

LA POLÍTICA EDUCATIVA COLONIAL EN ÁFRICA LUSÓFONA: UN MODELO DE ASIMILACIÓN Y COLONIZACIÓN DE LAS MENTES.

Edorta Camino-Esturo¹

RESUMEN: en este artículo se presentan algunas de las consecuencias socioculturales de la educación colonial que, oficialmente, llevó a cabo el imperio portugués en África hasta finales del siglo XX. La asimilación educativa produjo una pérdida de conocimientos y saberes africanos, una “blanquización” (Freire, 2004) de la cosmovisión indígena. El trabajo identifica el modelo educativo y cultural, legitimado históricamente en fuentes documentales como el *Boletim Geral das Colónias*, que produce e interioriza un discurso hegemónico y patriarcal de los colonizadores frente a los colonizados. Actualmente, la labor académica es identificar el discurso hegemónico instaurado conceptualmente en las mentes africanas lusófonas para proporcionar una relectura pedagógica y empoderada de diferentes intelectuales africanos y poscoloniales, aplicada a la crítica del discurso colonial.

PALABRAS CLAVE: Educación Colonial; Discurso Colonial; África.

ABSTRACT: this article presents some of the social and cultural consequences of colonial education that, officially, held the Portuguese empire in Africa until finals of the 20th century. The educational assimilation produced a loss of African knowledge, increasing the “whitening”(Freire, 2004) of the indigenous worldview. This investigation identifies the educational and cultural model, legitimated historically in documentary sources like the *Boletim Geral das Colónias*, which produces and internalizes a hegemonic and patriarchal discourse of the colonist versus the colonized. At present, the academic work is to identify the hegemonic discourse established conceptually in the Lusophone African minds to provide a pedagogical review and empowered of different African intellectuals and postcolonialists, applied to the criticism of the colonial discourse.

KEYWORDS: Colonial education; Colonial discourse; Africa.

1. INTRODUCCIÓN:

El establecimiento del modelo educativo portugués impuso una escuela colonial para el adoctrinamiento de las masas africanas indígenas durante el siglo XX. El idioma empleado era el portugués y la educación estaba basada en la enseñanza católica y en los principios pedagógicos utilizados en la metrópoli. Los niños y niñas africanas estudiaban la

¹ Licenciado en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Deusto y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pública de Navarra. Profesor interino en la E.U. de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU.

historia de Portugal, pero poco conocían de su propia cultura, salvo lo que aprendían en sus hogares. Se trataba de inculcar la ideología extranjera para la “blanquización” de la población africana (Freire, 2004).

Las corrientes de pensamiento liberadoras, relacionadas con la ideología marxista de Amílcar Cabral o Paulo Freire, provocaron que se dieran unos movimientos en las escuelas coloniales en el sentido de “descolonizar las mentes” africanas (Cabral, 1976; Fanon, 1973; Freire, 2004; Memmi, 1974; Ngũgĩ, 1986). Así mismo, Portugal formó parte de esta estrategia geopolítica europea en el continente africano, aunque no fuese una de las potencias más destacadas, y su condición periférica en las decisiones del escenario de la expansión colonial le llevó a fomentar también un colonialismo periférico y “subdesarrollado” (Cabral, 1976; Santos, 2003) que fue difuminándose con la declaración del Estatuto dos indígenas en 1954 y la Carta Magna de la Descolonización en 1960.

El objetivo principal de este estudio es identificar las características del discurso colonial y sus consecuencias en la representación de las identidades lusoafricanas actuales, mediante el análisis de los discursos de Amílcar Cabral, principalmente, desde el punto de vista del colonizado, y del *Boletim Geral das Colonias*, una publicación elaborada como un medio propagandístico de la línea discursiva del régimen de Salazar desde el año 1925 hasta 1969, constituyéndose como un *think tank* de la política de colonización de Portugal.

La elaboración de la investigación se ha llevado a cabo mediante la revisión de información sobre fuentes secundarias referida al periodo colonial portugués en la educación de las colonias africanas. Para ello, se ha hecho una lectura pormenorizada de los discursos producidos en las publicaciones del régimen salazarista reflejados, principalmente, en el *Boletim Geral das Colonias* durante los periodos comprendidos entre 1925 y 1969.

Los diferentes elementos relacionados con el modelo de la educación colonial han sido ordenados en categorías que definen cualitativamente las características del objeto de estudio para, posteriormente, realizar un análisis del discurso.

2. LA LECTURA EDUCATIVA DEL COLONIZADOR.

“É urgente descolonizar o discurso português e o seu imaginário. Todos os sectores da sociedade portuguesa, principalmente a nível institucional, deverão descolonizar o seu discurso, començando, por exemplo, pelos *mass media*, pela propia classe política, e pela Educação” (Santos, 2005, p 38).

En 1931, en el Instituto Colonial Internacional, se reunieron una serie de “especialistas” de diferentes países coloniales para debatir sobre la enseñanza indígena (AGC, 1931, p. 237). Durante esas sesiones los diferentes analistas iban exponiendo sus experiencias educativas en diferentes realidades coloniales.

El belga Lawers resumía su presentación sobre la cuestión de la enseñanza indígena. Constató que en todas las colonias el problema de la educación había sido considerada de primera importancia, pero que las potencias coloniales no lo tenían resuelto uniformemente, sea por el estatismo y por iniciativas subvencionadas, sea por la libertad subvencionada (fórmulas belga y británica). Los gobiernos se encontraban en presencia de las mismas cuestiones: lenguas, enseñanza moral, métodos, material escolar, dirección de la enseñanza, instrucción técnica, etc. Pero las diversas consideraciones políticas tenían diferentes soluciones para cada uno de estos problemas. En todos los casos, según Lawers, los resultados habían sido “notables”, en todas partes la enseñanza suministrada a los indígenas se había realizado de una manera sorprendente, a juzgar por el número de escuelas, maestros y discípulos. Sorprende, sin embargo, que se haya dudado en hablar sobre los resultados morales y no se ha dicho si las fórmulas adoptadas corresponden a todas las necesidades. En la mayor parte de las colonias la enseñanza indígena no fue más allá de la enseñanza primaria, no estando en general muy desarrollada la instrucción secundaria y superior. Lawers se preguntaba, ¿será oportuno constituir tanto una como otra y darles un carácter específicamente indígena y colonial? Según él, tal organización determinaría problemas más difíciles y delicados que los de la enseñanza primaria, debiendo pues adoptar precauciones, viendo que se estaba en presencia de “espíritus insuficientemente preparados” y era necesario no crear entre los indígenas un proletariado intelectual.

