

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 población¹. 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”².

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 [.....].³”.

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»⁴.

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 ⁵.

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 Italia⁶(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»⁷. 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”.⁹ »

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.

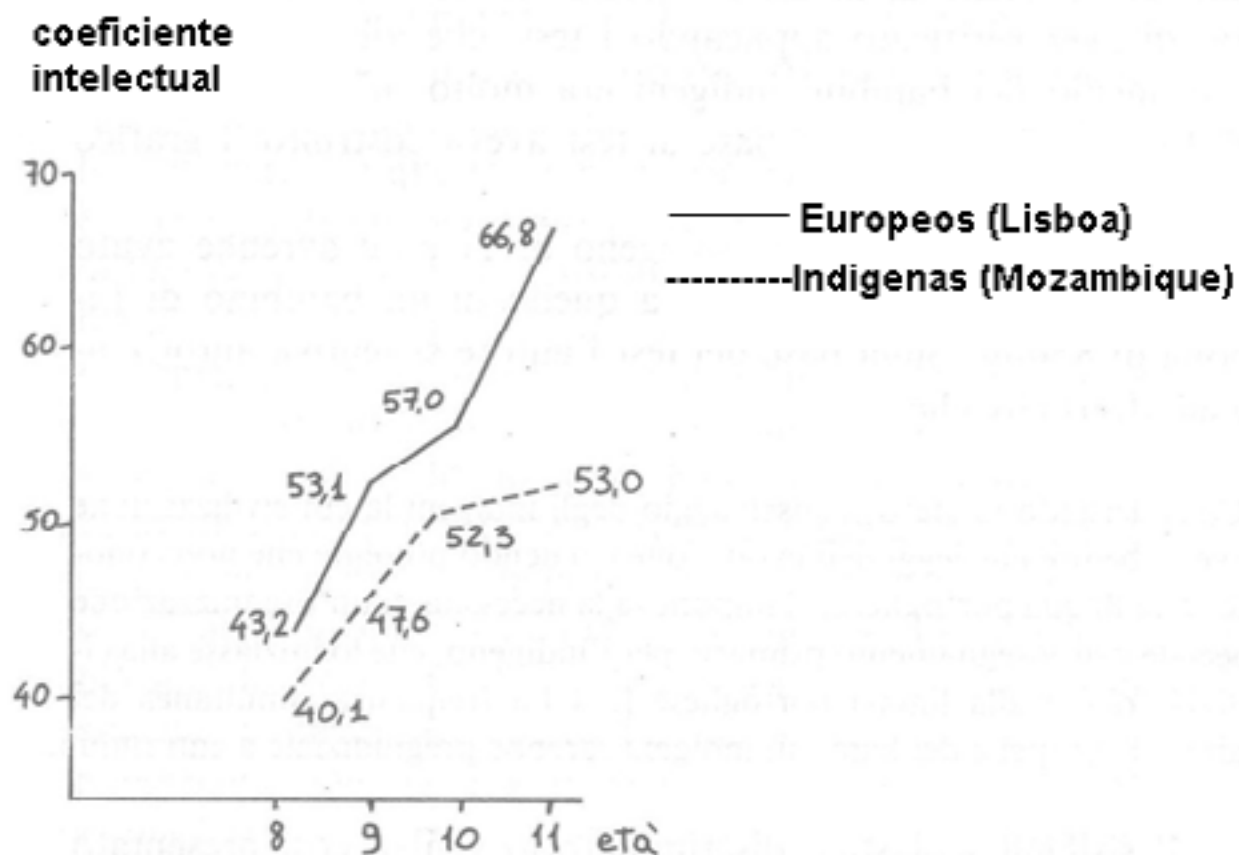
Antonio Augusto, jefe de los “Servicios de sicotecnia de Mozambique” en un Congreso de 1956 que tuvo lugar en Coimbra, afirmó que, analizando los test, «el nivel de inteligencia de los niños indígenas es mucho inferior con respecto al de los chicos europeos». Aquí adjuntamos el gráfico resultante de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

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 colonial¹¹.

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 nacionalización¹² 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*¹³.

