII*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1977.

Nyerere, Mwalimu Julius, *A educação para a libertação em Africa*, in «Perspectivas», Livros Horizonte, Lisboa n. 0, selecção 1972-75, pp. 32- 44.

O'Laughli, Bridget, *A questão agraria em Moçambique*, in «Estudos moçambicanos», n. 3, Centro de estudos africano, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1981.

Organização da mulher moçambicana, *Documentas da IIª Conferência Nacional da Omm*, Imprensa nacional de Mocambique, Maputo 1977.

Organização da mulher moçambicana, *Relatório sobre a situação político economica e socio cultural*, Maputo 1980.

Organização da mulher moçambicana, *Relatório da Comissão coordenadora nacional da Omm a III Conferência nacional da Organização da mulher moçambicana*, Maputo, março 1980.

Owens, Graham, *Marxismo, pedagogia e faculdade imaginativa*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1979.

Owens, Graham, *Fundações da pedagogia marxista: a filosofia da praxis*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1980.

Poats, Rutherford, *Cooperation pour le développement, efforts et politiques poursuivis par les membres du comité d'aide au développement*, Ocde, Paris 1984.

Poats, Rutherford, *Vingt-cinq ans de cooperation pour le développement: un examen*, Ocde, Paris 1985.

Pontecorvo, Clotilde, *Psicologia dell'educazione*, Editrice Italiana, Teramo 1973.

Província de Mocambique, *Estatísticas de Educação, 1966-67*, Instituto nacional de estatística, Direcção provincial dos serviços de estatística, Maputo 1967.

Reina, Luis, *Historiade Portugal, 4ª classe*, Livraria Avis, Porto 1969.

Rodney, Walter, *How Europe underdeveloped Africa*, Tanzania Publishing House, Dar es Salaam 1976.

Sampaio, José Salvado, *O ensino primario em Portugal, 1922-1969*, Instituto Gulbenkian de ciencia, Lisboa 1975-76.

Saul, John, *Estudos de desenvolvimento para mudança social na Africa Austral*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Comissão nacional da Unesco, para a «Reunião de especialistas sobre os problemas e prioridades na formação em ciências sociais na Africa Austral», agosto 1982.

Saul, John, *O marxismo leninismo no contexto moçambicano*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1983.

Saul, John, *Na Frelimo a aplicação do marxismo está ligada as experiencias da luta*, in «Tempo», n. 412, pp. 36-42.

Saul, Patricia, *Sobre a Escola e a comunidade*, Inde, Maputo 1982.

Searle, Chris, *We're building the newschool. Diary of a Teacher in Mozambique*, Zed press, London 1981.

Serra, Carlos, *Nota para urna periodização da penetração capitalista em Moçambique (1505-1974)*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1979.

Seve, Lucien, *Doué ou non doué*, Editions sociales, Paris 1974.

Silos Labini, Paolo, *Lavoro manuale e intellettuale*, in «Scuola e città», *La Nuova Italia*, Roma, n. 3, marzo 1982.

Silva, P. Antonio, *Ocupação Missionaria em Moçambique*, in *Moçambique, Curso de extensão Universitaria, 1964-65*, Instituto superior de ciencias sociais e politica ultramarina, Lisboa 1965.

Simpson, Clare, *Life in a Frelimo School*, in «People's power in Mozambique, Angola and Guinea Bissau», London, n. 12, 1978.

Sinclair, Margaret, *A iniciação do trabalho manual nas escolas do Terceiro Mundo*, in «Perspectivas», Unesco-Livros Horizonte, Lisboa vol. VII, n. 3, 1977.

Snyders, G., *A pedagogia progressista*, Ed presença, Lisboa 1974.

Snyders, G., *Ecole, classe toute de classe* Puf, Paris 1976.

Sousa Ferreira (de), Eduardo, *O colonialismo português em Africa, o fim de urna era*, Sa da Costa, Porto 1977.

Stones, E., *Psychopedagogy: psychological theory and the practice of teaching*, Methuen e Co. Ltd, New York 1979.

*Teatro, método de ensino com vantagens evidentes*, «Noticias», Maputo, 7 dicembre 1987.