La enseñanza secundaria en el África negra fue constituida principalmente para la juventud europea. Así todo en Senegal, donde el elemento indígena se hallaba emancipado, los hijos de indígenas se habían “aprovechado” de esta situación. Este comité de especialistas opinaba que era injusto atribuir a la instrucción de los indígenas la responsabilidad de las perturbaciones que pudieran producirse en las colonias, ya que los indígenas se hallaban sometidos a la influencia de grandes corrientes de ideas que traspasaban la escuela.

La experiencia colonial británica presentaba unos métodos de enseñanza del indígena basado en dirigir la educación del africano para que tenga el lugar que le compete

en la comunidad indígena y, por otro lado, la instrucción rural tradicional basada siempre en la religión y fundada en la mentalidad africana. Debe añadirse que el sistema de administración indirecto en el uso de las posesiones británicas necesitaba de indígenas instruidos, capaces de ocupar puestos administrativos (AGC, 1931, p. 240).

En el Boletim Geral das Colonias, Vischer exponía que las lenguas indígenas eran incapaces de expresar todo lo que se refería a una moral un poco elevada, así y todo, consideraba que era preferible utilizar una lengua indígena en la enseñanza primaria, siendo mejor que la educación del niño o la niña se mantuviera en su medio ancestral y que no fuera forzada a expresarse en una lengua extraña.

Por otro lado, el portugués Penha Garcia mostraba los principios que habían presidido siempre en la educación del indígena de las colonias portuguesas –educación religiosa dada en lengua portuguesa- y afirmaba que el problema tenía, en el año 1931, una solución de acuerdo a los medios. Había una educación superior en la India y una eficiente educación secundaria en Cabo Verde. Así mismo, en las colonias africanas con poblaciones atrasadas se impartía una enseñanza elemental completada con nociones de carácter agrícola o profesional. Según esta versión, la educación se encontraba especialmente establecida hacia los intereses de los pueblos indígenas, procurando mantenerla dentro de su marco social, y civilizándola. Un lugar importante estaba reservado a la educación confesional administrada por las misiones y que se aproximaba a lo mejor que se podía desear para las “razas insuficientemente evolucionadas”. En materia de lengua, habían sido tenidas en cuenta ciertas consideraciones respecto a la población indígena, dando un amplio espacio para la lengua portuguesa, a fin de facilitar la evolución de los indígenas y de sus relaciones con los elementos metropolitanos. Portugal seguía esforzándose por crear “hombres útiles” y no “*deracinés*” (desarraigados en francés), a quien se le tornaba imposible realizar cualquier actividad laboral (AGC, 1931, p. 243).

La acción misionera portuguesa en las colonias constituía una de las escuelas más populares. A ellas acudían gran parte de los niños y niñas africanas del imperio portugués. La acción cristianizadora transcurría según los cánones católicos y bajo la reproducción de los valores y la cosmovisión occidental. La lectura de las missões iba en la misma dirección que los expertos “pedagogos” del Instituto Colonial Internacional.

Para los próceres de la educación colonial expuesta en el *Boletim Geral das Colonias*, la influencia de las escuelas iba modificando el vivir del indígena y verificaban, con satisfacción, que las *nuevas generaciones que frecuentan las escuelas se aproximan al*

hombre blanco con mayor confianza que cualquier otro indígena, porque en la escuela le enseñan quién es el hombre blanco, que ellos veían como una criatura enemiga. Aprenden con relativa facilidad la lengua portuguesa, pero, como niños que son, gustan de hacer su propia “gazeta” para divertirse, cazando pajaritos, pescando en las lagunas o cogiendo frutos, siendo por eso indispensable recordarles, con frecuencia, el deber escolar. Lo que no sorprende, pues son niños y no impera ningún motivo especial por el interés de su propia educación. Cualquier europeo que viaja dentro del área de influencia de las escuelas nota inmediatamente la diferencia que existe entre los niños que frecuentan las escuelas y los otros. Estos son extraordinariamente desconfiados y miedosos, procurando por todos los medios evitar la aproximación del blanco (AGC, 1931, p. 245).

Las religiosas de la Compañía de Santa Teresa de Jesús participaron de la labor educativa a través de las Misiones y extendiendo la construcción de colegios a zonas más rurales de las colonias. Allí enseñaban catequesis y preparaban a las chicas para la vida doméstica y el tratamiento de pacientes, auxiliadas por algunas asociadas de la Legión de María y también por algunas catequistas nativas.

Estos conocimientos se les enseñaba especialmente a las chicas nativas, tanto internas como externas, junto con una formación en letras, proporcionando la instrucción suficiente sobre todos los trabajos domésticos, agrícolas y pecuarios, así como los conocimientos referidos a la educación primaria, inculcándoles sobre todo en “buenas costumbres, el amor al trabajo, en fin, en una palabra, la vida cristiana y social, la Civilización”. Esta labor civilizatoria no era fácil ya que exigía “sacrificios inauditos para obtener buenos resultados” en la población nativa, pero el fruto de estos esfuerzos “por el amor de Dios, por el bien de las almas, por el progreso de las provincias ultramarinas y por el engrandecimiento y la gloria de Portugal” suponía la construcción de lugares cristianos y las chicas nativas, “al contrario de los que sucedía en otros tiempos, ahora muestra interés por aprender, y ella misma se presenta para adquirir conocimientos” (AGC, 1968, p. 59).