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 subalternas¹⁴. 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

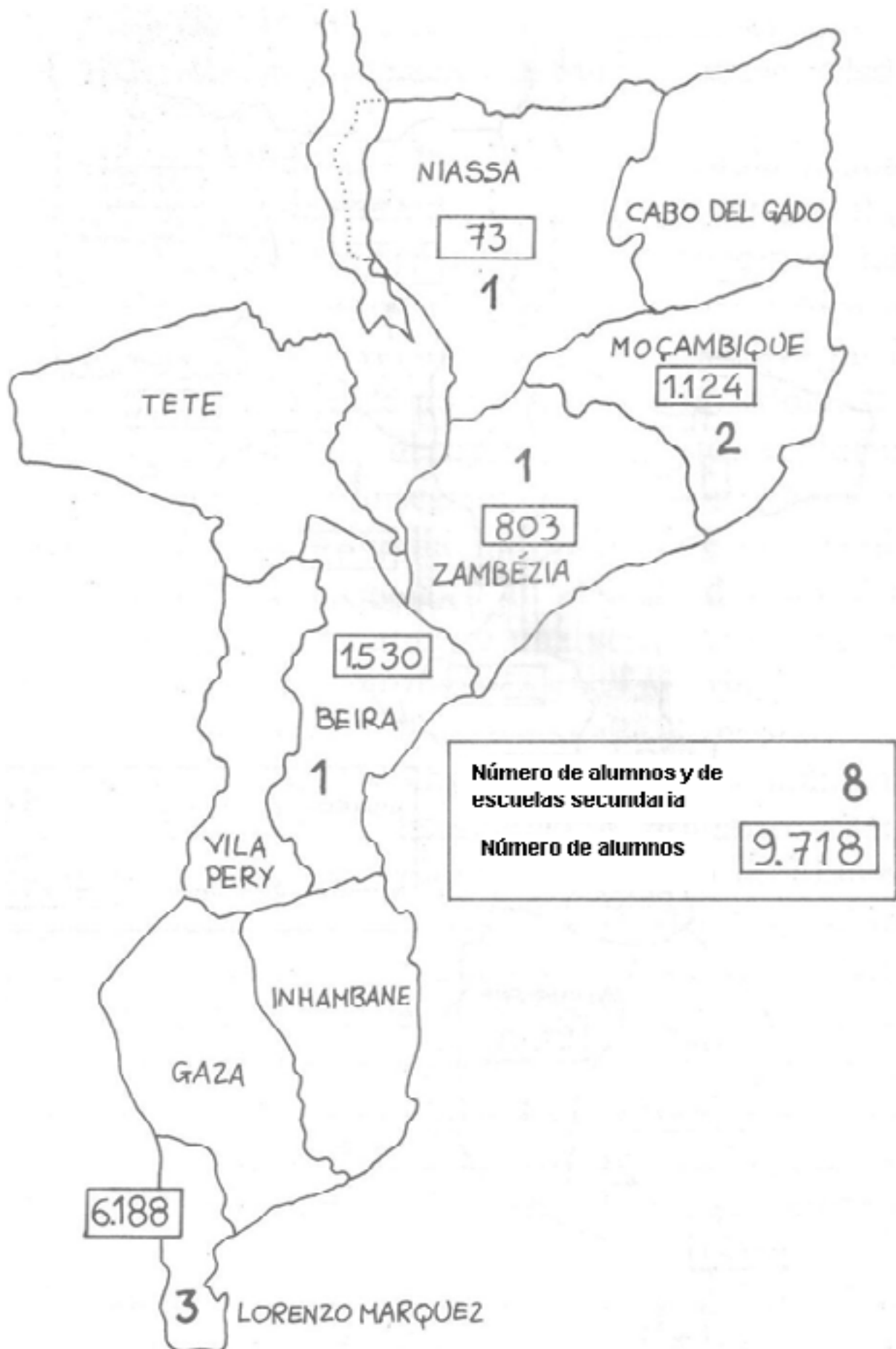
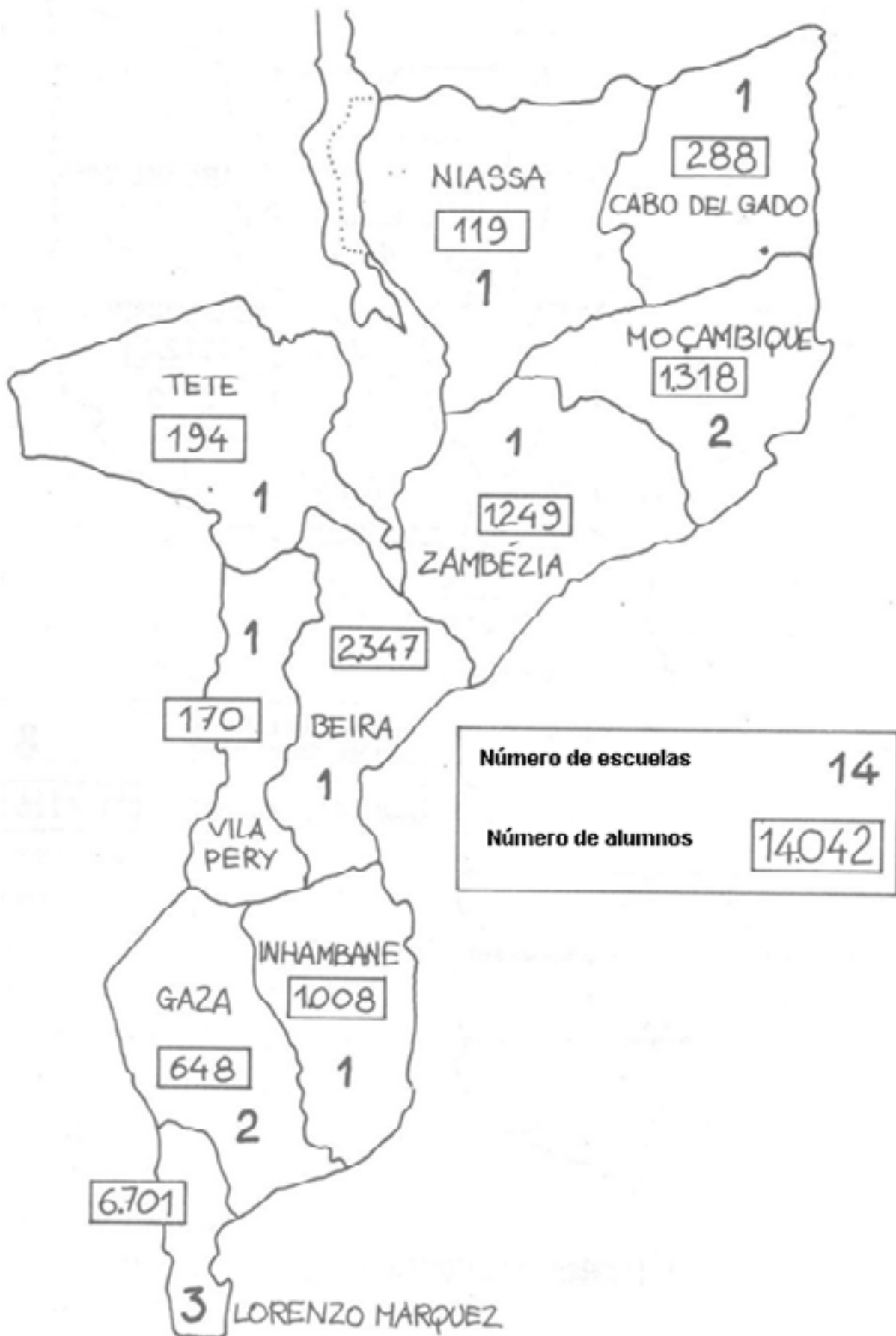


