

# PRESENTACIÓN. DESCOLONIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN ÁFRICA

## *Presentation. Decolonization and Education in Africa*

José María HERNÁNDEZ DÍAZ  
*Universidad de Salamanca*  
Correo-e: jmhd@usal.es

Recepción: 20 de julio de 2011. Revisión: 22 de julio de 2011  
Fecha de aceptación definitiva: 15 de septiembre de 2011  
Bibliid. [0212-0267 (2011) 30; 23-31]

**N**O SE TRATA DE EXPONER AQUÍ LO EVIDENTE PARA UN LECTOR formado e informado sobre lo fundamental del continente africano. Es decir, que nos encontramos dentro de un enorme continente de más de mil millones de habitantes, diverso en razas, lenguas, religiones, climas y espacios geográficos (baste mencionar la distancia notoria que existe en todos los indicadores desde el Magreb al mundo negro subsahariano).

Pero al mismo tiempo, junto a las diferencias, aparecen unas constantes y tendencias continentales que se producen con especial énfasis en África, y tal vez no de la misma forma en otros continentes y grandes espacios culturales en el espacio internacional. Así, vemos que son frecuentes hambres endémicas y hambrunas prolongadas; que son abundantes los recursos naturales que existen, pero que éstos son expoliados y apropiados por grupos familiares locales y étnicos en connivencia con multinacionales de los principales países occidentales y asiáticos, sin apenas redistribución social; que los índices de pobreza más alarmantes de todo el mundo se encuentran afincados en países africanos; que son largas y prolongadas las dictaduras o modelos populistas poscoloniales que gravitan en torno a un líder (Paul Biya en Camerún, Omar Bongo en Gabón, Teodoro Obiang en Guinea Ecuatorial, en Libia Gadaffi, Ben Alí en Túnez, Mubarak en Egipto, Mobutu en Congo, Mugabe en Zimbabwe, la familia real en Marruecos en modelo semifeudal, entre otros).

Observamos que se producen genocidios inconfesables como los de Idi Amin en Uganda, los de Burundi y Congo, los de Sudán del Sur; conocemos todos los días los desplazamientos que afectan a campos de refugiados donde son atendidos benefactoramente miles y miles de personas hambrientas; sabemos también de la

existencia de campos de refugiados como los de Tinduf en Argelia, donde sobreviven en pleno desierto miles de saharauis que han sido desplazados por el gobierno de Marruecos en 1975 de su tierra de origen al lado del Atlántico, como consecuencia de conflictos poscoloniales no resueltos.

Sabemos perfectamente que África ha representado el principal venero de explotación esclavista durante siglos, y que esa terrible práctica esclavista representó una poderosa forma de dominio y acumulación que hizo posible la aparición del modo de producción capitalista.

Conocemos muy bien que África es un continente especialmente afectado por enfermedades endémicas y contagiosas como la malaria, el tifus o el sida, o que a veces mantiene prácticas sociales denigrantes (como la ablación) o mantiene subyugada a la mujer, y que sigue siendo un continente con demasiadas dependencias sociales, culturales, sanitarias y educativas. Sabemos que en parte de sus costas campean los piratas del mar, y que siguen creciendo de forma exponencial los suburbios de las ciudades africanas, donde viven hacinados millones de africanos en condiciones infrahumanas, mientras se va desmantelando de forma inexorable el modelo de vida familiar tradicional africano propio de sus estructuras rurales.

Sabemos perfectamente de la riqueza y diversidad de África, de sus enormes ríos tropicales, de la variedad y abundancia de su fauna y flora, de la riqueza cultural que representan sus miles de lenguas (sólo en Gabón, un país de algo más de un millón de habitantes, son 12 las etnias principales y más de sesenta las lenguas tribales propias), de la importancia de sus colores destellantes en el vestido y los instrumentos de expresión. Conocemos la diversidad religiosa, desde el más originario cristianismo, al islam, y todo tipo de expresiones animistas. Somos conscientes de lo que significa el tiempo en África, del ritmo propio de sus procesos y conversaciones, y desde luego del respeto que merecen todas las tradiciones culturales, las que van desde la costa mediterránea al Cabo de Buena Esperanza, y desde el Cuerno de África hasta el Golfo de Guinea.