En las escuelas de las colonias portuguesas africanas, era obligatoria la enseñanza de la lengua portuguesa, como afirma Costa, “permaneciendo libre, en armonía con los principios de la Iglesia, el uso de las lenguas maternas en la enseñanza de la religión católica” (Costa, 1965, p. 57).

Según Costa, con esta política educativa, los resultados obtenidos justificaban ampliamente los fondos dispensados, por cuanto, en el capítulo de la educación, se sumaban por muchos centenares de millares los niños y niñas que aprovechaban los

beneficios de las escuelas elementales, escuelas de formación de profesores y escuelas de artes y oficios, en todo el ultramar portugués, y por un número mayor los que, por la catequización, alcanzarían un nivel de civilización y cultura más elevado (Costa, 1965, p. 59).

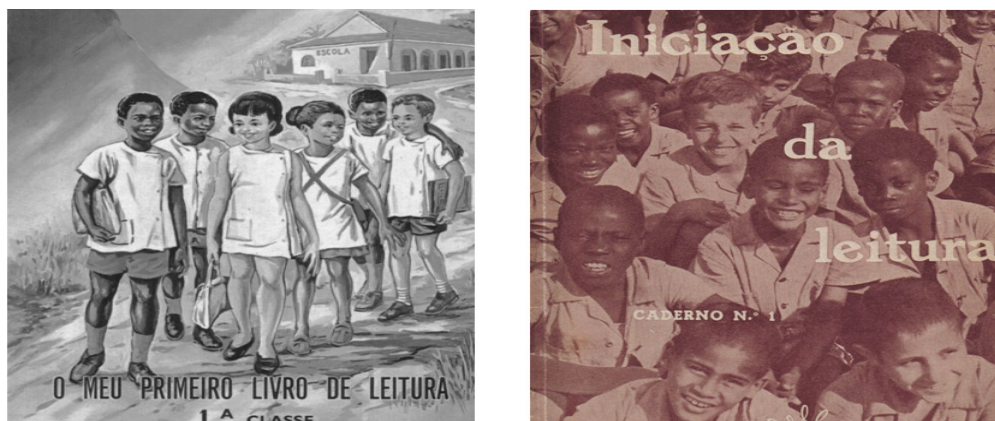
En este modelo educativo de imposición colonial y dominación cultural, las lecturas que se realizaban en las escuelas coloniales muestran, en parte, los diferentes aspectos que eran interiorizados por los y las estudiantes africanas desde la educación primaria. El interés por crear una miscelánea cultural y un colonialismo respetuoso con la población indígena africana originaba diferencias entre la simbología empleada en los libros de lectura para escolares.

En los países africanos, el interés iba por que el escolar entendiese el modelo colonial como una forma de convivencia normalizada con la lengua y los contenidos de la enseñanza impuesta por el colonizador. De acuerdo con Estela Quintar:

Lo que está en cuestión no es la lectura, sino el modo en que se lee y el uso que se hace de esa lectura. En el caso de la formación escolar, que es casi estrictamente reducida a la lectura bibliográfica, lo que cuestiono es el sentido de lo que se lee y las confusiones que este sentido genera en los sujetos y en nuestros países, confusiones que, por otra parte, y en mi opinión, son constitutivas de un sistema educativo que se ha organizado y se sigue organizando desde la legitimidad imperialista, que actúa a través de los grupos de poder político de nuestros países, para dominar mas que para liberar (Quintar, 2004, p. 5).

En uno de los libros de lectura de 1972 (Figura 1, izquierda), publicado para el *Governo da Província da Guiné*, en su portada aparece la bucólica estampa de unos niños y niñas saliendo sonrientes de la escuela colonial. Son un grupo de escolares multirracial y, por la apariencia que se quiere presentar en la imagen, coexisten interculturalmente. Esta misma bucólica relación interestudiantil apareció en otra portada de 1962 en Angola (Figura 1, derecha).

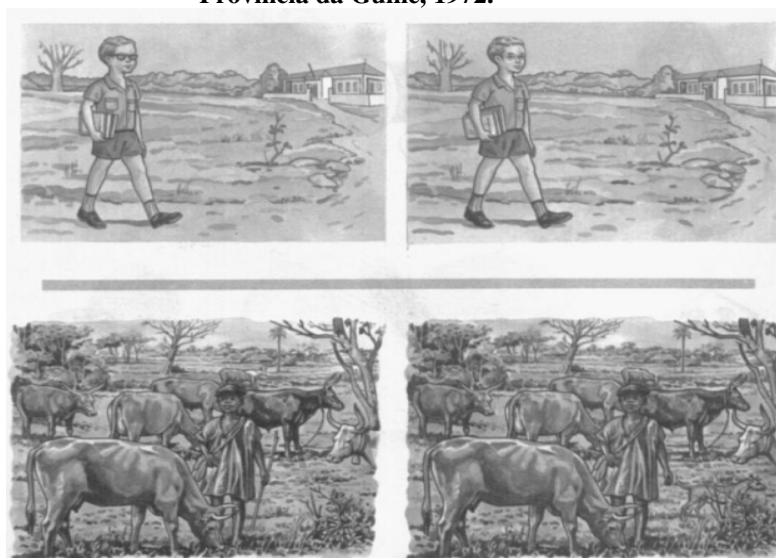
Figura 1. Portadas de libros de lectura infantil en la educación colonial en Guinea-Bissau y Angola (1972 y 1962).



Fuente: Livros e manuais escolares (www.memoria-africa.ua.pt)

En otro lugar del libro de lectura en Guinea-Bissau, esta relación igualitaria es algo diferente. Se trata de un juego de los errores, en el cual, aparecen dos niños en situaciones completamente distintas (Figura 2). En la primera, un niño blanco europeo se dirige a la escuela a estudiar las doctrinas coloniales; en la segunda, en cambio, aparece un niño negro indígena trabajando con los animales. Estas dos dualidades parecen representar dos mundos antagónicos, dos aspectos de concebir la infancia del colonizado y del colonizador, así como su papel social en el futuro.

