

Estudios

EDUCACIÓN E IDEOLOGÍA EN MOZAMBIQUE: COLONIALISMO, MARXISMO, NEOLIBERALISMO. ¿SUPERAR LA INEQUIDAD SOCIAL?

*Education and ideology in Mozambique: colonialism, marxism,
neoliberalism. Overcoming social inequity?*

Ramón Aguadero Miguel

E-mail: ramon_aguadero@yahoo.es
(Universidad de Málaga)

RESUMEN: Ideologías contrapuestas han configurado las políticas educativas en Mozambique a lo largo de la historia. Sin embargo, ninguna de ellas ha logrado los objetivos que se había propuesto. Este artículo presenta las diferentes opciones ideológicas en las que se ha sustentado el sistema educativo de Mozambique desde la época colonial hasta la actualidad. Me centraré en el impacto que la asunción del neoliberalismo ha producido en relación al logro de aprendizajes significativos e irreversibles para toda la población, vinculado al aumento de las desigualdades sociales. Insistiré no sólo en cuestiones educativas, sino en términos de inequidad social. Argumentaré con insistencia que la equidad debe estar en el centro de la política educativa, para así poder compensar el incremento de desigualdad producido. Hablar del derecho a la educación en Mozambique hoy en día significa afrontar los retos para que los grupos más vulnerables y desfavorecidos puedan lograr su desarrollo integral.

Palabras clave: Ideología, Educación, Equidad social, Grupos vulnerables.

ABSTRACT: Conflicting ideologies have influenced the educational policies in Mozambique throughout history. However, none of them achieved the goals that had been proposed. This article presents the different ideological options that have supported the Mozambican education system, from the colonial era to the current days. I will focus on the impact that the assumption of neoliberalism has brought in relation to achieve significant and irreversible learning for the whole population, linked to wider disparities in society. I would insist not only on educational issues, but also in terms of social inequity. I would argue persuasively that equity must be at the centre of the educational policy, to offset rising inequalities. Speaking about the right of education in Mozambique nowadays is to face up the challenges so that the most vulnerable and disadvantaged groups could achieve their integral development.

Key words: ideology, education, social equity, vulnerable groups.

Fecha de recepción: 10-VI-2009

Fecha de aceptación: 16-VII-2009

I. Introducción¹

Hablar de ideología en la educación puede ser un tema controvertido. Sin embargo, es necesario hacerlo si queremos abordar los presupuestos en los que se sustentan las políticas educativas. En este artículo nos acercamos a la cuestión ideológica en materia educativa en un país que si bien nos puede resultar lejano y desconocido tanto en relación a nuestros intereses más inmediatos como en su devenir histórico, no lo va ser en cuanto a la utilización que hace el *poder* de la cuestión educativa, sea cual sea su signo y su localización geográfica. Cuestión diferente serán las secuelas sobre la población en función de la parte del mundo en la que nos encontremos.

En efecto, desmenuzar los presupuestos de los diferentes sistemas educativos implantados en poco más de un siglo en Mozambique (desde que Portugal tuvo que ocupar de hecho y no simplemente de derecho un territorio en el que su presencia era secular pero manifiestamente débil) nos va a permitir conocer la función que las autoridades, primero coloniales, después africanas, van a asignar a las políticas educativas. Comprobaremos que durante la etapa colonial reinó una unanimidad de criterios absoluta, independientemente del régimen político en la metrópoli, y los gobiernos de cualquier signo asignaron a la educación el papel de configurar la conciencia nacional y de ayudar al desarrollo del capitalismo portugués en África. La proclamación de la independencia hace converger, en cuanto a los métodos, a los líderes del FRELIMO con sus antiguos opresores, pues la asunción de un marxismo-maoísmo *a la africana* impondrá un modelo educativo que no es capaz de dialogar con la cultura y que aplica unas directrices y unos modelos de funcionamiento que no tienen en cuenta la cosmovisión de la sociedad tradicional, tildada de acientífica y, por tanto, contraria al progreso social que se derivaba de la asunción de los nuevos presupuestos políticos. Ciego en su *verdad*, al igual que lo fue el *Estado Novo* (seguro en su misión de *civilizar al negro*), su dogmatismo dará lugar a un sistema educativo incapaz de responder a las necesidades de un país que se desangraba en una cruenta guerra civil. Será precisamente el pragmatismo de sus gobernantes (que salían personalmente beneficiados al controlar los resortes de las nuevas reglas económicas emergentes) el que les llevará, antes de la caída del muro de Berlín, a ir borrando los presupuestos revolucionarios que habían sido puestos

¹ Este artículo amplía y actualiza los aspectos ideológicos desarrollados en el capítulo 5 del trabajo de Grado «Educar en Mozambique en la era de la globalización. Una propuesta de prioridades en la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo del Milenio», defendido en febrero de 2009.

al servicio del *Hombre Nuevo*, ideal de pueblo que habría de engendrar la nación mozambiqueña, unida y próspera por encima de etnias y de antiguas rivalidades potenciadas por el capitalismo colonial. Mozambique asumirá plenamente el paradigma neoliberal como camino para iniciar la reconstrucción tras dieciséis años de una guerra civil que había dejado un rastro de miles de muertos, millones de desplazados y un pueblo exhausto y sin recursos, aunque con la esperanza de comenzar una nueva etapa que superase los sufrimientos pasados. Desde entonces, y con el asesoramiento del Banco Mundial, se irán definiendo *meticulosos* planes globales de actuación que, *en un futuro* acabarán de manera definitiva con el hambre y el subdesarrollo. Estos planes incluyen la nueva política nacional de educación, que asume plenamente (en el papel, queremos decir) todas las recomendaciones que emanan de la UNESCO. El impulso que la cumbre de Dakar dio en el año 2000 a la campaña Educación para Todos ha sido aprovechada en Mozambique para conseguir fondos con los que reconstruir su sistema escolar. Para un país cuyo presupuesto depende de la ayuda exterior en un 50 por ciento, quizá no quede más remedio a sus gobernantes que comulgar con ruedas de molino para mejorar las condiciones sociales y educativas de la población. Aunque a los hechos me remitiré para mostrar en beneficio de quien redundan los resultados macroeconómicos fruto del ajuste estructural.

En el fin de la historia en que nos encontramos, la *no ideología* del nuevo sistema tiene un precio: la creación de excluidos, de sobrantes. En Mozambique se traduce en el aumento de la desigualdad y de la degradación social hasta un punto que las mentes de los *felices* ciudadanos europeos son incapaces de sospechar. Los discursos políticamente correctos de la comunidad internacional, que nos hablan de buenos propósitos, pero que a la hora de la verdad no cristalizan en asumir las medidas aprobadas, quizá sean la expresión más certeza de la *ideología de la falacia* que nos envuelve². En esta era virtual y de los discursos vacíos a favor de las mayorías empobrecidas y de la democracia, la ideología neoliberal, utilizando un inmoral y falso *marketing* pro-derechos humanos, y amparado en la apatía de las mayorías satisfechas, produce millones de víctimas. En este artículo aparecen las consecuencias que tiene sobre ciertos olvidados del planeta. La Europa de la Ilustración, lanzada a la depredación de África, construyó con ayuda de la razón analítica el discurso de la inferioridad del *negro*. En esta hora postmoderna, ni siquiera nos hace falta argumentar nuestros propósitos. Los *otros* son, simplemente, los enemigos de nuestra amnésica sociedad del bienestar.

² Remito al lector al último Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas para verificar lo que estoy comentando. Vid. PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York: autor, 2007.

II. La coherencia ideológica en los territorios africanos portugueses

La construcción en 1505 de la fortaleza de Sofala (en las cercanías de la actual ciudad de Beira) marca la presencia definitiva de la Corona de Portugal en el África oriental. Las costas del hoy Mozambique eran lugar propicio para que las flotas comerciales esperasen el monzón camino de la India. Este asentamiento, aunque podríamos considerarlo testimonial, se mantendrá de manera permanente en diversas factorías a lo largo de la costa y en el valle del Zambeze. La llegada, junto a aventureros, desterrados y soldados de dominicos y jesuitas, propiciará a principios del siglo XVII la aparición en el territorio de las primeras prácticas educativas *a la europea*. En 1622 los jesuitas tenían una escuela en Sena con una pedagogía *característica*: cuarenta niños *cafres* cantaban el catecismo³.

Estos métodos educativos, que servían a los intereses de la evangelización, no pueden ser considerados más que testimoniales. Sólo tras el tratado Berlín de 1885 Portugal se ve en la obligación de ocupar todo el territorio. La colonia debe servir, en esta nueva situación, a los intereses portugueses. La política educativa en los territorios de ultramar será un instrumento para este fin.

La primera tentativa de creación de una red escolar en las colonias portuguesas que cristaliza fue la del ministro Rebelo da Silva en 1869. Pero a estas alturas, en Mozambique no era una prioridad desarrollar el sistema escolar. La falta de medios económicos y de interés real por la ocupación del territorio eran patentes⁴. El Consejo Inspector de Instrucción Pública de la Isla de Mozambique no hacía mucho por desarrollar la educación en los enclaves de la costa norte de la colonia, y hacia 1890 prácticamente no funcionaba⁵. Situación que también denotaba la pérdida de peso político y económico de la antigua capital, situada en un norte aun sin pacificar. Sin embargo, en la pujante Lourenço Marques, enclavada en el sur y lindando con los territorios ingleses y *boers*, la situación era muy diferente. Su puerto natural, uno de los mejores del Índico, se había convertido en la puerta comercial de los productos de los *hinterlands* anglo-boers. Su potencial económico atrae a comerciantes de numerosas procedencias. También llegarán, a partir de 1880, los primeros agentes educativos extraños a los *intereses nacionales*: misioneros, católicos y protestantes, de nacionalidad extranjera. El control que a partir de 1907 ejerce el Consejo Inspector de Lourenço Marques

³ Cfr. SILVA, A. da. *Mentalidade Missiológica dos Jesuítas em Moçambique antes de 1759*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1966, p. 279.

⁴ Cfr. GUIMARÃES, J. M. *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições, 2006, p. 20.

⁵ Cfr. NEWITT, M. *A History of Mozambique*. 2ª edición, Londres: C. Hurst and Company, 1997, p. 439.

sobre las escuelas misioneras y privadas del distrito es una prueba de la preocupación de las autoridades por dirigir los contenidos educativos en los centros escolares que van surgiendo. Pronto se prohíbe la enseñanza en lenguas europeas y los libros de texto deberán pasar la inspección gubernativa⁶.

La legislación irá asumiendo el discurso de los teóricos de la política colonial, y sustentará las actuaciones económicas, militares, educativas, de ocupación del territorio y de utilización de la fuerza de trabajo nativa⁷. Destaca el pensamiento de António Enes, Comisario Regio para Mozambique. En su conocido Informe sobre la colonia presenta un completo análisis de la situación social que se vive en un territorio que todavía no está dominado, y en el que empieza a manifestarse la dependencia y el atraso económico respecto a las colonias vecinas. ¿Qué papel podía asignarse en este contexto a la población negra, si no el de mero instrumento al servicio de la economía metropolitana? En 1875 ya embarcaban en Lourenço Marques 2.000 trabajadores forzados hacia Natal, camino de las minas. A este lucrativo negocio para el gobierno portugués le acompañará, abolida la esclavitud, el trabajo obligatorio, el denominado *chibalo*⁸.

Se hacía necesario que la población nativa aceptase esta situación, que el *indígena* asumiera los *altos* valores de la *civilización portuguesa*. A ello contribuirá el sistema educativo. Desde esta época, independientemente del régimen (Monarquía, I República, *Estado Novo*) la política educativa en África y Timor fue absolutamente coincidente en sus propósitos al servicio de los *intereses nacionales*: la configuración de la conciencia nacional portuguesa y el adiestramiento de una mano de obra barata y sumisa para el desarrollo del sistema económico colonial⁹.