África también, y sin pretensión de agotar el comentario a una inmensa gama de contrastes, es el continente donde han ido apareciendo líderes morales y políticos de primera clase en la historia de la humanidad, como Leopoldo Sedar Senghor en Senegal, Samora Machel en Mozambique, Nasser en Egipto o Nelson Mandela en Sudáfrica. Y por ello es también un motivo de esperanza para todos. Como dijo recientemente Nadine Gordimer, escritora sudafricana y premio Nobel de Literatura en 1991, «África tiene muchas imágenes, no todas desesperanzadoras».

Pero si hay algo que por encima de todas las variables define al continente africano ha sido su terrible y muy reciente dependencia colonial hasta bien avanzado el siglo XX, y las consecuencias que tales procesos coloniales han significado y mantienen en la actualidad<sup>1</sup>. El colonialismo no sólo ha dejado en el pasado graves heridas difíciles de cicatrizar, sino que se perpetúa en el siglo XXI bajo nuevas formas de actuación, en las que con toda seguridad tuvo y tiene mucho que decir la educación, los procesos de conformación de nuevos valores, hábitos y conocimientos de las poblaciones que afloran a la independencia, la aparente descolonización y la dudosa libertad.

<sup>1</sup> Cfr. FERRO, Marc (dir.): *Le livre noir du colonialisme. XVI<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle: de l'extermination à la repentance*, Paris, Robert Laffont, 2003.

África es la expresión máxima y más perversa del colonialismo contemporáneo, y su actual conformación es el resultado en buena medida de un conjunto de interesados repartos de las potencias europeas dominantes en la última fase del XIX y casi todo el siglo XX. Nos referimos principalmente a los posteriores imperios coloniales y sus efectos, de Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Portugal, y en segundo plano de España y Holanda, siempre como consecuencia de los efectos de guerras y pactos europeos o mundiales. Tales repartos territoriales han convertido la cartografía africana en un rompecabezas histórico de difícil seguimiento, y aún no concluido, pero que desde luego no responde con frecuencia a las tradiciones seculares africanas, sino al compás, la regla y la matemática interesada de las potencias. Con el agravante de que ahora las viejas potencias coloniales suelen convertirse en tutores o intermediarios de los modos de explotación de las multinacionales que ya no tienen una bandera concreta bajo la que cobijarse.

Para hacernos una idea aproximada de la magnitud del problema político, y sus evidentes consecuencias educativas, solamente en el año 1960, hace ahora poco más de 50 años, logran alcanzar su independencia 17 países del continente africano de los 54 que lo componen en la actualidad. Todavía en el presente año de 2011 siguen apareciendo nuevos países en África, como Sudán del Sur, el último llegado al club de los independientes africanos como consecuencia de la ruptura de la unidad territorial y política del gran Sudán, después de años de implacables conflictos y terribles sufrimientos para la población civil, en particular los más desprotegidos, mujeres y niños.

Aún tendremos que esperar a los efectos de la Revolución de los Claveles en Portugal para que a partir de 1975 desaparezca el imperio colonial portugués en África, y es entonces cuando emergen otro grupo de países, algunos de grandes dimensiones e importancia, como Angola y Mozambique.

Antes han continuado goteando los restos de imperios coloniales de Francia y España, y se independizan Argelia (1962) o Guinea Ecuatorial (1968), y se recomponen varios más del antiguo imperio colonial inglés. En fin, un auténtico rompecabezas no fácil de cuadrar, entender, explicar en términos políticos, y desde luego también culturales y educativos.