Figura3. Escuelas secundarias industriales y comerciales



«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.¹⁵»

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 vida¹⁶. 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 estudiantes¹⁷ (figura 4).

Por lo tanto, justamente¹⁸ 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»¹⁹.

e) El trabajo manual en las escuelas misioneras

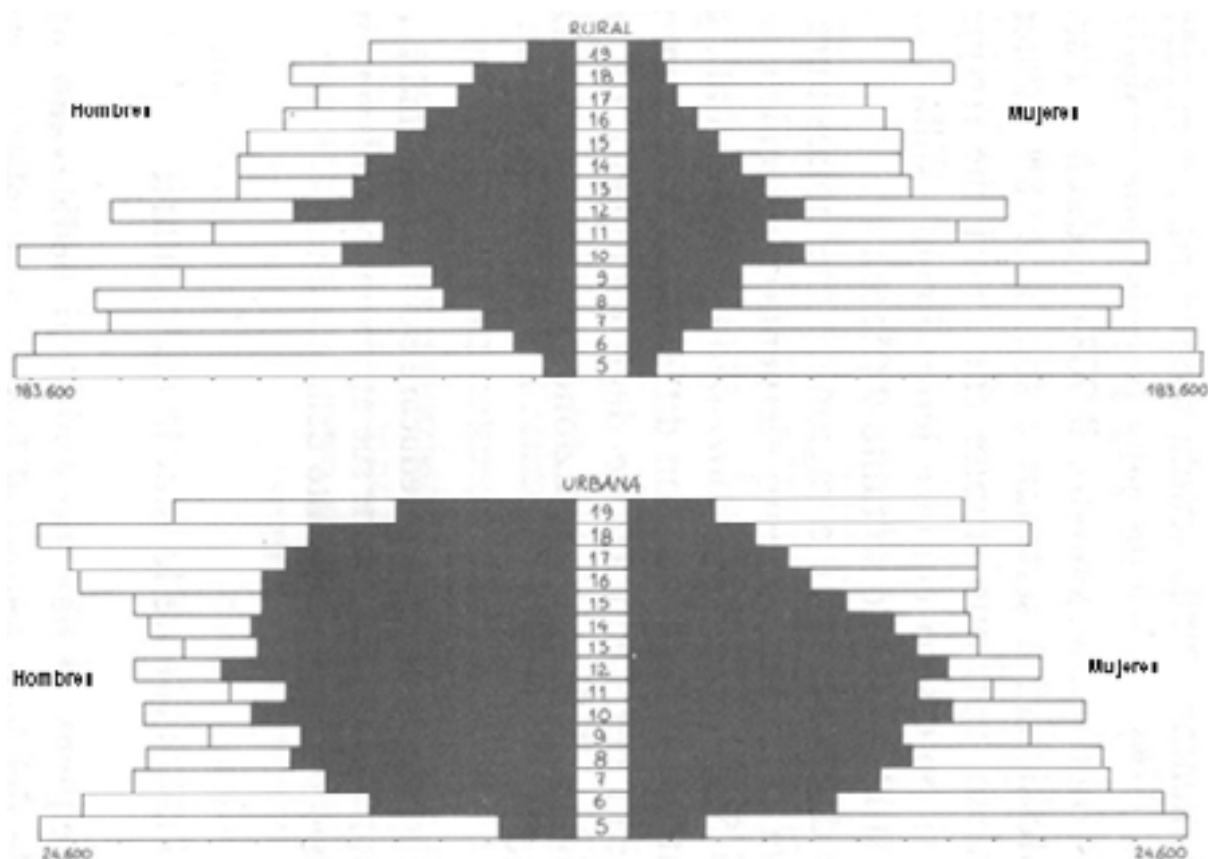
En las escuelas para los mozambiqueños se dedicaba mucho tiempo al trabajo manual. La documentación y los testimonios que he recogido muestran que la producción era sistematizada, abundante y variada. Aquí adjunto fragmentos de algunas entrevistas que personas que estudiaron en las escuelas misioneras 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»²⁰.