Figura 2. Dibujos del interior de *O meu primeiro livro de leitura - 1ª classe*. Governo da Província da Guiné, 1972.

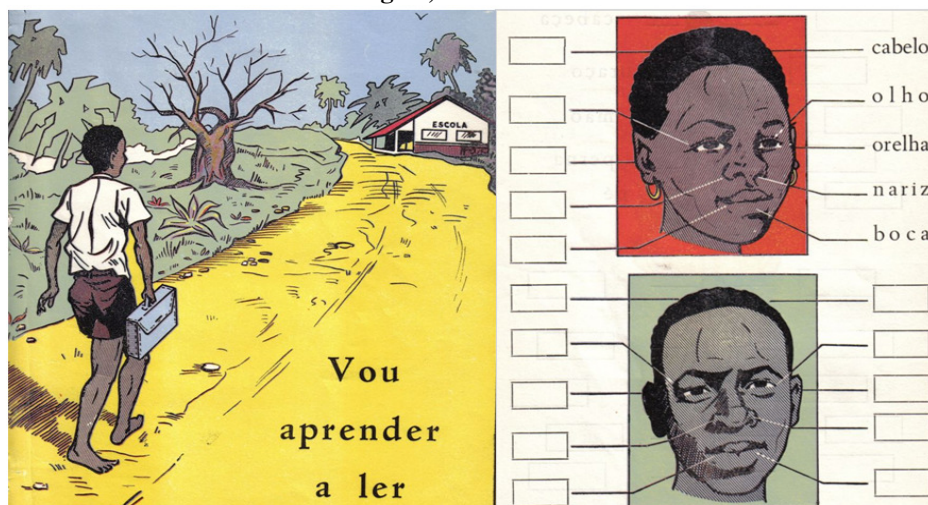


Fuente: Governo da Província da Guiné, 1972, p. 19.

En el libro de lectura angoleño de 1962, aparece el dibujo de un niño africano que se dirige a la escuela colonial (Figura 3). En el interior de este libro, el alumnado aprende a leer y escribir en la lengua portuguesa, aunque las figuras que aparecen representadas

pueden ser las imágenes de sus padres. ¿Se aprecia, en este caso, un aparente intento de africanizar los contenidos aprendidos?. O, como dice Estela Quintar, ¿es una forma de colonizar también la subjetividad para “colonizar el saber del mundo y crear sujetos subordinados *por natureza*”, aceptando la “construcción del poder dominante como único modo posible de ser” y, así, asumir la creencia de que “nos hace felizmente colonizados, o sea, felizmente *civilizados*”? (Quintar, 2004, p. 5).

Figura 3. Dibujos del interior de Iniciação da leitura – Caderno nº 1. Governo da Província da Angola, 1962.



Fuente: Governo Geral de Angola, 1962, pp. 4-6.

Porque para Quintar, el problema es “creer que este proceso civilizatorio ‘ya fue’” y que forma “parte del pasado de nuestra historia como países”. Sin embargo, este proceso “se reedita en cada re-forma educativa, con nuevas y actualizadas formas civilizatorias que reafirman el constante deseo de ‘parecer’ lo que no se es, en la identificación con el discurso dominante que impone las modas académicas, en las cotidianas escenas escolares, más aún en los posgrados, donde se rechazan trabajos porque su redacción no los hace publicables en revistas extranjeras – fundamentalmente de EEUU –”. De esta manera, para Quintar, esta forma de enseñanza-aprendizaje niega y subordina al sujeto y su realidad en un proceso que “mutila la dignidad de ser sujetos históricos y la capacidad de construir conocimiento que explique y dé respuestas circunstanciadas y útiles en la lucha por la autonomía”, así como el camino que lleve a la comprensión de los propios problemas. Así mismo, esta falta de autonomía manifiesta “la violencia cotidiana del proceso civilizatorio en los procesos de enseñanza y aprendizaje; procesos que instruyen inculcando realidades

creadas que niegan la propia existencia en nombre de un humanismo erudito, occidental y cristiano” (Quintar, 2004, p. 6).

3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS COLONIAS.

Según el Boletim Geral do Ultramar, aunque en el año lectivo 1962-63 comenzaron los Estudos Gerais Universitarios y, por ejemplo en Mozambique, se llegó a conseguir los tres niveles de enseñanza de primaria, secundaria y terciaria, los y las estudiantes mozambiqueños continúan con su movilidad a universidades de Portugal y, para ellos y ellas, el Estado organizaba “viajes de ida y de regreso gratis y viajes de vacaciones para los estudiantes que reúnan ciertos requisitos que la ley enumera. Por otra parte, esta fue recientemente alterada en el sentido de perfeccionamiento del sistema y, sobre todo, para favorecer al alumnado que reciben ayudas al estudio”. Durante este periodo, existían ayudas al estudio que, en el año 1963, fueron sujetas a una amplia revisión, uniformizando para todo ultramar y extendiendo el beneficio de las bolsas a un número mayor de candidatos y candidatas, llegando a establecerse una enseñanza prácticamente gratuita en todos los niveles (AGC, 1965, p. 98).

Por otro lado, se crearon tanto en la metrópoli como en Mozambique, en los principales centros, casas de estudiantes de ambos sexos, los cuales disponían de alojamiento y alimentación a precios muy bajos para las que tenían que salir de su residencia para realizar cursos secundarios, medios o superiores.

Desde 1964, el Gobierno Portugués a través del Ministerio de Ultramar y de Educación Nacional, sufragó el mantenimiento académico de los Estudos Gerais Universitarios en Angola y Mozambique, principalmente, dos años después de comenzar su funcionamiento. El destino de estas inversiones económicas era el mantenimiento de los cuadros de personal docente, técnico y administrativo con el objetivo de radicar, de manera estable y solida, la enseñanza universitaria en estos países (Cunha, 1966).