Y todo ello nos deja planteada una pregunta crucial para nuestro interés como historiadores de la educación. ¿Cuándo, cómo nacen sus escuelas, su sistema educativo, el de los nuevos países que afloran a la emancipación? La pregunta no puede ser otra que se relacione con la existencia, ausencia, continuidad y ruptura de procesos educativos nacidos en los países colonizados antes de su emancipación. Ésta es la cuestión de fondo que orienta los trabajos que componen este monográfico sobre África.

En términos históricos reales, nos encontramos ante el desarrollo muy reciente de tales sistemas educativos propios, como consecuencia lógica del logro de su independencia respecto al poder colonial europeo. En consecuencia, mucho más de un siglo más tarde de los procesos emancipadores de América<sup>2</sup>, y también de forma algo más tardía que grandes países como la India (1950)

<sup>2</sup> Véase el monográfico «Educación y procesos de emancipación en América Latina», *Historia de la Educación*, Salamanca, 29 (2010).

respecto al colonialismo británico. Veamos algunas de sus claves en el formato de ejemplos visibles.

En 1907 Winston Churchill decidió realizar un viaje al África Oriental durante las vacaciones de otoño, y del mismo deja constancia por escrito, reconociendo que son páginas trazadas en Uganda, en tórridas tardes de otoño africano<sup>3</sup>. Son páginas reveladoras sobre el África sometida a la colonización inglesa, por las que desfilan el ferrocarril de Uganda, las tierras altas del África Oriental, los grandes lagos, Kampala, las cataratas de Murchison, el ferrocarril Victoria y Alberto. Es un libro de viajes en que el observador que escribe desgana sus reflexiones sobre lo que va viendo, y donde se afianza la tesis de quien forma parte de aquellos que han colonizado, «en base a un hilo fino de científica civilización, basada en la organización, la autoridad y el orden, que se tiende a través del primitivo caos del mundo». Son las de Churchill expresiones reveladoras de una posición colonial entendida desde la superioridad, del estilo de «Ese gusto que muestra el negro del África Oriental por los atavíos de la civilización conlleva, desde luego, grandes ventajas. En ningún otro aspecto resulta tan útil e inocente excitar sus deseos y multiplicar al máximo sus necesidades». Y como colofón de lo que nos interesa destacar aquí de las narraciones viajeras de este conocido político inglés, reseñemos su visión del papel de las misiones en la parcela escolar y educativa. Dice lo siguiente cuando se refiere a las misiones protestantes y católicas de Kampala, su labor social, sanitaria y en este caso educativa:

Impulsado por el deber, escalé una colina tras otra para intentar familiarizarme con la labor de las misiones en Kampala. Su existencia influye en todo tipo de actividades éticas y sociales. Aparte de su labor espiritual, que no se trata de promocionar aquí, los misioneros han creado, y siguen manteniendo, todo el sistema educativo del país. Han construido excelentes escuelas y están enseñando a leer y escribir en su propio idioma a miles de jóvenes nativos. A lo largo de todo el estado se encuentran comunidades de misioneros que constituyen verdaderos centros de carácter filantrópico y cristiano.

Este testimonio tan significativamente colonial de los inicios del siglo XX, propio de un político tan singular y reconocido como fue W. Churchill, nos parece muy expresivo del punto de vista dominante en Europa sobre dos ideas básicas en su relación con África, más aun si tenemos presente que el reparto y disputa del continente por esas mismas fechas se encontraba en pleno apogeo entre las potencias europeas del momento.

Se parte de una posición eurocéntrica y civilizatoria, donde parece incuestionable que la civilización procede de Europa, y el primitivismo es lo que se encuentra en los pueblos africanos. Frente a las culturas, lenguas y tradiciones originarias ha de imponerse la cultura, la lengua y el código científico que poseen y difunden los colonos, los imperios, las naciones depositarias de la civilización «verdadera» y superior. Lo africano es considerado siempre como despreciable, vulgar, primitivo, tosco, expresión de modos de vida distantes de lo civilizatorio y de Europa. Por ello, en el lenguaje y los códigos políticos y culturales dominantes en países europeos todo aquello que se asemeja a África suele ser motivo de desprecio y

<sup>3</sup> Cfr. CHURCHILL, Winston: *Mi viaje por África*, La Coruña, Ediciones del Viento, 2006 (2.<sup>a</sup>). Original en inglés, *My African journey* (1908). Ver páginas, 19, 34 y 87, de donde se toman los textos originales.

muy antagónico de los valores y cultura de procedencia europea. Y en ocasiones también al contrario, cuando se pretende distanciarse de Europa, no importa adoptar modelos africanos para confirmar la ruptura<sup>4</sup>.