Tomè, Bartolomeu, *Macubulane: aprender a viver em comunidade na comunidade*, in «Tempo», n. 456, 8 de julho 1979, pp. 20-25.

Tricarico, Anastasio, *La escuela en Africa*, Ediciones Combonianas, Madrid-Mexico 1964.

Tort, Michel, *O quociente intelectual*, Ed Noticias, Lisboa 1976.

Unesco, *L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, Rapport de la conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique*, Tananarive, 3-12 sep. 1962, Unesco, Paris 1963.

Unesco, *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'emploi en Afrique, élaboration, execution et contrôle des programmes de formation*, Unesco, Paris 1970.

Unesco, *Apprendre et travailler*, Unesco, Paris 1979.

Unesco, *Aspects particuliers du développement de l'éducation en Afrique*, Unesco, Paris, le 25 mai 1982.

*Unesco, Final report, Conference of Ministers of Education and those Responsables for Economic Planning in African Member States, organised by Unesco with the co-operation of Eca and Oau in Harare, 28 June-3 July 1982, Unesco, Paris November 1982.*

*Les stratégies africaines de développement et leur implications pour l'éducation, Unesco, Paris 1982.*

*Universidade Eduardo Mondlane, Rendimento académico da Universidade em 1978, análise factorial, Uem, Maputo, Divisão pedagógica, 1978.*

*Universidade Eduardo Mondlane, Relatório do grupo dinamizador de círculo, Maputo, I Reunião Geral de Militantes, 15-16 abril 1978.*

*Universidade Eduardo Mondlane, Intervenção do Director da Faculdade Preparatória no II Seminário Pedagógico dos Cursos Propedêuticos e dos Cursos de Formação de Professores, Uem, Maputo 8 outubro 1978.*

*Universidade Eduardo Mondlane, Princípios, objetivos e bases para a regulamentação das actividades de Julho da Universidade Eduardo Mondlane, proposta, Uem, Maputo agosto 1981.*

*Valente, Pasco Pulida, O estado liberal e o ensino, os liceus portugueses, (1834-1930), Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa 1973.*

*Van Rensburg, Patrik, Report from Swaneng Hill, education and Employment in an African Country, The Dag Hammarskjöld Foundation, Stockholm 1974.*

*Van Rensburg, Educação e produção, posição do problema, in «Perspectivas», Unesco-livros Horizonte, Lisboa vol. VII, n. 3, 1977.*

*Van Rensburg, Patrik, Princípios, planificação, organização e implementação das alternativas educacionais com referência especial à educação e produção, Maputo e Uppsala, Seminário sobre alternativas educacionais para África Austral, Ministério da Educação e cultura da República popular de Moçambique e Fundação Dag Hammarskjöld, abril 1978.*

*Verschuur, C, Correa Lima M., Lamy P., Velasquez G., Mozambique, Dix ans de solitude..., L'Harmattan, Paris 1986.*

*Vieira, Sergio, Discorso na II Reunião do Ministério de Educação e cultura: «O Homem novo é urti processo», Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1979.*

*Visalberghi, Aldo, Educazione e divisione del lavoro, La Nuova Italia, Firenze 1973.*

*Visalberghi, Aldo, L'apprendimento, Cnited, Roma 1975.*

*Visalberghi, Aldo, Gioco e Intelligenza, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze n. 11, 30 nov. 1980, pp. 473-477.*

*Visalberghi, Aldo, Educazione e divisione del lavoro: dimensioni storicoevolutive e problemi di ricerca, in «Scuola e città», n. 12, 1981.*

*Visalberghi, Aldo, Strutture formative e divisione sociale del lavoro, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma n. 1, gennaio 1981.*

*Wheeler, D.K., Curriculum process, Hodder and Stoughton, London 1967.*

*World Bank, Accelerated Development in Sud-Saharan Africa, an agenda for action, World Bank, Washington 1983.*

*World Bank, World Development Report 1984, Oxford University Press, World Bank, Washington 1984.*

*Wuyts, Mare, Camponeses e economia rural em Moçambique, Instituto de investigação científica de Moçambique, Maputo 1978.*

*Wuyts, Mare. Economia politica do Colonialismo em Moçambique, in «Estudos moçambicanos», n. 1, Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1980.*