El régimen de esclavitud en las plantaciones y, sobre todo, la trata de esclavos¹⁰, que había sido la actividad más lucrativa de la colonia durante la

⁶ *Ibid.* Las numerosas comunidades extranjeras establecidas en Mozambique (griegos, indios, británicos, chinos...), dedicadas mayoritariamente al comercio, tenían sus propias escuelas y centros sociales.

⁷ Cfr. MAZULA, A. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento, 1995, p. 69.

⁸ La consecución de mano de obra indígena en Angola cristalizará en la conocida propuesta de organización de la instrucción pública del Gobernador Norton de Matos denominada *la educación por el trabajo*, que ligaba la enseñanza literaria con el aprendizaje de artes y oficios, pues «la instrucción puramente literaria era una de las peores plagas que podían caer sobre los indígenas». Cfr. MATOS, N. de. «A Acção Civilizadora do Exército português no Ultramar». En: *Primeiro Congresso Militar Colonial*. Porto: 1934, p. 184. El sentido de esta propuesta, dirigida a las misiones laicas en Angola, fue recogido en la opción por las misiones religiosas en Mozambique.

⁹ Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, pp. 5-6.

¹⁰ En esta época participaban en la trata comerciantes portugueses, mestizos, suajilis y árabes, que abastecían las necesidades de mano de obra de las plantaciones francesas del Índico.

primera mitad del siglo XIX, se irán sustituyendo a partir de 1869, fecha en la que Lisboa promulga el decreto de abolición, por unas *relaciones laborales* más propias del capitalismo naciente, que cristalizan en un contrato de trabajo obligatorio del esclavo con su antiguo propietario. Ciertos derechos (teóricos) que aparecían en la legislación antiesclavista, como las condiciones de habitabilidad en las plantaciones, fueron criticados por el mismo Enes, al considerarlos contraproducentes y superiores a los que tenían los trabajadores en Portugal. En definitiva, aparecía un miedo al fomento de la ociosidad, una *lacra* tan peligrosa como el alcoholismo que recorría toda la colonia, pruebas ambos de la necesidad de *mano dura* para civilizar al *indígena* y poder *regalarle* los beneficios de la sociedad occidental:

«Esa legislación se esmera en darle libertad, incluyendo la de vivir como los brutos, y derechos, hasta los de elegir legislador; yo quisiera que antes le diese y le impusiera trabajo, y no para que con sus ventajas se enriquezca Europa, sino para que con su esfuerzo África sea civilizada»¹¹.

El estado de prostración y la desintegración social a los que abocaba el contacto con la tecnificada y violenta presencia europea van a ser la excusa perfecta para que los *teóricos* portugueses (semejantes a los del resto de potencias coloniales) legitimen la dominación basándose en una supuesta inferioridad de la raza negra:

«La precocidad, la movilidad, la agudeza propia de los niños no les faltan; pero esas cualidades infantiles no se transforman en facultades intelectuales superiores. [...] Es cierto, y abundan documentos que así lo muestran, que el negro es un tipo antropológicamente inferior; no extraño al antropoide, y bien poco digno del nombre de hombre. La transición del uno para el otro se manifiesta, como se sabe, en diversos caracteres: el aumento de la capacidad de la cavidad cerebral, la disminución inversamente relativa del cráneo y de la cara, la abertura del ángulo facial que de ahí deriva y la situación del orificio occipital. En todas estas señales los negros se encuentran colocados entre el hombre y el antropoide»¹².

Además de señalar la existencia de tan inhumano negocio, que no desapareció definitivamente en la colonia hasta 1914, es pertinente nombrar a los esclavos de los plazos zambejanos. Los denominados *achicunda*, secular fuerza armada al servicio de sus *señores* afroportugueses, se negaron a perder los privilegios de esclavos armados frente al papel de trabajadores forzados que les *ofrecían* las compañías soberanas. Como ejemplo ilustrativo de la complejidad social a la que había dado lugar la débil presencia portuguesa en los ríos de Cuama, y que vendría a dificultar enormemente la ocupación de la región central de Mozambique, es necesario señalar el nacimiento de Maganja da Costa, república militar de esclavos, como una de las últimas resistencias de la convulsa sociedad mestiza del valle del Zambeze a la ocupación portuguesa. Para profundizar en este tema, vid. CAPELA, J. *A República Militar da Maganja da Costa (1862-1898)*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1988.

¹¹ Cfr. ENES, A. *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. 4ª edición, facsímil de la de 1946. Lisboa: Imprensa Nacional, 1971, p. 75.

¹² Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 70. Para un acercamiento a la justificación del pensamiento

La dominación sólo podía realizarse por la fuerza, «imponiendo una civilización mecanizada, detentora de una economía poderosa, de ritmo rápido y origen cristiano, [...] a civilizaciones sin técnicas complejas, de economía atrasada, de ritmo lento y radicalmente no cristianas»¹³. Teniendo en cuenta las circunstancias y los recursos de la corona portuguesa, Enes explicará los medios que Portugal va a utilizar para que esos seres *brutos e inferiores* obtengan la *civilización* que se les ofrece tan *generosamente*:

«El trabajo es la misión más moralizadora, la escuela la más instructiva, la autoridad la más disciplinadora, la conquista la menos expuesta a revueltas, el ejército el que puede ocupar las regiones inaccesibles, la policía la única que ha de reprimir la esclavitud, la religión la que combatirá al Islam, la educación la que conseguirá convertir a los brutos en hombres»¹⁴.

Para *civilizar al negro* y hacerlo un instrumento útil a los intereses lusitanos se precisaban múltiples formas de legitimación. Los intereses económicos «guiarán la concepción, la organización y la evolución del sistema educativo en las colonias»¹⁵. La clarividencia con la que los políticos y militares analizan la situación de debilidad de la presencia portuguesa no va a ser obstáculo para proponer medidas para la ocupación definitiva del territorio y la búsqueda de su rentabilidad económica. Precisamente la *deshonra* del Ultimátum inglés de 1891, que apagó definitivamente las aspiraciones lusitanas de unir Angola y Mozambique, va a ser aprovechada por los *centuriones* como coartada perfecta de unas actuaciones que tratarán de resarcir el orgullo nacional. Irónica resulta la alianza con el capital inglés que da lugar a la constitución de las compañías soberanas y permite la ocupación definitiva y un cierto desarrollo económico del norte y centro del territorio.

En el plano ideológico también serán necesarios agentes *externos* que, trabajando en perfecta simbiosis con el Estado, se ocupen de que los *indígenas* asuman los valores y los modos de vida del *Imperio* portugués. Para Enes, a pesar de la *mediocridad* que encuentra en el escaso clero portugués destinado en Mozambique, la mejor opción es una alianza con la Iglesia Católica, siempre y cuando subordine los intereses *trascendentes* a los de la patria:

«La empresa misericordiosa de salvar almas para Dios tiene que conciliarse con la de educar cuerpos para el trabajo. [...] ¡Desgraciados de los blancos que laboran en África, si las misiones convenciesen a los negros de la igualdad humana!»¹⁶

occidental de la inferioridad de las sociedades africanas al servicio de los intereses comerciales capitalistas, y a la reacción que ha supuesto en el pensamiento africano, vid. BURGOS, B. *Culturas africanas y desarrollo. Intentos africanos de renovación*. Madrid: Fundación Sur, 2007.

¹³ Cfr. M'BOKOLO, E. *Afrique Noire. Histoire et civilisations*. Paris: UREF, 1992, vol. 2, p. 392.

¹⁴ Cfr. ENES, A., *op. cit.*, p. 75.

¹⁵ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 76.

¹⁶ Cfr. ENES, A. *op. cit.*, p. 217.

A pesar de la fuerte corriente liberal-masónica que recorre a la clase política portuguesa, contraria al protagonismo y a los privilegios de la Iglesia Católica, va a triunfar el pragmatismo de los que gobiernan en la colonia. Las mismas autoridades eclesiásticas serán conscientes de los frutos que pueden obtener de esta colaboración. En una entrevista concedida a un periodista del diario *The Guardian* en noviembre de 1906 a bordo del navío que lo traslada a Mozambique, el Prelado de la colonia explica:

«En la gran cruzada de la civilización en África, es realmente a las misiones religiosas, dispersas de un extremo al otro del continente en la tarea constante y hercúlea de levantar del barbarismo o del estado semisalvaje a millones de hombres, a quien cabe la parte más preeminente y noble, en llamar a las razas indígenas a la convivencia con las sociedades civilizadas. Quien haya estudiado la obra de las misiones católicas [...] dirá sin duda que Portugal mucho debe a los heroicos luchadores que [...] han llevado persistentemente y con una dedicación y valentía a toda prueba, los sagrados principios en que se basa toda la doctrina de la patria y la religión.[...] La obra de las misiones nacionales, además de ser humanitaria, es eminentemente patriótica»¹⁷.

La *competencia* de las Iglesias Protestantes, presencia *non grata* para la Iglesia Católica en una época en la que el que *llegaba primero* era el que recogía los frutos de la evangelización, también es vista con recelo por las autoridades gubernativas, que consideran a sus miembros peligrosos agentes externos al servicio de potencias extranjeras o de la expansión de ideales emancipatorios. Esa aversión al clero extranjero también se dirigirá hacia los misioneros católicos, que no tendrían ese *valor añadido del amor a la patria*¹⁸, o podrían confrontar el mensaje evangélico con los intereses de Portugal, como así vendría a ocurrir en la década de los años sesenta:

«No me consta que los sacerdotes no portugueses, misioneros en África Oriental, no hayan respetado la soberanía portuguesa, pero tan injusto sería tratarlos de enemigos y conspiradores como sería imprudente contar con ellos como si fuesen súbditos. [...] Deseo que el misionero ponga al servicio de la civilización el celo y la abnegación que la fe le inspira, y favorezca los intereses legítimos sociales y nacionales sin perder de vista los intereses del cielo»¹⁹.

¹⁷ Cfr. FERREIRA DA SILVA, F. *Relatório. A Obra Missionária na Província de Moçambique*. Porto: Typographia a Vapor da Officina de São José, 1911, pp. 59-61.

¹⁸ Son elocuentes los comentarios de Enes en relación a los jesuitas centroeuropeos presentes en el valle del Zambeze, citados como ejemplo de dedicación y buen hacer frente a la *mediocridad* general del clero nacional, pero con la carga negativa de ser jesuitas y extranjeros, de modo que desconfía de las actuaciones que puedan tener en un futuro. Cfr. ENES, A., *op. cit.*, pp. 221-222.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 206 y 219. Las congregaciones internacionales presentes en Mozambique pondrán en evidencia la contradicción entre la colaboración con un régimen segregacionista que no respeta los Derechos Humanos y la promoción del pueblo desde una lectura liberadora del Evangelio. En la década de los sesenta, tras la apertura que trajo en la Iglesia Católica el Concilio

Caída la Monarquía, el régimen laico que surge tras la proclamación de la Primera República propugna la separación entre la Iglesia y el Estado. De la colaboración en los territorios ultramarinos se pasa a la Ley de Separación de 20 de abril de 1911. Su puesta en práctica lleva a la creación de las llamadas Misiones Civilizadoras de Naturaleza Laica. Éstas pretendían la formación de futuros productores cualificados a partir de la enseñanza técnica, lo que implicaba un aumento considerable en el gasto asignado a educación, y exigía alteraciones de fondo en la política colonial portuguesa²⁰. La propuesta se hará inviable ante la carencia de recursos humanos y económicos. La opción por las misiones religiosas, además de más barata, se conformaba con tener agricultores africanos sumisos e iletrados, lo que se correspondía mejor con las posibilidades reales del país²¹. La aplicación de la Ley de Separación será más laxa en las colonias. El mismo Gobernador General de Mozambique hará suspender la aplicación de varios artículos del Decreto de creación de