Angola y Mozambique eran los dos países lusoafricos sobre los que pivotaba el espacio de influencia de los Estudos Gerais en la órbita de las colonias portuguesas en África, así como en el resto de países del África tropical y austral. Muchos estudiantes nacidos o habitantes del África portuguesa eran asiduos de estos estudios universitarios. Muchos de estos alumnos y alumnas no podían o no querían desplazarse a estudiar a la Metrópoli, aunque hubieran tenido ayudas y becas de estudio para ello. Esta decisión estaría relacionada con la oferta de estos estudios universitarios en el lugar donde eran más

útiles, proporcionados en el “propio ambiente social de los estudiantes” que adquirirían unas capacidades que posteriormente eran empleadas en ese ambiente social, sobre todo “en lo que se refiere a los jóvenes que se vuelven adultos con las vivencias y experiencias de la tierra en la que nacieron” (AGC, 1968, p. 191).

Dentro de las actividades de formación para profesores, se realizaban cursos de perfeccionamiento de profesores indígenas, porque esta actividad de ser profesor tenía “graves deberes” e implicaba poseer una preparación, además de conocimientos generales, que haga del profesor un elemento a quien sus “hermanos de raza”, menos “civilizados y sin instrucción”, puedan recurrir, también fuera del ámbito limitado y restrictivo de la educación escolar.

En esa escuela colonial, el profesor indígena tendría que ser el mejor auxiliar de la “elevación del nivel de vida y de la civilización de los pueblos” a los que pertenece, ya que, viniendo de la misma “cepa y raíz”, adquirió un estadio intermedio que lo señala como el más apropiado para “ayudarnos en esa obra que el destino nos impone”.

Así, los profesores indígenas tenían a su cargo la “elevada tarea” de la enseñanza de la lengua portuguesa como primer paso de nacionalización de estos pueblos para su integración en el todo nacional que es Portugal y la transmisión de conocimientos de la doctrina católica, como primera llamada a su cristianización, o sea, a su “integración en la civilización cristiana del occidente europeo y del nuevo mundo”. De esta manera, el profesor indígena era dotado de nuevas aptitudes para que sea más “intensa y eficiente su colaboración en el progreso civilizador “de las poblaciones nativas. Más variada y segura ilustración, pero también mayor responsabilidad. El mensaje era “mais saber, para melhor cumprir”.

Y esto con el objetivo de mejorar la competencia del profesorado indígena y dar instrucción adecuada a los legítimos sucesores de los jefes, representaba, efectivamente, una real comprensión de la necesidad de elevar a la masa indígena, acelerar el ritmo de su aproximación a “nosotros”, ya dotándoles de profesores más “capaces” ya “civilizando” sus tradicionales autoridades.

La línea general de la tradición colonizadora es reanudada en un doble sentido: civilizar, esto es, atribuir progresivamente la lengua portuguesa a los indígenas, sus usos y costumbres, sus creencias e instituciones; y, por otro lado, servirse de los indígenas, arrancados de la masa común y llevados hasta el nivel más cercano a “nosotros”, como directos e inmediatos instrumentos de esa actuación civilizadora.

Según el Boletim, de la misma manera que, en la Edad Media europea, fue la Iglesia Católica la que civilizó a los pueblos corruptos fragmentados del Imperio Romano y a los pueblos germánicos que allí irrumpieron y se mezclaron, creando en ellos el sentimiento de una unidad mayor y superior de la cristiandad, así, en aquel año 1949, se veía asumir el pesado ministerio de “cristianizar pueblos gentiles” y hacer nacer en ellos un “sentimiento de dignidad y de legítimo orgullo” de constituir el complejo conjunto de la Patria Portuguesa (AGC, 1949, p. 157).

João de Castro Osório, el presidente de la Escola Superior Colonial en 1935, escribió un pequeño libro titulado *Necessidade e sentido de uma Universidade Colonial*, con motivo del Congreso de Ensino Colonial celebrado en Oporto en ocasión de la 1ª Exposição Colonial Portuguesa en 1934.

En este libro expone las nuevas tendencias en educación superior que debían desarrollarse en el entramado educativo de Portugal y sus colonias, el cual era considerado un organismo cultural del nuevo “espíritu imperial”.

E’ uma necessidade que se impoe num grande momento de consciencia nacional. Ao espírito e à acção coloniais deve corresponder, agora que deles se tomou consciencia, a criação de um organismo de cultura e de direcção espiritual de actividades que só pode ser uma *Universidade Colonial*, uma verdadeira Universidade e não as escolas meramente administrativas e de menos importancia que a nossa Escola Superior Colonial (Osório, 1935, p. 8).

Surge la necesidad de un espíritu educativo universitario en base a una cultura disciplinada y productiva, que pueda crear un universalismo que, a través de éste, la actividad espiritual pueda crear un organismo de cultura compleja, animada por un espíritu de conjunto en la Universidad. El paso de la Universidade Clássica portuguesa poseía el espíritu de una cultura teológica, jurídica, literaria y de ciencia pura, la cual bastó para disciplinar e impulsar la cultura humana durante muchos siglos (Osório, 1935, p. 12). Posteriormente, fue completándose con la formación en cuestiones técnicas, recogidas de Universidades Técnicas inglesas, alemanas y americanas, lo que posibilitó comprender nuevas necesidades más eficaces. Osório afirma que las nuevas y las viejas culturas no deben oponerse ni confundirse,

Mas os acrescentamentos de novas culturas ás culturas antigas, sem as substituírem ou aniquilarem, farão, sem sobre de dúvida, sempre mais forte e mais rica, mais complexa e mais perfeita a civilização humana. Se é verdadeiramente infantil e primário falar de progresso quando haja substituição de culturas –porque ninguém pode dizer que a sua verdade seja melhor do que a anterior, e na realidade muitas verdades e elementos de culturas anteriores, mesmo quando uma grande cultura nova as substitua- já, por modo inteiramente oposto e pelas mesmas razoes, é

justo falar de progresso queando haja apenas acrescentamento de novas culturas á cultura anterior, sem que esta seja destruída ou diminuída ou perca os seus meios de acção (Osório, 1935, p. 15).