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 adultos²¹. 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 hecho 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”²².

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 portuguesa.

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

¹Samora Machel proba el concepto de educación que el FRELIMO elaboró durante la guerra de liberación con sus discursos. La “revolución”² 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 pensamientos³ 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 agresiones⁴. 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 cultural⁵. 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”⁶. 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”⁷.

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”⁸. 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”⁹.

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 dialéctica¹⁰”.

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. [...].¹¹”

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. [...].¹²”

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.¹³”

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”¹⁴.

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 liberadas¹⁵

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”¹⁶. 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”¹⁷.

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”¹⁸.

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”¹⁹.

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 independiente²⁰.

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 informal²¹ condujo a la educación tradicional que, salvo algunas excepciones como los ritos de iniciación, se caracterizaba por transmisión y asignación no organizada intencionalmente. 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”¹.

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 liberadas².

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 desarrollo³.

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 sistema⁴.

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 desarrollo⁵. 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 práctica⁶. 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”⁷.

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”⁸.

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”⁹.

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 progresistas¹⁰. 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-institución¹¹ .

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 1980¹². 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 escolar¹³. 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)¹⁴ 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)¹⁵ 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 independiente¹⁶. 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 pobreza¹⁷.

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.

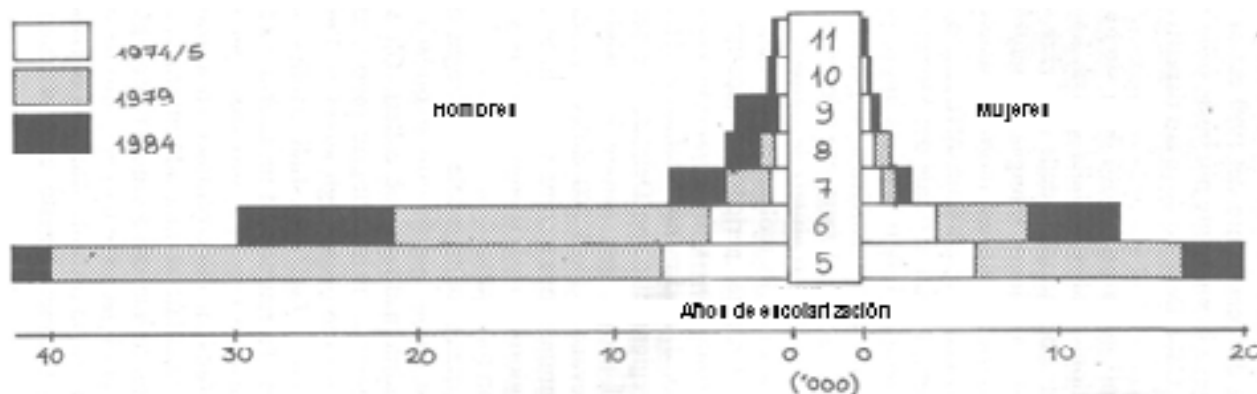
d) Educación secundaria

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%¹⁸. 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 suspendía¹⁹. 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 superior²⁰. También a este nivel, el fenómeno de los abandonos y las suspensiones se reveló más presente en las zonas rurales²¹. 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.