Vaticano II y en medio del conflicto armado, se hará patente el desencuentro entre determinadas órdenes religiosas (principalmente Padres Blancos, Combonianos y el Instituto Español de Misiones Extranjeras, IEME) y las autoridades portuguesas. Muerto el obispo Resende, perderán el principal apoyo que tenían entre el Episcopado y numerosos religiosos extranjeros serán expulsados, acusados de «comunistas» y colaboradores de la guerrilla. De todas maneras, ¿cabría extrañarse de estas actuaciones cuando las mismas autoridades eclesásticas de Mozambique, más portuguesas que católicas, censuraban e impedían la difusión de las encíclicas sociales de los Papas Juan XXIII y Pablo VI? Significativo fue el protagonismo que tuvieron los Padres Blancos en relación a la cuestión educativa. Con varios centros de enseñanza para «indígenas» en la diócesis de Beira, se hicieron molestos cuando empezaron a formar la conciencia crítica del alumnado y el clero nativo que salía de sus centros lo hacía con la *llama* de la emancipación. Especial atención merece el caso del Seminario Menor de Zobué, en la frontera con Malawi. Los religiosos, imbuidos de la pedagogía de Paulo Freire y conscientes del papel que podía jugar la educación recibida por aquellos muchachos, hicieron una opción clara por una formación abierta, que incluía un régimen organizativo democrático, el aprendizaje de inglés, francés y portugués, y una apertura a la situación social e internacional, facilitada por su enclave geográfico, que permitía a los misioneros el contacto con las embajadas occidentales de Blantyre. Compromiso pedagógico que chocaba frontalmente con los intereses del Estado, y que provocó su destitución como formadores del Seminario [Información facilitada por el Padre Antonio Molina, antiguo formador en Zobué. Entrevista realizada en Madrid el 19 de abril de 2008]. Para una profundización en el papel jugado por los Misioneros de África en Mozambique y las razones que motivaron su expulsión de la colonia, vid. BERTULLI, C. *Croce e Spada in Mozambico*, Roma: Coines Edizioni, 1974.

²⁰ Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 25.

²¹ No es de extrañar, por tanto, que los informes de la Comisión de Educación Africana realizados en los años veinte bajo los auspicios de la *Phelps-Stokes Funds* y las Sociedades Misioneras extranjeras de América del Norte y Europa concluyesen que el estado de la educación en Angola y Mozambique no solo era atrasado en comparación con otros territorios vecinos, sino que no permitía esperar cambios a mejor. Cfr. SOUSA FERREIRA E. *O fim de uma era: O colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da Costa, 1977, p. 70.

las Misiones Laicas, manteniendo la dotación a las misiones católicas e incentivando a las que se establecieran entre los *indígenas* e impartiesen la enseñanza en portugués²². Una medida de carácter práctico, aunque paradójica, pues los mismos que en la metrópoli consideraban a la Iglesia un obstáculo para la modernización social, la reconocen como agente civilizador imprescindible en las colonias²³, ante el progreso *asustador* de las misiones extranjeras, que ejercían una autoridad que no tenía carácter nacional²⁴. El Gobierno de la República vuelve a subvencionar las misiones católicas en 1919, equiparadas en términos *civilizadores* a las laicas. Es el reconocimiento implícito de su fracaso.

III. El sistema educativo durante el *Estado Novo*: formar a los blancos, asimilar a los negros

La llegada de Salazar al poder, eficiente Ministro de las Finanzas durante la Dictadura Militar, va a potenciar el papel de dependencia económica de las colonias durante el *Estado Novo*, destinadas a ser fuente de materias primas para la metrópoli. En el plano político-económico se pondrán en marcha medidas que hagan desaparecer *el estado dentro de un estado* que eran las compañías soberanas; en el legislativo se articularán una serie de reformas que darán validez legal a un racismo que verá en el *indígena* una mera mano de obra barata al servicio del *Imperio Portugués*. Se ponen en marcha medidas *eficaces* con la población nativa que dan cumplimiento al objetivo *soñado* por António Enes: «Si no aprendemos a hacer trabajar al negro, y no sabemos sacar partido de ese trabajo, en poco tiempo seremos obligados a abandonar África a favor de alguien que sea menos sentimental y más práctico que nosotros»²⁵. El Acta Colonial de 1930 recogerá todas estas medidas: centraliza-

²² Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 27.

²³ Cfr. MARGARIDO, A. «L'eglise catholique em Afrique Portugaise». En: *Revue française d'études politiques africaines*. Société Africaine d'Édition, núm. 61, 1971, p. 97. Citado por GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 25.

²⁴ Cfr. MOUTINHO, M. *O Indígena no Pensamento Colonial Português. 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000, p. 147. En el Anuario Colonial de 1917 aparecen 121 escuelas, de las que 36 pertenecían a misiones católicas y 26 a misiones protestantes (anglicanas, presbiterianas, de las Iglesias suiza, wesleyana, americana...) Consta también una escuela privada. El resto eran escuelas públicas (distritales, municipales, militares...) y pertenecientes a las compañías soberanas. Aunque éstas eran poco dadas a formar a los habitantes de las zonas sobre las que actuaban, a pesar de tener la obligación de crear escuelas en las localidades de más de quinientos habitantes, pensamos que podría haber algunas más en sus territorios, habida cuenta de la poca información que en este anuario aparece respecto a sus actividades. Muestra inequívoca, por lo demás, de la verdadera autonomía que gozaban dentro de la colonia. Cfr. MINISTERIO DAS COLÓNIAS. *Anuario Colonial de 1917*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1917, pp. 744 y ss.

²⁵ Cfr. MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Traducción de M. L. Dias. Maputo: Centro de Estudos africanos, 1995, p. 34.

ción del poder político, control de los territorios hasta entonces bajo el poder de las grandes compañías y puesta en práctica de medidas de asimilación cultural.

La función legitimadora del nuevo orden social y político asignado a la educación vendrá de la mano de profundos cambios en la legislación educativa. En la metrópoli se simplifican los programas de enseñanza primaria, la escolaridad obligatoria se reduce a tres años (Decreto n° 16.730 de 13 de abril de 1929), se modifica la formación del profesorado, mucho más simplificada y reducida a una preparación elemental²⁶, y se da un mayor peso a la enseñanza de valores morales y religiosos, pretendiendo que la escuela contribuya con mayor eficacia, en su papel ideológico de formación de la conciencia, a una generación de lógicas de conformación social²⁷.

La Iglesia Católica se convertirá en el vértice substancial para la legitimación del *status quo* en los territorios de ultramar. El primer documento legislativo que viene a reafirmar su papel ideológico es el Estatuto Orgánico de las Misiones portuguesas en África y Timor, de 1926, que extingue definitivamente las misiones laicas y deja el campo de la educación y de la *civilización* de los africanos no asimilados a las misiones religiosas, privilegiando a las misiones católicas portuguesas. En su mismo preámbulo se hará alusión directa al peligro que suponen las misiones extranjeras de cara a los intereses nacionales:

«[Las misiones extranjeras] Promovidas y establecidas fuera de todo el espíritu de nuestras tradiciones nacionales y religiosas y de todas las relaciones con el pueblo, con el Gobierno y con la economía de Portugal, están infinitamente lejos de ser, por sí mismas, patrones de nuestro dominio, centros de irradiación de nuestra lengua, de nuestras ideas, de nuestros usos y costumbres y puntos de apoyo a nuestros emigrantes y colonos. No tienen el alma portuguesa y llegan a ser en muchos casos otra apuesta a ella y al amor de Portugal y a su prestigio»²⁸.

A cambio de beneficios patrimoniales y fiscales y del financiamiento de sus actividades con cargo al presupuesto del Estado, el gobierno de la dictadura se asegura el control sobre las misiones católicas, colocándolas bajo su dependencia y subordinándolas a la defensa exclusiva de los intereses coloniales portugueses, al mismo tiempo que impone importantes restricciones a los misioneros católicos extranjeros. Las misiones nacionales se convierten en el instrumento de la dictadura para nacionalizar y *civilizar* a millones de africanos de segunda categoría, los denominados *no asimilados*, despojados

²⁶ Cf. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 64.

²⁷ Cfr. NÓVOA, A. «A educação nacional». En: SERRÃO, J.; OLIVEIRA MARQUES, A.H. (coord). *Nova História da Educação*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, Volume XII, p 460.

²⁸ Cfr. BELLO, A. P. *João Bello e a Nação*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, s/d, p. 143.

de sus derechos de ciudadanía y reducidos a su condición de *indígenas* y que debían cumplir

«sus deberes morales y legales de trabajo, de educación y perfeccionamiento y para la transformación de sus usos y costumbres, la mejora de su actividad y su integración en el organismo y la vida de la colonia, prolongación de la madre patria»²⁹.

El Acta Colonial dará carta de ley a la política racista del *Estado Novo*, al admitir expresamente la legalidad del trabajo obligatorio para la realización de obras públicas de interés general y colectivo, por motivos penales y para asistencia en caso de desastre³⁰, y conferir rango constitucional a la segregación racial, al configurar dos tipos de habitantes en las colonias: unos con derechos (blancos y asimilados) y otros sin ellos (los no asimilados o indígenas). La política indígena de asimilación, base ideológica de toda la educación colonial durante el *Estado Novo*, se sustentará en el mestizaje biológico, la catequización religiosa y la aculturación lingüística intensa. Clasificará a la población en cinco grandes grupos, según su «grado de asimilación»: a) civilizados o evolucionados; b) mestizos; c) negros que se europeízan; d) destribalizados y e) los subdesarrollados³¹.

La aplicación de esta política racista al plano educativo se reflejará en la existencia de dos sistemas de enseñanza paralelos. Uno oficial, similar al establecido en Portugal, para los blancos y asimilados. Y otro, denominado *rudimentar*, destinado a *civilizar* a los *indígenas*, dado el estado de desarrollo de la raza negra:

«Teniendo en cuenta que los pueblos primitivos no pueden ser civilizados sino poco a poco, que la población de las colonias se compone de elementos, unos civilizados, otros primitivos, fueron instituidos (en las colonias portuguesas) dos géneros de enseñanza primaria: uno para europeos y asimilados, otro para primitivos»³².

El papel de la Iglesia se consolidará tras la firma del Concordato con el Vaticano en 1940. Los contenidos del llamado Acuerdo Misionero, desarrollados en el denominado Estatuto Misionero (Decreto ley de 5 de abril de 1941) confirman el papel legitimador del orden social asignado a las misiones católicas³³, que aparecen consideradas en su artículo segundo como «insti-

²⁹ Decreto n° 12.533, de 23 de octubre de 1926, Preámbulo, Diario del Gobierno n° 237, de 23 de octubre de 1926, p. 903.

³⁰ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 74. Sólo en 1971 sería derogada toda la legislación del trabajo forzado.

³¹ Cfr. GOMES, R. «Percursos da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964)». En NÓVOA, A. [et al.] (eds.) *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, EDUCA, 1996, pp. 161-162.

³² Estudio presentado en 1931 en la Exposición Colonial Internacional de París por el Doctor Mario Malheiros, Director General de Instrucción Pública, citado por MAZULA, B., *op. cit.*, p. 81.

³³ Contrastando con el papel de dinamización social que jugaba la Iglesia Católica en la vecina Rhodesia del Sur. Sólo un reducido sector de la Iglesia, con la figura del obispo Resende,

tuciones de utilidad imperial y sentido eminentemente civilizador»³⁴, y a cuyo personal misionero se le confiará enteramente el sistema educativo indígena. En el artículo 68 aparecen claramente especificados los objetivos que pretende este sistema:

«La enseñanza indígena obedecerá a la orientación doctrinaria establecida por la Constitución Política [...] Aquellos planes y programas tendrán como objetivo la perfecta nacionalización y moralización de los indígenas y la adquisición de hábitos y aptitudes de trabajo, de armonía con los sexos, las condiciones y conveniencias de las economías regionales, incluyendo la moralización, el abandono de la ociosidad y la preparación de futuros trabajadores rurales y artífices que produzcan lo suficiente para sus necesidades y encargos sociales»³⁵.