Osório defiende la cultura clásica y el espíritu universitario que ésta conlleva como sostenedora de los valores morales frente a un espíritu universitario exclusivamente técnico, como se utiliza en la “Rússia do Bolchevikismo”. Así pues, en este momento nuevo cuando la acción colonial es la dominante, se necesita una nueva fórmula de universidad, la Universidade Colonial. La colonización de nuevas tierras habitadas por “povos de inferior civilização e onde igualmente o homem branco, criador de Nações, o homem colonizador, pretendeu realizar e realizou Nações novas, Nações coloniais” dio lugar a una revolución histórica (Osório, 1935, p. 21), en la cual el Espíritu Colonial puede definirse como “uma cultura propia a Nação expansiva e pela vontade de a perpetuar e adaptar ás novas condições do meio” (Osório, 1935, p. 22) que encuentra su justificación histórica y sociológica de la expansión colonial. Por lo tanto, el sentido de esa Universidade Colonial debe ser la formación de una cultura, de un universalismo, de un espíritu universitario propio “a este grande problema do espírito e da acção do homem: a colonização” (Osório, 1935, p. 24).

Por el contrario, para el historiador Ki-zerbo, la *intelligentsia* africana debe ejercer un papel determinado en la vasta empresa educacional en el sentido original de la palabra, es decir, como líder de una migración espiritual sin desarraigo. Y afirma que esto se llevará a cabo sólo por medio de la africanización de la enseñanza (Ki-zerbo, 2011, p. 924):

Efectivamente, en los territorios portugueses la educación se concebía como el principal medio de asimilación, cuya meta oficial era la de “nacionalizar” y “civilizar” a los negros. En este campo, los misioneros, y en especial los católicos, fueron investidos de grandes responsabilidades, como sucedía en el propio Portugal. Se hace distinción entre la enseñanza oficial, destinada a los portugueses, y también a los asimilados, y la enseñanza adaptada (*ensino de adaptação*), anteriormente denominada “enseñanza rudimentaria” para hijos de indígenas. Esta última consiste en una enseñanza basada en elementos de lectura, de escritura y de cálculo, completado con nociones de trabajos manuales y de agricultura, todo ello en lengua portuguesa. La enseñanza queda confinada sobre todo a las misiones. Existe además una media docena de colegios para personal cualificado, a los que de todos modos llegan muy pocos indígenas. Los estudios universitarios se realizan en Lisboa. Cuando se piensa que en el propio Portugal hay un 40% de analfabetos, un esfuerzo semejante puede parecer considerable. Pero es necesarios decir que en la enseñanza elemental, entre 1959 y 1960, los portugueses constituían el 60% del número total de alumnos, en tanto que los portugueses representaban sólo el 3% de la población (Ki-zerbo, 2011, p. 678).

A finales de la década de los 50, Cabral escribe críticamente que existía sólo un 1% de alfabetizados en las colonias portuguesas. Las Missões católicas detentaban el

monopolio de la educación de los “não-civilizados”, la cual estaba en concordato con el gobierno de Portugal y el Vaticano, cuya educación cristiana debía estar conforme a los “principios doutrinários da Constituição portuguesa” lo que significaba que el 99,7% de la población africana estaba impedida para acceder a las escuelas laicas. En aquel momento, los hijos e hijas de los “assimilados” (0,3% de la población) tienen derecho a realizar sus estudios en las escuelas primarias oficiales, las escuelas secundarias y las universidades. Cabral denuncia que “não há nenhuma Universidade nas colónias. Cem africanos frequentam as universidades portuguesas ou preparam-se para as frequentar – cem estudantes numa população de onze milhões” (Cabral, 1976, p. 64).

4. LA PEDAGOGÍA LIBERADORA DEL COLONIZADO.

Amílcar Cabral había observado que las escuelas secundarias eran utilizadas casi exclusivamente por los hijos de los colonizadores y la mayor parte de los profesores de las escuelas primarias y todos los profesores y profesoras de la secundaria eran de origen europeo, excepto en las islas de Cabo Verde, donde los diplomados y diplomadas africanas podían enseñar a nivel de secundaria. Cabral afirma que toda la educación portuguesa desprecia la cultura y la civilización del africano. Las lenguas africanas están prohibidas en las escuelas. El hombre blanco es siempre presentado como un “ser superior” y el africano como un “ser inferior”. Los conquistadores coloniales son descritos como santos y héroes, y los niños y niñas africanas adquieren un complejo de inferioridad al entrar en la escuela primaria donde “aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos” y la geografía, la historia y la cultura de África “não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas” (Cabral, 1976, p. 64).

El pedagogo de los oprimidos, Paulo Freire, realizó un viaje revolucionario a Guinea-Bissau, producto del cual amplificó su solidaridad con los pueblos más sojuzgados y la crítica de la educación recibida por las políticas asimilacionistas del imperio colonial portugués hacia las poblaciones autóctonas africanas. De esa experiencia surgió *Cartas a Guinea-Bissau*, un aporte a la ideología de la emancipación en el plano educativo que le sirvió para conocer a fondo la obra política, cultural y social de Amílcar Cabral (Freire, 1990, p. 179; Mesquida et al., 2014, p. 97; Pereira y Vittoria, 2012, p. 299) y apoyar el proceso de independencia. Freire comprendió que la escuela colonial era “antidemocrática en sus objetivos, en su contenido, en sus métodos, divorciada de la realidad del país”, y era “una escuela de pocos y para pocos”, elaborando un “filtraje selectivo”, cuyas

consecuencias era el amento del número de los “renegados”, sobre quienes “remachaba el sentimiento de inferioridad, de incapacidad, frente a su fracaso” (Freire, 2004, p. 22).