El africano es un pensamiento precientífico, se quiere indicar en las palabras de ese escritor y político inglés, fácil de convencer, ignorante y desconocedor del valor de las cosas (en categorías eurocéntricas y occidentales), inocente y fácil de conducir al engaño, de excitar sus deseos y conducirlo a conductas apropiadas a los intereses del colonizador.

Y a continuación desvela una de las claves del proceso colonial en África, como han resultado ser la lengua y la escuela, de la mano de la intervención de muchos grupos de misioneros católicos, protestantes y anglicanos, que fueron sembrando el continente de escuelas primarias y alguna secundaria, sobre todo en áreas de menor influencia musulmana. Antes y después de los procesos de independencia resulta imprescindible tomar en consideración el papel desempeñado por los misioneros en la creación de escuelas y en la puesta en marcha de los sistemas educativos respectivos, por muy débiles que éstos fuesen en sus inicios.

No se puede cuestionar la contribución benefactora que los misioneros europeos llevan al continente africano. Junto a la misión principal evangelizadora incorporan siempre otras actividades sociales, sanitarias, educativas, que han permitido mejorar las condiciones de vida de millones de niños y familias africanas. Cuando uno tiene la oportunidad de visitar el hospital de leprosos y tratamiento de enfermedades contagiosas como el paludismo, creado en Lamberéné por el médico suizo Schweizer a principios del siglo XX, comprende el heroísmo del personal sanitario que se instala allí, de los maestros que van llegando a crear escuelas primarias, de misioneros que desean extender su evangelio, en tan precarias condiciones de salubridad, de carencia de elementos culturales habituales, de centros culturales, iglesias, escuelas. Pero al mismo tiempo tales condiciones y circunstancias invitan a reflexionar desde lo inmediato sobre las relaciones entre colonialismo, cultura, lengua y escuelas en sus diferentes tamaños y número<sup>5</sup>.

He de reconocer que aquella mañana de finales de octubre del año 2002, cuando paseaba observando el mercado de centenares de puestos asentados en la plaza principal de Yaoundé, frente a la catedral católica, cerca del hotel Mercure y del centro cultural francés, no podía imaginar la fortuna de encontrar un testimonio tan bello sobre la escuela primaria precolonial de Camerún como aquel que se ofrecía a mi vista. Uno de los humildes tenderetes ofrecía libros de segunda mano, algunos manuales, y otros ensayos, y también novelas, pero siempre bajo la protección del plástico que cubría como podía la mercancía frente a los frecuentes chubascos de lluvia, tan habitual en el trópico africano, a ciertas horas del día, casi todos los días del año. Fue necesario regatear el precio de los libros elegidos, teniendo como testigos un auténtico enjambre de hombres jóvenes de color, entusiasmados con que un hombre blanco comprase y regatease su mísera mercancía, casi de desecho. De otra forma no se hubiera respetado la dignidad del vendedor,

<sup>4</sup> Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945)», *Historia de la Educación*, Salamanca, 20 (2001), pp. 369-392.

<sup>5</sup> Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Viaje pedagógico al corazón de África. Gabón», *Foro de Educación*, Salamanca, 10 (2008), pp. 465-472.

que no admitía signo alguno de caridad o concesión generosa. Lo cierto es que, finalmente, entre varios libros pude adquirir uno pequeño cuyo título era, y es, *Une dure vie scolaire*, y su autor Lazare Sanduo<sup>6</sup>. Cuando más tarde lo fui leyendo quedé deliciosamente complacido, aunque contrariado por la dureza de lo que leía.