La enseñanza no sólo será impartida exclusivamente en portugués, sino que incluso aparece la obligación de los misioneros y sus ayudantes de utilizar este idioma fuera de las escuelas³⁶. Para mejor asegurar el objetivo asimilador, la presencia de misioneros extranjeros sufre muchas trabas, siendo admitidos sólo en caso de necesidad, para suplir la falta de personal nacional, sometidos al control político del Estado y después de haber realizado declaración expresa de renunciar a las leyes y tribunales de sus países de origen, debiendo pasar un examen en el que mostrasen que hablaban y escribían con fluidez la lengua portuguesa³⁷. A partir de 1940 los programas educativos para africanos dejan de ser elaborados por el Departamento de Educación e Instrucción Pública de Mozambique y es la Iglesia Católica quien asume esa tarea³⁸. Tenemos así el sistema educativo que más barato le sale al Estado³⁹ para legitimar el orden social existente y «formar productores, no contestatarios»⁴⁰. La oferta escolar que crece significativamente a partir del acuerdo con la Iglesia es la enseñanza indígena más básica, denominada *rudimentar*, impartida mayoritariamente a través de las misiones católicas⁴¹. A

denunciará las condiciones de vida de la población nativa. Cfr. HEDGES, D. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. 2ª ed. Maputo: Livraria Universitaria Universidade Eduardo Mondlane, 1999, pp. 176-177.

³⁴ Cfr. Concordata e Acôrdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário, Lisboa, União Gráfica, 1955, p. 36.

³⁵ *Ibid.*, p. 55.

³⁶ *Ibid.*, p. 56.

³⁷ *Ibid.*, pp. 38-39.

³⁸ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 58.

³⁹ Recordemos que Salazar era economista y tenía obsesión por que las colonias no resultasen gravosas al Estado.

⁴⁰ Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 82.

⁴¹ Cfr. PAULO, J. C. «Da «educação colonial portuguesa» ao ensino no ultramar». En: BEHENCOURT, F., CHAUDHURI, K. (coord.) *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Lectores, 1999, Volume V, p. 320.

través de la práctica pedagógica se irán inculcando los valores portugueses: el recurso a la geografía, a la historia y a la moral serán temas que la normativa escolar recomiende para desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado⁴².

El sistema educativo ha quedado perfectamente estructurado como instrumento ideológico al servicio de la dominación colonial. Las alteraciones que sufra a lo largo del *Estado Novo* no cuestionarán sus fines, sino que éstas tendrán por objeto responder a los cambios sociales y económicos en las colonias y su entorno. Sólo cuando la lucha armada sea una amenaza real se llevarán a cabo modificaciones legislativas que darán cierta carta de ciudadanía a todos los habitantes de las colonias (por lo menos teóricamente), consideradas ahora *provincias de ultramar*, y se intentará implementar un sistema educativo que responda realmente a las necesidades de formación de técnicos, no sólo europeos, sino también africanos, de cara a un imprescindible desarrollo económico que contrarreste las ansias de independencia. Derogada el Acta Colonial y convertidos todos los habitantes de Mozambique en teóricos ciudadanos de Portugal, no tiene sentido un sistema educativo dual. Poco a poco se irán produciendo cambios, tanto a nivel estructural como de *maquillaje* ideológico. Ante la desconfianza cada vez mayor hacia la enseñanza *rudimentar* misionera, y considerado insuficiente su carácter meramente *formador de la conciencia*, se implementará un sistema de enseñanza único en todas las *provincias de ultramar*⁴³, que supondrá una *africanización* de la enseñanza laica y una estatalización de la enseñanza primaria, al producirse un control más efectivo sobre la red escolar de las misiones católicas⁴⁴. Por primera vez se autoriza la utilización de las lenguas nacionales como instrumento al servicio de la enseñanza del portugués⁴⁵. Y se modifican los manuales escolares, con una cierta *africanización* de sus contenidos. En ellos, por primera vez, aparecen jóvenes negros y blancos *viviendo en armonía*.

A pesar de la expansión de la enseñanza unificada, de la mayor supervisión del Estado y de unas modificaciones legislativas que mantenían el

⁴² Cfr. INSTRUÇÃO PÚBLICA. COLONIA DE MOÇAMBIQUE. *Anuário do Ensino. Ano de 1946*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1947, p. 96. Portaria n.º 6.668, que establece algunas normas reguladoras de la enseñanza indígena, incluyendo el Programa para la Enseñanza *Rudimentar*.

⁴³ Vid. MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. *O Ensino no Ultramar*, Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1966. Esta publicación recoge toda la normativa del nuevo sistema de enseñanza implantado en las «provincias portuguesas» en África, incluyendo programaciones y orientaciones pedagógicas detalladas de toda la educación primaria y de la nueva formación de profesores africanos.

⁴⁴ GUIMARÃES, J.M., *op. cit.*, p. 91.

⁴⁵ En 1968 el ronga, el sena y el macua serán aceptadas como lenguas vehiculares en Mozambique.

nivel de la enseñanza y aseguraban ayudas económicas al alumnado (especialmente de secundaria y universitario), con inversiones relativamente altas, las medidas tomadas no llegaron a tiempo para elevar el nivel formativo y económico de la inmensa mayoría de los habitantes de Mozambique, ni tampoco para mitigar sus ansias de independencia. El fracaso del sistema de enseñanza tanto en términos educativos como ideológicos no será más que el de la potencia colonizadora. Sólo tras la *Revolución de los Claveles* Portugal fue capaz de asumir como única solución posible su salida definitiva de África, con la que acababa el sueño de cinco siglos del *Imperio Lusitano*.

IV. La toma de conciencia de la dominación y de la situación de inferioridad

Ya en los comienzos del siglo XX la población mestiza de Lourenço Marques (a la que pronto se sumará el proletariado negro con formación) era consciente de la situación de opresión en la que vivía. Durante la I República surgirán las primeras asociaciones de población africana. Sus integrantes pertenecen al ámbito urbano, mulatos y asimilados de la pequeñísima minoría intelectual y asalariada. Pronto comienzan la publicación de periódicos donde denuncian los abusos del sistema colonial. Desde la primera organización, El Africano, creada en Lourenço Marques en 1920, irán surgiendo otras en los años siguientes, con proyección política a partir de actividades sociales, culturales y deportivas. La organización se transformó en la llamada Asociación Africana en los años treinta. Su ala radical se constituirá en el Instituto Negrófilo, que tuvo que cambiar de nombre bajo presiones del Gobierno y pasó a denominarse Centro Asociativo de los Negros de Mozambique. Desde entonces los mulatos tenderán a integrarse en la Asociación Africana, y los negros en el Centro Asociativo⁴⁶.

Entre las distintas publicaciones destaca el diario *O Brado Africano* (El Grito Africano), disuelto en 1936 por la dictadura de Salazar, que no estaba dispuesta a permitir la más mínima creación de conciencia social⁴⁷. El siguiente editorial, aparecido el 27 febrero de 1932 muestra el papel de movi-
lización que intentó jugar:

«Estamos hartos. Tuvimos que padeceros, que sufrir las terribles consecuencias de vuestras locuras, de vuestras exigencias [...] no podemos aguantar más los efectos perniciosos de vuestras decisiones políticas y administrativas. De ahora en adelante

⁴⁶ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 90.

⁴⁷ El periódico, que se publicaba en portugués y en ronga, fue fundado en 1909 por João Albasini, y en él colaboraría también su hermano. Mulatos, nietos de un colono portugués, serán los precursores de una pequeña burguesía africana, con una mezcla de asimilación cultural, de lucha por la dignidad que se niega al negro y de defensa de la tierra natal. Cfr. CARVALHO, S. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. Maputo: Departamento de História da UEM e Tempo, 1983., volume 2, p. 291.

rehusamos hacer mayores e inútiles sacrificios. Basta. [...] Queremos ser tratados de la misma manera que vosotros. No aspiramos a la comodidad de la que os rodeáis, gracias a vuestra fuerza. No aspiramos a vuestra educación refinada [...] menos todavía a una vida toda ella dominada por el deseo de robar a vuestro hermano. [...] Repetimos, no queremos hambre, ni sed, ni pobreza ni discriminación basada en el color [de la piel]. Hemos de aprender a usar el bisturí [...] La gangrena que propagáis entre nosotros ha de infectarnos y entonces ya no tendremos fuerza para la acción. Ahora la tenemos. [...] Nosotros, las bestias de carga»⁴⁸.

La dura represión del régimen salazarista acabará acallando todas las opiniones y manifestaciones que disientan del *destino imperial* de la nación portuguesa y de las consecuencias que dicho destino traía a los habitantes de Mozambique⁴⁹. Sin embargo, a mediados de los años cincuenta, en una época de eferescencia del panafricanismo, y con la fronteriza Tanganica de Julius Nyerere, precursor del socialismo *a la africana*, como uno de los pilares de este movimiento, surgirán diversos grupos opositores organizados que aspiran a la independencia (radicados sus miembros mayoritariamente en las vecinas colonias británicas, ante la acción de la policía secreta portuguesa, la PIDE). En 1962 Eduardo Mondlane, que había dejado su empleo como funcionario de la ONU para organizar la oposición al régimen portugués, aglutina en torno al FRELIMO a los principales movimientos opositores. Dirigirá hasta su asesinato en 1969 la fase de estructuración y la lucha armada, cuando triunfen la tesis de que ésta es la única vía posible para alcanzar la independencia:

«En 1961 era evidente que Portugal no admitiría nunca el principio de autodeterminación e independencia, ni permitiría ningún progreso democrático bajo su administración, aunque quedase claro a esas alturas que las propias soluciones portuguesas para nuestra condición de oprimidos [...] se habían constituido en un fraude sin sentido. En segundo lugar, la acción política moderada como huelgas, manifestaciones y peticiones traerían como único resultado la destrucción de los que en ella participasen. Quedaban, por tanto, sólo dos alternativas: continuar viviendo bajo un régimen imperial y represivo, o encontrar un medio de emplear la fuerza contra

⁴⁸ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 90.

⁴⁹ Solamente desde los años cincuenta, y gracias a la libertad de acción y opinión que disfrutaba en su condición de obispo, será D. Sebastião Soares de Resende, titular de la diócesis de Beira, quien en sus cartas pastorales y, sobre todo, desde las editoriales del *Diário de Moçambique*, que dirigía su sobrino, realizará una denuncia pública de las condiciones en que vive la población nativa. Figura clave en la Iglesia mozambiqueña, con sus posiciones aperturistas y sociales permitirá la llegada de congregaciones extranjeras, cuyos miembros, imbuidos en el espíritu del *aggiornamento* del Concilio Vaticano II, optarán por una promoción de la población que les llevará a enfrentarse con el régimen de Salazar y, más tarde, a denunciar en Europa los abusos cometidos durante la guerra. Para consultar el pensamiento de Resende, vid. RESENDE, S.S. de. *Profeta em Moçambique*. Lisboa: DIFEL, 1994.

Portugal que fuese suficientemente eficaz para perjudicar a Portugal sin provocar nuestra propia ruina»⁵⁰.

La guerra se inicia el 25 de septiembre de 1964 en la región Maconde, próxima a Tanzania, donde el FRELIMO situará sus bases. Desde aquí se irá expandiendo por el norte del país, donde irá controlando zonas cada vez más extensas, las denominadas *zonas liberadas o semiliberadas*. Es el comienzo de nuevos desafíos, pues junto con la lucha armada se inicia un proceso contradictorio y complejo de construcción nacional en el que la educación del pueblo tendrá un papel decisivo:

«La liberación no consiste sólo en expulsar a la autoridad portuguesa, sino también en construir un nuevo país, debiendo esta construcción ser llevada a cabo con el propio proceso de destrucción colonial. [...] Somos llevados ahora a crear estructuras y tomar decisiones que determinarán el padrón del futuro gobierno nacional»⁵¹.