Al reproducir la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología ; un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse “blancos” o “negros de alma blanca”. De ahí el desinterés que necesariamente tenía que exhibir esa escuela por todo cuanto tuviera que ver de cerca con los nacionales, a quienes se llamaba “nativos”. Más que desinterés, era la negación de todo cuanto se acercara a la representación más auténtica de la forma de ser de los nacionales: su historia, su cultura, su lengua. La historia de los colonizados “comenzaba” con la llegada de los colonizadores, con su presencia “civilizadora”. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo (Freire, 2004, p. 23).

Para los colonizados, la educación colonial fue una experiencia “enajenante”, y la “positividad” de esa educación sólo existe desde el momento en que, “al independizarse, la rechazan y la superan”, es decir, desde el momento en que, “al asumir, con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de *descolonización de las mentes* de que habla Aristides Pereira, proceso que se ensancha en lo que Amílcar Cabral llamaba *reafricanización de las mentalidades*” (Freire, 2004, p. 24). Ngũgĩ va Thiongo (1986) utiliza esta misma idea en su libro *Decolonising the mind*, sobre la necesidad de descolonizar nuestras mentes, porque, como decía el caboverdiano Aristides Pereira, “si no lo hacemos, nuestro modo de pensar entrará en conflicto con el nuevo contexto que surja de la lucha por la libertad. Este nuevo contexto histórico, que está entrelazado con la cultura, sólo puede ser nuevo en la medida en que ya no esté colonizado” (Freire, 1990, p. 183).

En la acción cultural que tiende a la dominación, la educación se ve reducida a una situación en la cual el educador entendido como “aquel que sabe” transfiere los conocimientos existentes al educando entendido como “aquel que no sabe”. [...] En vez de una transferencia alienante de conocimiento, la educación o la acción cultural para la libertad es la autenticación de conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto “conciencias” o en tanto seres plenos de “intención” se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente (Freire, 1990, pp. 124-125).

Para Freire, el “tercer mundo” en su conjunto, soportan “la misma clase de incompreensión por parte de ciertos sectores de las así llamadas sociedades metropolitanas” que lo conciben como “la encarnación del mal, de lo primitivo, del demonio, el pecado y la indolencia: en suma, como históricamente inviable sin la ayuda de las sociedades rectoras”. Para Freire, “los intereses expansionistas de las sociedades rectoras están implícitos en estas nociones” y “jamás pueden relacionarse con el tercer mundo como socios, ya que esto presupone igualdad”. Por lo tanto, Freire opina que la “salvación” del tercer mundo

por parte de las sociedades rectoras “sólo puede implicar su dominación” (Freire, 1990, p. 76).

En el prólogo a *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, de Freire, Henry Giroux explica que

En lugar de concebir el conocimiento escolar como algo objetivo cuyo único destino es su transmisión a los estudiantes, los promotores de la nueva sociología de la educación argumentaban que el conocimiento escolar era una representación particular de la cultura dominante, elaborada a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones. Frente a la pretensión de que las escuelas eran sólo centros de instrucción, los críticos radicales apuntaban a la transmisión y reproducción de una cultura dominante a través de las escuelas, con un ordenamiento y preferencia selectivos de formas específicas de lenguaje, de modos de razonamiento y preferencia selectivos de formas específicas de lenguaje, de modos de razonamiento, de relaciones sociales, y de formas y experiencias sociales. Más aún, la cultura escolar funcionaba no sólo para confirmar y privilegiar a los estudiantes de las clases dominantes, sino también, a través de la exclusión y la ofensa, para desacreditar historias, experiencias y sueños de los grupos sometidos. Por último, frente a la afirmación de los educadores tradicionales de que las escuelas eran instituciones relativamente neutras, los críticos radicales esclarecieron el modo en que el Estado, por medio de subsidios selectivos, políticas de acreditación y poderes legales, daban forma a las prácticas escolares según los intereses de la lógica capitalista (Giroux, 1990, p. 17).

La escuela del colonizado debería ser el lugar donde se transmitiese la herencia de un pueblo (Memmi, 1974). En cambio, “la gran mayoría de los hijos de los colonizados está en la calle. Y aquellos que tienen la inmensa suerte de ser admitidos en una escuela no saldrán nacionalmente mejor librados: la memoria que se les forja no es ciertamente la de su propio pueblo. La historia que se les enseña no es la suya” (Memmi, 1974, p. 168) y la transferencia de conocimientos externos propicia una dualidad entre la escuela colonial y el “universo familiar” (Memmi, 1974, p. 169).

Una dualidad que Memmi la encuentra en el bilingüismo colonial. La propia lengua del colonizado es marginada por la del colonizador, aunque “algunos pequeños grupos de hombres cultos se obstinan ciertamente en cultivar la lengua de su pueblo, en perpetuarla en su antiguo y sabio esplendor”, pero estas lenguas nativas han perdido “todo contacto con la vida cotidiana” y el colonizado “las considera como reliquias, y a esos hombres venerables, como a sonámbulos que viven en un viejo sueño” (Memmi, 1974, p. 170).

Compartiendo la opinión del profesor de economía de la educación en la Universidad de Standford, Martin Carnoy, “todos los autores que escriben del colonialismo tratan, implícita o explícitamente, sobre la educación” (Carnoy, 1988, p. 77), porque la educación de los colonizados supone la reproducción de la estructura misma del sistema colonial. Esa educación sirve también para acceder en la escala social y los africanos y

africanas comprendieron “dónde estaba el poder y en su calidad de colonizados sólo querían la educación académica europea, aunque ésta poco tuviera que ver con su realidad”, y era la única manera de salir de su situación de pobreza (Carnoy, p. 77).

Es sugerente la conclusión de Carnoy cuando afirma que “el elevado porcentaje de naciones que prefieren tener relaciones estrechas con el antiguo país colonial después de la independencia formal da fe del éxito alcanzado por la educación colonial en la “asimilación” de los colonizados cultos al sistema económico y cultural del mundo dominado por el país desarrollado” (Carnoy, 1988, p. 78).