La obra de Sanduo es biográfica, y se circunscribe a sus años de infancia y vida escolar, que se sitúan en los años cuarenta del siglo XX (finaliza la cronología en 1949), en la etapa final de la colonia y al alba de la libertad. Más allá de una infancia pobre y difícil, en compañía de una madre abandonada, y más tarde huérfano, se ven desfilar las infancias de niños semejantes a él, sometidos a un tipo de escuelas misioneras, en manos de catequistas autóctonos, donde se aprende francés, doctrina cristiana y algo más de escritura y geografía con operaciones aritméticas sencillas. Quedan retratadas escuelas o locales destartalados, sin apenas condiciones higiénicas y pedagógicas, con métodos duros y rigurosos, asentados en el castigo (incluso con frecuencia el físico), sin libros ni apenas cuadernos, sin conexión con el medio cultural próximo, aprendiendo de manera forzada muchas cosas de Europa y pocas de África y Camerún. Aparecen imágenes ambiguas de internados evangélicos, de la aspiración de los adolescentes por salir de la pobreza a través del esfuerzo del estudio, de la escuela. Nos parece, al fin, un ejemplo representativo, seguramente entre miles, de una escuela sencilla y humilde, colonial y en manos de modelos extranjeros que han adoptado la intermediación del mundo religioso autóctono.

Por otra parte, las relaciones entre educación y opresión, educación y proceso de liberación en África han suscitado controvertidos debates y relatos críticos a lo largo del siglo XX, y muy en particular entre los movimientos de liberación frente al poder colonial en sus diferentes modalidades (recordemos los ejemplos de Guinea Bissau, Angola o Mozambique en su lucha de liberación contra Portugal), o frente al poder étnico impuesto por los blancos, caso de África del Sur.

En este punto es muy revelador el testimonio directo que nos presta un auténtico mito de la lucha de los negros por su liberación, como es Nelson Mandela, histórico preso víctima del apartheid, quien fue más tarde presidente de Sudáfrica y premio Nobel de la Paz. En una de sus obras más difundidas, la autobiografía que titula *El largo camino hacia la libertad*<sup>7</sup>, se lamenta del terrible abandono escolar a que han sido sometidos los negros de su país durante toda su vida, incluso

<sup>6</sup> Cfr. SANDUO, Lazare: *Une dure vie scolaire*, Yaoundé, Éditions Clé, 1972, p. 87. El escritor ha ejercido más tarde funciones de pastor evangelista y educador en Camerún, siempre al servicio de su tribu.

<sup>7</sup> Cfr. MANDELA, Nelson: *El largo camino hacia la libertad*, Madrid, Santillana, 2004 (original escrito en 1994, en inglés, *Long walk to freedom. The autobiography of Nelson Mandela*). «Cuando salí de la cárcel ésa era mi misión: liberar tanto al oprimido como al opresor. Hay quien dice que ese objetivo ya ha sido alcanzado, pero sé que no es así. La verdad es que aún no somos libres; sólo hemos logrado la libertad de ser libres, el derecho a no ser oprimidos. No hemos dado el último paso, sino el primero de un camino aún más largo y difícil. Ser libre no es simplemente desprenderse de las cadenas, sino vivir de un modo que respete y aumente la libertad de los demás. La verdadera prueba de nuestra devoción por la libertad no ha hecho más que empezar. He recorrido un largo camino hacia la libertad. He intentado no titubear. He dado pasos en falso en mi recorrido, pero he descubierto el gran secreto. Tras subir a una colina, uno descubre que hay muchas más colinas detrás. Me he concedido aquí un momento de reposo, para lanzar una mirada al glorioso panorama que me rodea, para volver la vista hacia el trecho que he recorrido. Pero sólo puedo descansar un instante, ya que la libertad trae consigo responsabilidades y no me atrevo a quedarme rezagado. Mi largo camino aún no ha terminado», pp. 1011-1012. Ver también la p. 817.

con formas indeseables y corrosivas planteadas por los poderes blancos. Por ello el propio líder del Consejo Nacional Africano destaca que siempre pensó «que la educación era el mayor enemigo de los prejuicios», y por ello había que actuar también en términos educativos en cualquier lucha de liberación. Entre otras cosas porque «en la ciencia no hay lugar para el racismo», y porque, como indica en la parte final de su obra, la educación se encuentra en la clave de la libertad de todos, incluidos los opresores.