V. La función política de la educación en el Proyecto del FRELIMO: el *Hombre Nuevo*

Según avanza la guerra van surgiendo espacios fuera del control de la autoridad portuguesa, ocupados por el FRELIMO, territorios donde la vida de sus habitantes va a depender de las orientaciones del Frente. Este proceso dinámico de «creación de una nueva realidad»⁵² va a dar lugar a que esas zonas

«se constituyan en *lugar, momento y espacio* para dar perspectiva a un proyecto de una sociedad nueva y de un ejercicio de poder que, a su vez, exijan cambios de mentalidad y de vida; de aprendizaje de nuevos valores para la formación de una sociedad no basada en el racismo, el tribalismo, el regionalismo u otro tipo de prejuicios negativos; sobre todo, se convertía en espacio de forja de la unidad nacional a partir de un nuevo tipo de relaciones sociales de trabajo»⁵³.

Para el FRELIMO, ante esa *Sociedad Nueva* que se quiere construir surgen dos tipos de amenazas, elementos negativos y alienantes que constituyen la realidad a transformar: los valores de la sociedad tradicional y los propios del colonialismo.

«Durante el periodo precolonial, esta forma de gobierno tradicional alcanzó sus fines razonablemente bien dentro de un área limitada, dando lugar a una forma de organización adecuada al interés de la mayoría. Pero, incluso en estos casos [...] este modelo no puede satisfacer las necesidades de un estado moderno. En otras áreas, este poder contenía ya un elemento de feudalismo, permitiendo la explotación del campesinado que, con un disfraz metafísico y religioso, era aceptado. La permanen-

⁵⁰ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 103.

⁵¹ *Ibid.*, p. 129.

⁵² Palabras de Eduardo Mondlane. Citado por MAZULA, B., *op. cit.*, p. 105.

⁵³ *Ibid.*

cia de tales sistemas constituye obviamente un impedimento al avance de la revolución que tiene por objetivo la igualdad social y política. Además, el colonialismo vino a pervertir todas las estructuras de poder tradicional, potenciando o introduciendo elementos autoritarios y elitistas»⁵⁴.

Este proceso de formación de la identidad nacional se basará en su dimensión cultural en el concepto de *mozambicanidade*, sentimiento a fomentar por encima de etnias y de toda la *carga negativa* que la sociedad feudal tradicional lleva incorporada. Es la famosa frase de Machel: «Unir a todos los mozambiqueños por encima de las tradiciones y de las diversas lenguas requiere que en nuestra conciencia **muera la tribu para que nazca la Nación**»⁵⁵. Frente al *socialismo a la africana* de J. Nyerere⁵⁶, que siempre quiso desmarcarse de la política de bloques e instituyó las famosas *uyamaa* como lugares de construcción de una sociedad igualitaria basada en los valores de la tradición, en la argumentación de Samora hay una ruptura con la cultura tradicional basada en su supuesto carácter acientífico, dominado por la superstición, caldo de cultivo para que los grupos dominantes de la sociedad feudal mantengan al pueblo sometido, y su incapacidad para generar ideas nuevas y una economía desarrollada:

«Debido al conocimiento superficial que tiene de la naturaleza, la sociedad tradicional la concibe como una serie de fuerzas de origen sobrenatural, más o menos hostiles al hombre. De ahí proviene que en la educación la superstición ocupe el lugar de la ciencia. Por otra parte, el débil desarrollo de la economía tradicional, basada en la agricultura de autoconsumo, ocasiona el aislamiento de la comunidad. [...] Dentro de este contexto, la educación está destinada a transmitir la tradición, erigida en dogma. El sistema de clases, de edades, de ritos de iniciación, tiene por objeto integrar a la juventud en las viejas ideas, destruir su iniciativa. Todo lo nuevo, diferente o extranjero, es combatido en nombre de la tradición. Así se impide todo progreso y la sociedad sobrevive en su inmovilismo»⁵⁷.

⁵⁴ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, pp. 129-130.

⁵⁵ Discurso de Samora Machel en la apertura de la Segunda Conferencia del Departamento de Educación y Cultura del FRELIMO, celebrada en septiembre de 1970. Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales del Frente de Liberación de Mozambique*. Traducción de Joana Masgrau. Barcelona: Anagrama, 1975, p. 25.

⁵⁶ Recordemos que en Tanganica (a partir de 1963 República Unida de Tanzania) tuvo sus bases el FRELIMO gracias al apoyo de Nyerere.

⁵⁷ Cfr. FRELIMO, *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 23. Al hilo de este texto, nos parece necesario remarcar dos cuestiones fundamentales en el pensamiento de los dirigentes del FRELIMO que marcarán toda su acción. Por un lado, una evolución desde la «comprensión» de Mondlane (que hace una reflexión muy interesante sobre los procesos de educación formal y no formal en el África Negra, así como de las metodologías a tomar de los sistemas educativos coloniales, no por occidentales, sino por estar adecuadas a sociedades tecnificadas), al reduccionismo que hace Machel de la cultura tradicional, vista exclusivamente como el marco de aceptación de las relaciones opresoras en una sociedad feudal atrasada. Por otro, la incapacidad de aceptar que haya

Si a esta visión de la cultura tradicional añadimos la utilización que había hecho el poder colonial de las autoridades tradicionales, principalmente a través de las funciones otorgadas a los régulos, y del papel de la Iglesia al servicio de la formación de la conciencia, los dirigentes del FRELIMO van a encontrar nuevos argumentos para oponerse a las instituciones tribales, y de paso al papel que puedan jugar las instituciones religiosas:

«Hasta nuestros días, en algunas regiones en las que el poder de los jefes permanece relativamente intacto, es corriente encontrarnos con situaciones de este tipo que camuflan, con los mitos y las supersticiones, la cruel realidad de los señores feudales. Los colonialistas, para camuflar mejor su dominación e impedir que las masas comprendieran y se rebelaran contra su situación miserable, estimularon la superstición. De este modo, difundieron numerosas religiones entre nosotros que, dividiendo a las masas, las debilitaban»⁵⁸.

Al profesor Mazula, antiguo rector de la Universidad Eduardo Mondlane, le cabe la duda de si esta postura tan negativa ante la tradición, además de dar al Frente la exclusiva en la transformación social, no supuso también anular el protagonismo de las poblaciones locales en este proceso, desde su cultura y circunstancias concretas, convirtiéndolas en un instrumento que asume pasivamente el cambio que viene dictado por los dirigentes:

«La adopción del modelo feudal occidental, cuya referencia es el capitalismo, ¿no habría inducido al FRELIMO a [cometer] algunos equívocos, distorsiones en el análisis y prejuicios, sobre todo en el área de la cultura? ¿En qué medida esa postura no contribuía también a distanciar al partido FRELIMO del Pueblo e instaurar un Sistema de Educación sin fundamento cultural? Aunque se pueda comprender que la preeminencia de la guerra no permitiese un análisis profundo de las formaciones económico-sociales mozambiqueñas, esa caracterización ¿no habría contribuido a la formación de una mentalidad que acabó por hacer del FRELIMO el único agente de transformación social, reduciendo a las poblaciones a mero objeto de esa transformación?»⁵⁹

Aunque todavía no se habían adoptado oficialmente las tesis marxista-leninistas, éstas se van perfilando en las ideas y en las acciones que se pro-

«otras visiones» y puntos de vista diferentes a la *Verdad* de las tesis oficiales del Frente. Este hecho llevará no sólo a eliminar toda disidencia interna, sino a la negación del diálogo con otras organizaciones de la sociedad en el proceso de construcción nacional, pues el único instrumento válido para la participación del pueblo será el partido. Como comenta el profesor Mazula: «Sólo en diciembre de 1982, ya en un contexto de hambre, sequía, guerra y degradación económica, la Dirección del FRELIMO reunió a los Representantes de varias Confesiones Religiosas, apelando a la unidad nacional bajo el lema *Consolidemos aquello que Nos une*». Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 128. Cuando la presión internacional y quince años de guerra civil hagan evidente una salida negociada a la crisis como única solución viable, se aceptará el papel que otros interlocutores sociales puedan tener en el proceso de paz y en la reconstrucción del país.

⁵⁸ Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 73.

⁵⁹ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 129.

yectan, pues el Frente pretende, partiendo de una oposición radical al capitalismo, que las *zonas liberadas* sean espacios de destrucción de los modos de vida coloniales y de rompimiento con la *mentalidad de aldea*, para pasar a ser espacios de construcción de una nueva mentalidad mediante la transformación de las relaciones sociales de trabajo, dentro de una sociedad sin explotación basada en el poder popular⁶⁰.

Desde el principio, el FRELIMO había insistido en la importancia de la educación para el éxito de la lucha armada, dada la necesidad de tener cuadros formados, no sólo en el aspecto técnico y militar, sino también para conseguir militantes que liderasen el proceso de liberación colectiva del pueblo rompiendo con las visiones alienantes del pasado, y se convirtiesen en agentes de una nueva cultura y una nueva mentalidad:

«Cuando fue creado el FRELIMO dimos prioridad máxima a dos programas: el militar y el educativo. Atribuimos siempre gran importancia a la educación porque, en primer lugar, es esencial para el desarrollo de nuestra lucha, pues la incorporación y el apoyo de la población aumentan a medida que crece su comprensión de la situación. En segundo lugar, porque el futuro Mozambique independiente tendrá gran necesidad de ciudadanos formados para conducir al país por la vía del desarrollo»⁶¹.

Se pretendía que la *nueva escuela* permitiese el surgimiento de una manera de pensar y de actuar adecuada a las necesidades productivas, a la mejora de las condiciones de vida y fuese promotora de un desarrollo sustentado en el conocimiento científico al servicio de la colectividad, pues se pretendía «una mentalidad revolucionaria que utilizase la ciencia para servir al pueblo»⁶². De esta manera

«La tarea principal de la educación, en la enseñanza, en los libros de texto y en los programas, es inculcar en cada uno de nosotros la ideología avanzada, científica, objetiva, colectiva, que nos permita progresar en el proceso revolucionario»⁶³.

Este papel instrumental básico de la ciencia y de la técnica para el progreso de la Nación será una constante en el discurso del FRELIMO

«pues el enemigo estaba también presente en el obscurantismo, la ignorancia y la conciencia domesticada de los colonizados. Por eso, había que combatirlo también con las armas de la ciencia al servicio de la Revolución»⁶⁴.

⁶⁰ Tras el asesinato de Mondlane (recordemos que era pronorteamericano y que había vivido en los Estados Unidos y trabajado para la ONU), la dirección del movimiento queda en manos de Uria Simango, Samora Machel y Marcelino dos Santos. La expulsión del primero y de las facciones consideradas «reaccionarias» (por oponerse a los métodos de guerra y por las *posturas tribales* de algunos líderes macondes) dará el poder al *tándem* Samora Machel - Marcelino dos Santos, cuyas tesis marxista-leninistas aliñadas de maoísmo (dado el carácter campesino de sus bases) marcarán la línea ideológica del FRELIMO.

⁶¹ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p.137.

⁶² Cfr. FRELIMO, *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 24.

⁶³ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁴ Cfr. FRELIMO. *Mozambique: El desafío de la Revolución*. Madrid: IEPALA, 1984, p. 141.

Y seguirá impregnando el desarrollo del proyecto educativo. Así, en 1978, en el discurso de apertura de la Campaña Nacional de Alfabetización ante los trabajadores de «Puertos y Ferrocarriles» de Maputo, el ya Presidente Machel, sigue dando una prioridad al conocimiento científico como motor de desarrollo:

«La ciencia en las manos del enemigo es un instrumento de muerte. Nuestro enemigo utiliza la ciencia para oprimir, sembrar la muerte, la miseria. Para nosotros la ciencia es un instrumento de liberación, un instrumento para nuestro desarrollo»⁶⁵.