La extensión temporal de la educación colonial más allá de la propia colonización territorial física de un país o de un continente parece coincidir con una *saudade* portuguesa, una especie de morriña o melancolía social donde el colonizado se queda enganchado como si de una droga somnífica se tratara. En el caso de la educación colonial, el colonizado que nace y se educa en África bajo las doctrinas de un país que lo ha colonizado mentalmente (Ngũgĩ, 1986), durante y después de la colonización ¿está destinado a buscar aquel modelo educativo y cognitivo que recibió en la escuela colonial? Dussel nos sugiere liberarnos de la dependencia de la arqueología del saber personal y social. Esta arqueología escolar está relacionada con la recolonización cognitiva y educativa de las elites coloniales, las cuales “habían olvidado su pasado” y “fueron sistemáticamente llevadas al centro”. Ciudades europeas como Oxford, Cambridge o París se “transforman en los centros de ‘re- educación’, de ‘lavado de cerebro’ hasta bien entrado el siglo XX”. Según Dussel, las oligarquías criollas coloniales “fueran mestizas, negras o amarillas, copiaron la filosofía metropolitana” y se convirtieron en “verdaderos títeres” que “repetían después en la periferia lo que sus egregios profesores de las grandes universidades metropolitanas les habían enseñado” y, así mismo, enseñaban a sus discípulos el “ego cogito”, y se convertían en “maestros castrados que castraban a sus discípulos” (Dussel, 1996, p. 24).

5. CONCLUSIONES.

En este estudio, se ha conseguido recopilar una serie de evidencias históricas de la educación colonial en el ámbito de la expansión colonial portuguesa en África, principalmente. El proceso de colonización no sólo produjo una explotación de los recursos naturales y humanos en los territorios colonizados, sino también una colonización

de las mentes de los habitantes de esos territorios. La educación colonial impuesta en las colonias portuguesas provocó una pérdida de conocimientos indígenas en nombre de la superioridad de los valores morales e intelectuales de los colonizadores portugueses y europeos. Durante la época del régimen salazarista portugués, la misión civilizatoria consistía en el adoctrinamiento, la aculturación y la asimilación de los indígenas africanos y africanas al sistema colonizador.

Esta estrategia educativa creaba una complicidad con los indígenas asimilados y producía una elite intelectual para que administrase y controlase las posesiones africanas. En algunas ocasiones, estas elites africanas eran formadas en las universidades de la metrópoli, a donde se desplazaban y estudiaban carreras universitarias. En el caso de Lisboa, aquellos estudiantes africanos y africanas recibían formación científica que occidentalizaban sus mentes.

Con los movimientos mundiales de liberación colonial, los líderes africanos (básicamente, hombres), animados por el resto de movimientos africanos de independencia, comenzaron a desarrollar un pensamiento crítico hacia la ideología impuesta por la colonización portuguesa. Se comprueba que Amílcar Cabral, principalmente, supone un referente postcolonial dentro del mundo lusófono africano, al nivel de crítica teórica que poseían Fanon, Said, Memmi o Césaire. Cabral fue un ejemplo de estudiante lusoafricano, formado en las universidades de Lisboa, pero que, no obstante, se rebeló contra las injusticias de un modelo colonial que destruía las epistemologías africanas y el proceso educativo propiamente africano.

6. BIBLIOGRAFÍA.

AGÊNCIA GERAL DAS COLÓNIAS. Boletim Geral das Colónias.Vol. VII, 1931.

AGÊNCIA GERAL DAS COLÓNIAS. Boletim Geral do Ultramar.Vol. XLI, 1965.

AGÊNCIA GERAL DAS COLÓNIAS. Boletim Geral do Ultramar.Vol. XLIV, 1968.

CABRAL, A. *A arma da teoria: unidade e luta*.Vol. I. Lisboa: Seara Nova, 1976.

CARNOY, M. *La educación como imperialismo cultural*. : Siglo XXI, 1988.

COSTA, M.F. As missoes católicas portuguesas e o ensino no Ultramar. *Boletim Geral do Ultramar*, Vol, XLI – 480,pp. 51-70, 1965.

CUNHA, J.M.S. Na posse do Reitor dos Estudos Gerais de Angola. *Boletim Geral do Ultramar*. 1966, Vol. XLII – 490, pp. 82-83, 1966.

DUSSEL, E. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: CLACSO, 1996.

FANON, F. *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas, 1973.

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós, 1990.

FREIRE, P. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

GOVERNO DA PROVÍNCIA DA GUINÉ. O meu primeiro livro de leitura-1ª classe. Livros e manuais escolares (www.memoria-africa.ua.pt), 1972.

GOVERNO GERAL DE ANGOLA. Iniciação da leitura: caderno nº 1. Livros e manuais escolares (www.memoria-africa.ua.pt), 1962.

GIROUX, H.A. Introducción. En Freire, P.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Pp. 13-26. Barcelona: Paidós, 1990.

KI-ZERBO, J. *Historia del África Negra: de los orígenes a las independencias*. Barcelona: Bellaterra, 2011.

MEMMI, A. *Retrato del colonizado precedido por Retrato del colonizador*. Madrid: EDICUSA, 1974.

MESQUIDA, P.; PEROZA, J. Y AKKARI, A. A contribuição de Paulo Freire á educação na África: uma proposta de descolonizada escola.. *Educação y Sociedad*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, 2014.

NGŨGĨ, W.T. *Decolonising the Mind: the politics of language in african literature*. London: Heinemann, 1986.

OSÓRIO, J.C. *Necesidade e sentido de uma universidade colonial*. Oporto: Edições, 1935.

PEREIRA, A. Y VITTORIA, P. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50, p. 291-311, 2012.

QUINTAR, E. Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en AL. En Sánchez, I. y Sosa Elízaga, R.: *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

SANTOS, B.S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. *Novos Estudos*, Nº 66, pp. 23-52, 2003.

SANTOS, H. A colonialidade do saber no ensino da história: uma perspectiva póscolonial e intercultural. *Revista eletrônica dos programas de mestrado e doutorado de CES/FEUC/FLUC*, (1), 3, 2005.