Teniendo la educación un sentido totalizador, de formación de mentalidades y de capacitación técnica para el trabajo y para la lucha armada, abarcará a toda la comunidad y a todos los procesos sociales. Todos los integrantes de la colectividad serán objeto de educación, y a la vez instrumentos del proceso educativo. En las *zonas liberadas* la función de la escuela será la de constituirse en centro de formación para: a) la emancipación del pueblo; b) el combate a las concepciones de la cultura tradicional que se oponen al cambio; c) la difusión de conocimientos científicos; d) la preparación de combatientes para la lucha armada⁶⁶.

La expresión que definirá la función del sistema educativo para el FRELIMO es la conocida frase que habla de la escuela como lugar donde surja el *Hombre Nuevo*:

«La formación del Hombre Nuevo, con una nueva mentalidad que, además de capacitarlo para resolver los problemas inmediatos procedentes de la lucha revolucionaria, debería estar preparado para transformar revolucionariamente la sociedad mozambiqueña»⁶⁷.

La educación asume así una función política de cara a la liberación y a la promoción colectiva del pueblo con las siguientes características:

-Destrucción de la *mentalidad vieja*, sustentada en la tradición y en el colonialismo, y creación y consolidación de una nueva sociedad para la construcción de un nuevo Mozambique unido, autosuficiente, próspero, independiente e internacionalista.

-Formación de una nueva mentalidad en los hombres y mujeres, científica, abierta y libre de los pesos de la superstición y de la tradición, que les haga conscientes del poder de su inteligencia y de la fuerza transformadora del trabajo, y responsables de la tarea colectiva al servicio del pueblo.

-Rechazo de todas las tendencias individualistas y de la corrupción.

-Integración *de las masas* en las tareas de la lucha armada.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 149.

⁶⁶ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 109.

⁶⁷ Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 25.

-Creación en los alumnos de una personalidad mozambiqueña en contacto con el mundo exterior.

-Creación de una nueva conciencia de emancipación en la mujer, y de un nuevo comportamiento y mentalidad en el hombre respecto a la mujer⁶⁸.

Se trataba, en suma, desde una perspectiva marxista, de formar la conciencia nacional por encima de las diferencias étnicas y de vincular educación, producción y lucha armada como ejes fundamentales para conseguir la emancipación del pueblo:

«Deseamos que los alumnos adquieran estos conocimientos científicos y prácticos en la escuela [...] que nos permitirán desarrollar nuestra agricultura y promover la construcción de una industria de base.[...] La combinación de la educación con la producción significa, sobre todo, la adquisición teórica y práctica de conocimientos para ser puestos a disposición de la producción, de la administración, de los servicios sociales y del combate»⁶⁹.

Como comenta Mazula, educación, producción y combate serán, articulados dialécticamente, los tres ejes de la revolución. La palabra de orden era «**Estudiar, Producir, Combatir**»⁷⁰.

La lengua utilizada en el sistema de enseñanza es otra cuestión que nos habla del papel ideológico asignado a la educación. Porque, a pesar de las críticas acérrimas a la cultura portuguesa, se insistirá en la utilización del portugués, «dado que ésta es nuestra lengua común»⁷¹, frente a las lenguas locales.

«La generalización de la lengua portuguesa es un medio de comunicación importante entre todos los mozambiqueños, un vehículo importante para nuestro porvenir común. Algunos han preguntado durante la guerra: ¿Por qué continuamos utilizando el portugués? Algunos van a decir que la Campaña de Alfabetización va a valorizar la lengua portuguesa. ¿En qué lengua hubierais deseado que iniciáramos esta Campaña? ¿En Macua, en Maconde, en Nyanja, en Ronga, en Bitonga, en Ndaú, en Chuabo?»⁷²

En una época de formación de la conciencia nacional y de crítica al tribalismo, y dada la componente étnica de las diversas facciones del FRELIMO, resultaba demasiado *peligroso* aceptar como lengua vehicular alguna de las lenguas habladas en Mozambique y se optó por la lengua *¿neutral?* de los colonizadores, que además disponía del vocabulario para expresar los

⁶⁸ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, pp. 110-111.

⁶⁹ Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 30.

⁷⁰ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 112.

⁷¹ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 138.

⁷² Discurso de Samora Machel en la Apertura de la Campaña Nacional de Alfabetización. Cfr. FRELIMO. *Mozambique: El desafío...*, *op. cit.*, p. 152.

conceptos científico-técnicos tan necesarios en la perspectiva cultural y productiva, cuestión bastante difícil para los idiomas locales⁷³.

Los contenidos de los programas también nos hablan de esa componente de formación de la conciencia nacional. Así, en el I Seminario Pedagógico Nacional, celebrado en marzo de 1973, además de cuestiones relativas a la formación del profesorado y a los materiales didácticos, se trató la didáctica de las diversas asignaturas que constituían el programa de la educación en las *zonas liberadas*. Su estudio nos permite comprobar la carga ideológica de las disciplinas impartidas. Se concede una importancia fundamental a la enseñanza de la historia, de la geografía, de la política y de la producción agrícola. Esta última, por el carácter campesino de las bases del FRELIMO y por la necesidad de implementar mejoras en las técnicas de producción. Las otras tres, como formadoras de la conciencia nacional y justificadoras del proceso que se vivía. Así, se insiste en que «a través del estudio de la Historia, nosotros evaluamos las experiencias de las generaciones pasadas, y esas experiencias, en nuestro caso, nos ayudan a entender la importancia de la lucha armada»⁷⁴. La geografía era principalmente de carácter económico. En la asignatura de política, adecuando los contenidos a todos los niveles de edad, empezando por los niños recién incorporados a las escuelas, se inculcaban nociones sobre la lucha armada, el colonialismo, el imperialismo... El alumnado de secundaria hasta podía aprender la diferencia entre línea política revolucionaria y línea política reaccionaria, y profundizar en la necesidad de una lucha armada prolongada. Las matemáticas tenían un carácter eminentemente práctico.

Estos contenidos de carácter ideológico no sólo se mantuvieron una vez conseguida la independencia, sino que se consagraron en 1977 una vez que el III Congreso del FRELIMO adoptó oficialmente el marxismo-leninismo como línea programática. Sus principios quedarán consagrados en la política

⁷³ La dialéctica lenguas oficiales *versus* lenguas vehiculares recorre toda África. En general, se ha optado por las lenguas de las antiguas potencias, y progresivamente se han ido introduciendo los idiomas locales. En Mozambique, la contradictoria utilización del portugués en la enseñanza como instrumento al servicio de la unidad nacional, ha supuesto una triple discriminación: de género (la mayoría de las mujeres sigue sin hablar esta lengua hoy en día), del campo frente a la ciudad, y del centro-norte frente al sur. Al comenzar la Campaña de Alfabetización (en portugués) esta lengua ocupaba el lugar décimo por número de hablantes en el país. Hablaba portugués el 24,4 por ciento de la población, y la tenía por lengua materna el 1,1 por ciento de sus habitantes, concentrados mayoritariamente en Maputo. Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 124. La Ley de Educación de 1992 permitió el uso de las lenguas locales en el sistema educativo. Actualmente se sigue produciendo la incorporación de las principales lenguas en la enseñanza primaria en las zonas rurales. En Sofala, por ejemplo, ya se imparte clase en chwsena y en ndau. La enseñanza en chwsena también ha alcanzado a la alfabetización de adultos.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 114.

educativa. El encuadramiento de todos los sectores educativos en la ideología del partido se pondrá de manifiesto en la modificación de los currículos, en la adecuación de los manuales a los presupuestos del FRELIMO y en las prácticas escolares, con una insistencia en la atención prioritaria a la clase trabajadora y sus hijos, en la adecuación de los contenidos a las necesidades productivas y en la priorización de criterios políticos en el acceso al estudio, especialmente en la formación de profesores y en las enseñanzas superiores⁷⁵. Particularmente interesante para comprobar la carga ideológica de la educación resulta la lectura de los primeros manuales. La conciencia política comienza a fomentarse desde el primer curso de primaria, con el comportamiento revolucionario como eje transversal.

«El Programa abre con el **Comportamiento Revolucionario** porque éste no se promueve en una asignatura especial, sino en todas las asignaturas y cursos en general. En realidad, el aprendizaje de este comportamiento no se puede situar en otro lugar, porque debe ser preocupación constante del profesor, desde el primer día de clase hasta el último: no sólo dentro del aula, también fuera; no sólo dentro del recinto escolar, también fuera de él»⁷⁶.

Este comportamiento revolucionario constaba de los siguientes aspectos:

- Aseo del cuerpo, del vestuario, del material escolar, de la escuela, de la casa y de la comunidad.
- Puntualidad.
- Espíritu de organización.
- Disciplina y obediencia.
- Espíritu colectivo.
- Respeto mutuo.
- Espíritu de sacrificio y de economía.
- Respeto al trabajo manual.
- Práctica constante de la crítica y de la autocrítica.
- Respeto a la bandera y al himno nacional.
- Respeto a los dirigentes; a la figura del Presidente Samora Machel.
- Vigilancia revolucionaria.
- Espíritu de iniciativa.

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 162-163.

⁷⁶ Cfr. MINISTERIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Provas dos Programas do Ensino Primário*, I Volume, s/d., p. 2. Este libro, como consta escrito a máquina en su página de inicio, contiene las pruebas tipográficas del primer programa de educación primaria del Mozambique independiente, en elaboración. No consta lugar ni fecha de impresión.

El programa de primaria tenía una carga horaria muy grande de portugués, al que se añadían contenidos prácticos que incluían nociones de salud e higiene, de historia, de política y de vida comunitaria. Además de las sugerencias que se dan al profesorado, son los mismos contenidos a impartir los que nos vuelven a explicitar los valores y normas a inculcar en el alumnado. Para el primer curso de primaria, se incluyen las siguientes orientaciones metodológicas en la asignatura de historia:

Tabla 1
Orientaciones para impartir los temas de la asignatura de Historia en el primer curso de primaria

CONSIDERACIÓN GENERAL
El programa de Historia para el primer curso se destina esencialmente a proporcionar al niño algunas nociones generales que le permitirán, a partir de tercer curso, comprender algunos hechos históricos. El niño, en esta fase, debe poseer una idea clara de que el hombre forma parte de una sociedad continuamente transformada por él.
PUEBLO MOZAMBIQUEÑO
El niño debe llegar a comprender que él es un elemento del Pueblo, que todos los alumnos de la escuela y también los profesores son elementos del Pueblo y que todas las personas del lugar y de resto de poblaciones son del Pueblo.
UNIDAD DEL PUEBLO
Nociones a adquirir: noción de unidad y que la unión hace la fuerza; unidad entre los alumnos y entre éstos y el profesor; unidad del Pueblo; el Pueblo unido tiene más fuerza, no puede ser vencido.
FRELIMO
El FRELIMO es el Pueblo; el FRELIMO somos nosotros. No es del FRELIMO aquel que no está unido, que no es trabajador, que es perezoso.
GRUPOS DINAMIZADORES
Los grupos dinamizadores están constituidos por personas que pertenecen al Pueblo y que buscan aumentar la Unidad bajo la Dirección de la Línea del FRELIMO. Los grupos dinamizadores movilizan y organizan al Pueblo.
LUCHA – TRABAJO
El trabajo es una forma de lucha. Sin esta lucha, sin trabajo no hay producción, no hay vida. El trabajo de los campesinos y de los obreros es la base de la riqueza del Pueblo.
AMIGO – ENEMIGO – XICONHOCA
Las nociones de amigo y enemigo deben ser dadas a través de ejemplos concretos, de la vida corriente. Los niños deben aprender a distinguir los amigos y los enemigos del Pueblo, y a responder con conciencia las preguntas: ¿Quiénes son los enemigos del Pueblo Mozambiqueño? ¿Quiénes son los amigos?
HÉROES MOZAMBIQUEÑOS
Las narraciones sobre la vida de los héroes mozambiqueños son una fuente rica de motivaciones que deben ser debidamente exploradas.
BANDERAS
Identificación de las Banderas Nacional y del FRELIMO. Sus colores y su aspecto. Lo que representan (idea muy simple).

Fuente: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Provas dos Programas do Ensino Primário, I* Volume, pp. 22-23.

La Ley del Sistema Nacional de Educación de 1983 definirá claramente los principios fundamentales que la sustenten en la línea que estamos argumentando⁷⁷. Así, además de explicar los medios de transmisión del conocimiento en la sociedad tradicional, la imposición de una educación colonial al servicio de la explotación y la colonización y la negación y ruptura que supuso la lucha armada con el colonialismo y la educación colonial, insiste en que el sistema de educación debe, tanto en su contenido como en su estructura y método, conducir a la creación del Hombre Nuevo en la construcción de la sociedad socialista, siendo el Sistema Nacional de Educación «un proceso que contribuirá a la formación de un Hombre mozambiqueño con conciencia patriótica, científicamente preparado, profesional y técnicamente capacitado y culturalmente libre»⁷⁸.

VI. El pragmatismo de los dirigentes del FRELIMO: asumir el neoliberalismo

Las finalidades anteriores continuarán guiando toda la política educativa y los programas desarrollados por el FRELIMO en la primera mitad de los años ochenta (alfabetización de adultos, enseñanza primaria, escuelas profesionales...) hasta que la insostenible situación política y social, consecuencia de la guerra civil en un contexto internacional de pronta desaparición del bloque soviético, desembocará en un proceso de paz que vendrá acompañado de un cambio de paradigma, con la aceptación de la democracia multipartidista en lo político, de la sociedad de mercado en lo económico y del pensamiento neoliberal en lo ideológico. Todo ello a cambio de la ayuda económica y técnica que necesitaba un país que se desangraba irremediablemente, con casi cinco millones de desplazados (un treinta por ciento de la población), los campos abandonados por los campesinos que huían del conflicto y una economía de guerra, agravada por las sequías que diezaban las cosechas, que no satisfacía las necesidades básicas de la población.

Particularmente interesante resulta comparar los principios y objetivos de las Leyes de Educación, en concreto, los de la Ley 4/83 que estamos citando con los que aparecen en la Ley 6/92 que siguió a la firma del proceso de paz y a la ruptura con las ahora *viejas* concepciones marxistas. Podemos comprobar así el giro que va a significar, en un proceso iniciado antes de la caída del muro de Berlín, asumir los nuevos presupuestos educativos (véase Tabla 2).

Además de desaparecer todas las referencias a los principios del marxismo (la creación del Hombre Nuevo, el protagonismo de la alianza obrero-campesina y el papel de la ciencia y de la técnica en la construcción de la sociedad), deja de explicitarse que el derecho a la educación se traduce en la

⁷⁷ Ley n.º 4/83 de 23 de marzo, publicada en el *Boletim da República* de 23 de marzo de 1983, I Série, número 12, pp. 13-24.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 13.

igualdad de oportunidades en el acceso y en la necesidad de una educación permanente.

Tabla 2
EVOLUCIÓN DE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE
PRINCIPIOS GENERALES DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ley 4/83	Ley 6/92
<p>La educación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es un derecho y un deber de todo ciudadano, lo que se traduce en la igualdad de oportunidades de acceso y en la educación permanente del pueblo. 2. Refuerza el papel dirigente de la clase obrera y la alianza obrero-campesina. 3. Garantiza la apropiación de la ciencia, de la técnica y de la cultura por las clases trabajadoras. 4. Constituye un factor para el desarrollo económico, social y cultural del País. 5. Es el instrumento principal para la creación del Hombre Nuevo, hombre liberado de toda la carga ideológica y política de la formación colonial y de los valores negativos de la formación tradicional. 6. Se basa en las experiencias nacionales, en los principios universales del Marxismo-Leninismo y en el patrimonio científico, técnico y cultural de la Humanidad. 7. Es dirigida, planificada y controlada por el Estado, que garantiza su universalidad y laicidad. 	<p>El Sistema Nacional de Educación (SNE) se orienta por los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La educación es un derecho y un deber de todos los ciudadanos. ▪ El Estado permite la participación de otras entidades, incluidas las comunitarias, cooperativas, empresariales y privadas en el proceso educativo, organizando y promoviendo la enseñanza en los términos definidos en la Constitución. ▪ La enseñanza pública es laica.

Fuente: *Boletim da República*. I Série, número 12 de 23 de marzo de 1983 y I Série, número 19 de 6 de mayo de 1992.

La aceptación de los principios neoliberales supone también el cambio radical en relación al papel asignado al Estado, aceptándose la participación de otros agentes educativos, incluyendo la iniciativa privada (con sus *pros* y sus *contras*, como bien señalan los informes de la UNESCO, pues a la vez que puede mejorar el acceso a la educación básica, también permite la apertura de centros de nivel asequibles sólo a las élites). En esta misma línea, se pasa del ateísmo militante del partido y de la laicidad de la educación a que vuelvan a tener un papel en la enseñanza (secundaria y universitaria) las diferentes confesiones religiosas⁷⁹ (protestantes, católicos, nuevas iglesias africanas, musulmanes).

⁷⁹ Aunque, *evidentemente*, el hecho religioso sigue sin aparecer en los programas curriculares.

Por supuesto, también desaparece otro típico elemento del análisis marxista, el análisis estructural aplicado a los diversos elementos del sistema educativo, concretado en una serie de principios que hasta entonces regían su estructura: unicidad dentro de los diversos subsistemas y niveles de enseñanza; correspondencia entre objetivos, contenidos y estructura de la educación y la transformación de la sociedad; articulación e integración horizontal y vertical de todos los niveles de enseñanza dentro de cada subsistema y entre estos⁸⁰.

Estas modificaciones en los principios generales tendrán su traducción en los objetivos que se asignan a la educación, como podemos observar a partir de la comparación que aparece en la Tabla 3.

Además de la *obvia* desaparición del objetivo central de formar al *Hombre Nuevo*, destacan supresiones muy significativas:

-No se incluye la necesidad de una formación política e ideológica de la población, y en consecuencia, la prioridad de que el profesorado dominase estos contenidos.

-Las instituciones educativas dejan de ser un instrumento para la consolidación del Poder Popular.

-Desaparece el papel del portugués como factor de consolidación de la unidad nacional.

Ha quedado desmontada la ideología marxista que durante treinta años guió al FRELIMO. En su lugar, no aparece ninguna otra⁸¹. La actual política educativa, al amparo de la asistencia técnica y financiera internacional, continúa considerando a la educación un instrumento central para la mejora de las condiciones de vida y para la elevación del nivel técnico y científico, a lo que se añade que debe ser base para el desarrollo social y para la lucha por la reconciliación nacional⁸². La calidad en la gestión y la necesidad de conseguir fondos destinados a salud, nutrición y educación son los únicos elementos que se explicitan. Por primera vez aparecen actuaciones que tienen en cuenta el componente cultural.

⁸⁰ Cfr. *Boletim da República* de 23 de marzo de 1983, I Série, número 12, p. 24.

⁸¹ Marcelino dos Santos, otrora el más firme impulsor de la línea maoísta en el partido y único superviviente de la cúpula dirigente en la época fundacional del FRELIMO, es el que ahora, como Presidente de la Asamblea de la República, deroga la Ley 4/83 y promulga la 6/92. Una prueba simbólica, pero bastante elocuente del cambio de paradigma producido.

⁸² Introducción a la Resolución 8/95 de 22 de agosto, que establece la Política Nacional de Educación en el marco del Programa Quinquenal 1995-1999. Cfr. *Boletim da República*, I Série, número 41, p. 46.

Tabla 3
EVOLUCIÓN DE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE
OBJETIVOS DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ley 4/83	Ley 6/92
OBJETIVO CENTRAL	
<p>La formación del Hombre Nuevo, un hombre libre del oscurantismo, de la superstición y de la mentalidad burguesa y colonial, un hombre que asume los valores de la sociedad socialista. En concreto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La unidad nacional, el amor a la Patria y el espíritu del internacionalismo proletario. ▪ El gusto por el estudio, por el trabajo y por la vida colectiva. ▪ El espíritu de iniciativa y el sentido de la responsabilidad. ▪ La concepción científica y materialista del mundo. ▪ El empeño y la contribución activa con todos sus conocimientos, capacidades y energía en la construcción del socialismo. 	No aparece
OBJETIVOS GENERALES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar ciudadanos con una sólida preparación política, ideológica, científica, técnica, cultural y física, y una elevada educación patriótica y cívica. ▪ Erradicar el analfabetismo de modo a proporcionar a todo el pueblo el acceso al conocimiento científico y el desarrollo pleno de sus capacidades. ▪ Introducir la escolaridad obligatoria y universal como medio para garantizar la educación básica a todos los jóvenes. ▪ Asegurar a todos los mozambiqueños el acceso a la formación profesional. ▪ Formar al profesor como educador y profesional consciente con profunda preparación política e ideológica, científica y pedagógica, capaz de educar a los jóvenes y adultos en los valores de la sociedad socialista. ▪ Formar científicos y especialistas debidamente preparados que permitan el desarrollo de la investigación científica. ▪ Difundir, a través de la enseñanza, la utilización de la lengua portuguesa contribuyendo a la consolidación de la unidad nacional. ▪ Desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad artística de los niños, jóvenes y adultos. ▪ Hacer de las instituciones de la enseñanza bases revolucionarias para la consolidación del Poder Popular, profundamente insertas en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar ciudadanos con una sólida preparación científica, técnica, cultural y física y una elevada educación moral cívica y patriótica. ▪ Erradicar el analfabetismo de modo a proporcionar a todo el pueblo el acceso al conocimiento científico y el desarrollo pleno de sus capacidades. ▪ Garantizar la enseñanza básica a todos los ciudadanos a través de la introducción progresiva de la escolaridad obligatoria. ▪ Asegurar a todos los mozambiqueños el acceso a la formación profesional. ▪ Formar al profesor como educador y profesional consciente con profunda preparación científica y pedagógica. ▪ Formar científicos y especialistas debidamente preparados que permitan el desarrollo de la producción y de la investigación científica. ▪ Desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad artística de los niños, jóvenes y adultos.

Fuente: *Boletim da República*. I Série, número 12 de 23 de marzo de 1983 y I Série, número 19 de 6 de mayo de 1992.

VII. A modo de conclusión: ¿El cambio de paradigma beneficiará a todos y a todas?

Mozambique entró en 1992 en *el fin de la historia* de Fukuyama, en la aldea global que no necesita explicitar sus principios y valores porque éstos, en la sociedad del pensamiento único, son *obvios* y universales. Y no por su carácter explícito, sino porque acompañan irremediamente a las prácticas y a las mentalidades asociadas a las nuevas reglas de juego. Su aceptación es el remedio que les ha tocado jugar a los países empobrecidos. Sus dirigentes, y de eso saben mucho los líderes mozambiqueños, no se han visto resentidos, al contrario, los beneficios obtenidos están siendo grandes para las élites en el poder⁸³.

También es verdad que son manifiestas las mejoras del sistema educativo en los últimos años. El esfuerzo realizado por el gobierno mozambiqueño en relación al acceso universal a la educación primaria ha sido grande. En trece años (desde 1992) se ha triplicado la matrícula en la EP1⁸⁴, con una práctica equidad de género en el acceso en 2005; se ha ampliado y mejorado una red escolar muy deteriorada tras la guerra civil; se han hecho grandes esfuerzos en la capacitación de nuevos profesionales de la educación y han aumentado los recursos financieros para transformar el sistema educativo: modificación del currículo, potenciación de las lenguas locales en la enseñanza, disminución de los gastos escolares del alumnado, provisión de los libros de texto en primaria...

Sin embargo, la falta de medios humanos y económicos, las carencias en la gestión y en prácticas de buen gobierno y la ausencia de una política de discriminación positiva hacia los sectores de población más vulnerables y que, precisamente, más precisan de mejoras, ponen en peligro los logros conseguidos y, sobre todo, han hecho aumentar la brecha de la desigualdad social y educativa en el país.

⁸³ El profesor Mazula, alguien con un conocimiento profundo de la situación y que no podría ser tildado de «enemigo» por el FRELIMO, explica que este «aburguesamiento» de las élites en el poder comenzó pronto: «En poco tiempo, el Partido se transformó en un partido burgués, apoyado en la acumulación centrada en el Estado y en una redistribución selectiva de los bienes nacionales. [...] Ya desde 1974-1975, ante los graves problemas políticos y económicos de sabotaje, de funcionamiento del aparato de un Estado falto de personal, el Partido no supo preservar su naturaleza revolucionaria, y no consiguió crear estructuras organizativas de clase para combatir ese partido burgués. A medida que la situación económica y militar se fue deteriorando, con inundaciones en 1978, sequías prolongadas con efectos catastróficos sin precedentes (1981-1982), de escasez e irregularidad de lluvias [...] el Partido/Estado fue buscando en terceros las causas de la ineficacia de sus soluciones y buscando otras igualmente ineficaces. [...] Esta situación se agravó en los años siguientes con la guerra civil». Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 159.

⁸⁴ Primer ciclo de primaria, de cinco años de duración.

Una ratio aumentando de manera desproporcionada en la EP1 (en 2007 superaba los ochenta alumnos por aula), la no atención a la primera infancia, la todavía incorporación tardía al sistema educativo de buena parte de la población (especialmente de las niñas), las dificultades para retener en la escuela con un aprovechamiento adecuado a la población escolar, el incremento de la desigualdad de género según se avanza en el sistema educativo, la incapacidad para formar competentemente a una cantidad suficiente de profesorado y, por último, las asimetrías regionales y entre el campo y la ciudad en el acceso a la educación son las debilidades más importantes. Cuestiones que inciden sobre todo en los colectivos vulnerables, la población pobre de las zonas rurales y de los suburbios, entre los que destacan los huérfanos y los niños de la calle. La no escolarización, el abandono progresivo o la no consecución de una alfabetización irreversible de estos colectivos son la expresión más manifiesta del *darwinismo educativo* que caracteriza al momento presente⁸⁵. A esta situación de la población infantil habría que añadir la falta de medios para la alfabetización de las mujeres y para otros programas de apoyo asociados, relativos a nutrición, salud y economía popular en un país lastrado por la pandemia del SIDA (16 por ciento de la población adulta) y con más de un tercio de su población viviendo con menos de un dólar al día.

A estas alturas de 2009, y a la vista de los datos que exponen los informes de seguimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Campaña Educación para Todos, permítanme que dude de la fecha en la que los beneficios del tan alabado crecimiento económico suscitado por la asunción del neoliberalismo lleguen a las mayorías excluidas de Mozambique, esos hijos y nietos del pueblo mozambiqueño por cuya liberación se levantaron en armas hace cuarenta y siete años los que todavía hoy siguen detentando el poder político *del Rovuma al Maputo*.

Legislación consultada

Concordata e Acôrdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário. Lisboa: União Gráfica, 1955.

⁸⁵ En los barrios periféricos de las grandes ciudades las insuficientes y masificadas escuelas de primaria funcionan a cuatro turnos de tres horas cada uno, impartida la docencia en portugués, lengua que no es vehicular para la mayoría del alumnado. Esta es una de las muchas manifestaciones de cómo afecta el nuevo paradigma a los vulnerables, cuando las medidas de carácter general implementadas no llegan a los excluidos del sistema. Y estamos hablando de los privilegiados que han podido conseguir una plaza escolar. Esta misma precariedad podría explicitarse en relación al acceso a la salud, a las condiciones sanitarias y a los medios de vida.

Decreto nº 12.533, de 23 de octubre de 1926, Preámbulo, Diario del Gobierno nº 237, de 23 de octubre de 1926.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. COLONIA DE MOÇAMBIQUE. *Anuário do Ensino. Ano de 1946*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1947.

Ley de Educação 4/83. *Boletim da República. I Série, número 12 de 23 de marzo de 1983*.

Ley de Educação 6/92. *Boletim da República. I Série, número 19 de 6 de mayo de 1992*.

Resolução 8/95. Política Nacional de Educação. *Boletim da República, I Série, número 41 de 22 de agosto de 1995*.

Referencias bibliográficas citadas

BELLO, A. P. *João Bello e a Nação*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, s/d.

BERTULLI, C. *Croce e Spada in Mozambico*. Roma: Coines Edizioni, 1974.

BURGOS, B. *Culturas africanas y desarrollo. Intentos africanos de renovación*. Madrid: Fundación Sur, 2007.

CAPELA, J. *A República Militar da Maçanja da Costa (1862-1898)*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1988.

CARVALHO, S. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. Maputo: Departamento de História da UEM e Tempo, 1983.

ENES, A. *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. 4ª edición, facsímil de la de 1946. Lisboa: Imprensa Nacional, 1971.

FERREIRA DA SILVA, F. *Relatório. A Obra Missionária na Província de Moçambique*. Porto: Typographia a Vapor da Officina de São José, 1911, pp. 59-61

FRELIMO. *Mozambique: El desafío de la Revolución*. Madrid: IEPALA, 1984.

_____. *Textos fundamentales del Frente de Liberación de Mozambique*. Traducción de Joana Masgrau. Barcelona: Anagrama, 1975.

GOMES, R. «Percursos da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964)». En NÓVOA, A. [et al.] (eds.) *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, EDUCA, 1996.

GUIMARÃES, J. M. *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições, 2006.

HEDGES, D. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. 2ª ed. Maputo: Livraria Universitaria Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

M'BOKOLO, E. *Afrique Noire. Historie et civilisations*. París: UREF, 1992, vol. 2.

MARGARIDO, A. «L'eglise catholique em Afrique Portugaise». En: *Revue française d'études politiques africaines*. Societé Africaine d'Édition, núm. 61, 1971.

MATOS, N. de. «A Acção Civilizadora do Exército português no Ultramar». En: *Primeiro Congresso Militar Colonial*. Porto: 1934

MAZULA, A. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. *Anuario Colonial de 1917*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1917.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Provas dos Programas do Ensino Primário*, I Volume, s/d.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. *O Ensino no Ultramar*, Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1966.

MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Traducción de M. L. Dias. Maputo: Centro de Estudos africanos, 1995.

MOUTINHO, M. *O Indígena no Pensamento Colonial Português. 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

NEWITT, M. *A History of Mozambique*. 2ª edición, Londres: C. Hurst and Company, 1997.

NÓVOA, A. «A educação nacional». En: SERRÃO, J.; OLIVEIRA MARQUES, A.H. (coord). *Nova História da Educação*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, Volume XII,

PAULO, J. C. «Da «educação colonial portuguesa» ao ensino no ultramar». En: BEHENCOURT, F., CHAUDHURI, K. (coord). *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Lectores, 1999, Volume V.

PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York: autor, 2007.

RESENDE, S.S. de. *Profeta em Moçambique*. Lisboa: DIFEL, 1994.

SILVA, A. da. *Mentalidade Missiológica dos Jesuítas em Moçambique antes de 1759*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1966.

SOUSA FERREIRA E. *O fim de uma era: O colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

Apéndice: La ideología en los manuales escolares

Presento a continuación una pequeña muestra, que intenta ser significativa, del tratamiento de los contenidos ideológicos a través de los libros de lecturas utilizados en las escuelas en Mozambique, tanto en la época colonial como tras la independencia.

Libro de lectura. Enseñanza de adaptación

Corresponde a la enseñanza primaria. Curso desconocido al no disponer de la tapa y primeras páginas del libro. Posterior a 1963.

Portugal

Portugal, niños míos, es, como ya sabéis, nuestra Patria.

Es nuestra porque nos fue dejada por nuestros abuelos, que son todos los portugueses que vivieron antes que nosotros.

La Patria es, pues, el regalo más bonito y más rico que todos recibimos. Por eso tenemos la obligación de guardarla muy bien.

Cuando seáis hombres y podáis visitar sus ciudades y villas, recorrer sus sierras y admirar sus ríos y mares, veréis que no hay tierra más bella que la vuestra.

Os va a ser difícil conocer todo vuestro Portugal porque es muy grande. Sus tierras están repartidas por casi todo el Mundo.

Y, todas juntas, forman la segunda mayor nación de Europa.

Mozambique, Angola, Guinea, Timor, etc., son tierras portuguesas, y su hermosura, su grandeza y su riqueza han de crear en vosotros el orgullo de ser portugueses.

Amar y defender a la Patria es deber de todos nosotros.

* * *

Un día corrí el mundo,
y aquí volví al atardecer...
- ¡Oh Portugal, dulce Patria!
No hay tierra igual a la mía.

p. 94

La bandera nacional

Era domingo.

Alberto iba a misa.

En la avenida de la administración, se izaba la Bandera Nacional.

Todas las personas se encontraban firmes y los hombres estaban con la cabeza descubierta. Así habían permanecido hasta que la Bandera llegó a la cima del mástil.

Alberto se puso también firme y se quitó la gorra.

Él ya había aprendido en la escuela que debemos asistir al izar de la Bandera con el mayor respeto, porque ella representa a Portugal, nuestra querida Patria.

Él sabía también que los otros símbolos de la Patria son el Señor Presidente de la República y el Himno Nacional.

p.71

Libro de lectura. Periodo postindependencia.

Corresponde a la enseñanza primaria. Curso desconocido al no disponer de la tapa y primeras páginas del libro. Alrededor de 1977.

En el ansia de libertad

¿Quién?

¿Quién no quería libertad?

Todos querían

Pero no podían hablar

Porque por todas partes

Aquí y allá

Era el colonialismo

El colonialismo.

¿Quién no conoció

El chicote, el chibalo o la palmatoria?

Incluso un niño de pecho

Vio a su madre golpeada,

Llevada para Mpanga,

Vio a su padre amarrado

Deportado para el Mwangani

Nuestros hermanos, padres y tíos

Vivos fueron enterrados

Y sobre sus túmulos

Se levantan palmeras

Todo esto porque

Hablaron de LIBERTAD

Libertad para el pueblo mozambiqueño

Del Rovuma al Maputo.

C. C. Nyusi

VOCABULARIO

Mpanga – Localidad en la provincia de Cabo Delgado

Mwangani – Xibalo, trabajo forzado.

El día 1º de mayo

Llegó el día 1º de Mayo.

Hoy todos estamos alegres. En Niassa, en Cabo Delgado, en Manica, en Gaza..., en todas los pueblos, en todas las aldeas, en todas las ciudades hay fiesta.

Los trabajadores en las fábricas, los maestros en las escuelas, los médicos en los hospitales, los campesinos, los soldados, todos, todos los trabajadores están de fiesta.

El día 1º de Mayo es el Día de los Trabajadores.

Este día no sólo se festeja en nuestro país. El 1º de Mayo es el día de los trabajadores de todo el mundo.

p. 52

El día del trabajador

Primero de Mayo

Día del trabajo

Fiesta de los trabajadores.

Obreros, campesinos

Enfermeros, maestros

Soldados y combatientes

Médicos y estudiantes...

Todos, todos unidos

Vamos a festejar este día.

¡Unidad! ¡Unidad! ¡Unidad!

¡Venceremos! ¡Venceremos! ¡Venceremos!

p. 53

La lucha continúa

Mozambique se tornó independiente el día 25 de junio de 1975.

Del Rovuma al Maputo, todos los mozambiqueños sintieron una gran alegría y fue un día de fiesta en todos los corazones.

El pueblo mozambiqueño festejó esa fecha histórica con disciplina.

¿Y ahora? ¿Nos vamos a quedar de brazos cruzados? ¿Ya está todo hecho?

¡No! Tenemos por delante una gran tarea: LA LUCHA CONTINÚA.

Todos nosotros debemos comprometernos y unirnos al servicio de la Patria.

Entre nosotros todavía hay ignorancia, miseria, hambre, desnudez y enfermedades. Sólo con el trabajo y el estudio de todos acabaremos con esos males.

p. 57