La pregunta por las relaciones entre colonialismo y educación en África nos conduce a afirmar como punto de partida que la escuela, el sistema educativo implantado en la colonia, con intervención y apoyo expreso de los misioneros, o directamente de la administración colonial, era una parte nuclear del modo de dominio colonial en todas las administraciones europeas asentadas en África, en todas y cada una de ellas, antes o después. Por tanto, a través de la imposición de la lengua de la metrópoli, de la escuela traída desde Europa y en ocasiones también desde la religión foránea, se trataba de garantizar, legitimar y acrecentar el poder y la continuidad de los intereses coloniales en los territorios dominados, inicialmente por la fuerza, y después también por la administración, las leyes, la educación, y siempre las armas. Pero es evidente que las formas de permanencia y continuidad del modelo colonial tratan de consolidarse casi siempre a través del sistema educativo, y los vínculos que establece con el cordón umbilical de la potencia colonizadora anterior. Ello a pesar de la experiencia inacabada que representa la escuela casi siempre en estas condiciones, como se pone de manifiesto en algunos países del Magreb<sup>8</sup>.

En otro sentido, se trata de garantizar desde las potencias coloniales una continuidad silenciosa y pacífica de los mecanismos de dominación que encierran la imposición y continuidad lingüística y educativa, mucho más discretamente que la expresa relación de dominio que imponen las relaciones comerciales o de explotación de los recursos naturales. Es lo que Moussirou-Mouyama denomina «el perfecto silencio» para referirse al valor social, político y económico de la francofonía, por ejemplo<sup>9</sup>.

Desde luego que puede parecer pretencioso y simplificador pretender sintetizar en pocos epígrafes los rasgos de un proceso tan complejo como el que tratamos de dibujar para todo un continente como el africano, al referirnos a las continuidades de los sistemas educativos africanos al filo de la independencia o con posterioridad. Pero sí podemos advertir que se mantiene esa dependencia-continuidad respecto a la escuela implantada por la potencia colonizadora. Lo cual se expresa en modelos de formación de profesores, sistema general de organización de la escuela y promoción de los alumnos, uso generalizado y dominante de la lengua colonial, importación de materiales y métodos de enseñanza desde la antigua metrópoli, continuidad de las aportaciones prestadas por las escuelas de misioneros. Al mismo tiempo, se observa una gran fragilidad de las estructuras educativas de los nuevos países, como consecuencia de la debilidad de las estructuras organizativas del nuevo Estado naciente, donde los elementos represivos imprescindibles para la pervivencia en el poder, junto a prácticas corruptas de

<sup>8</sup> Cfr. AKKARI, Abdeljalil: *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado*, Barcelona, Icaria, 2011.

<sup>9</sup> Cfr. MOUSSIROU-MOUYAMA, Auguste: *France, Afrique et parfait silence. Essai sur les enjeux africains de la Francophonie*, Libreville, Les Éditions du Silence, 1999.

apropiación, con frecuencia debilitan la necesaria atención e inversión que merece y requiere una escuela de calidad para todos. Por ello la escuela continúa siendo desigual y de baja calidad en buena parte de los países africanos que nacieron a la independencia y por ello se observan años más tarde persistentes bolsas de analfabetismo.

En otro orden de cosas, permanece muy consolidada la presencia de los elementos religiosos en la escuela, bien sea el islam en el mundo norteafricano y del África oriental, bien el cristianismo en los países del África negra. Lo cual mantiene continuidad o ruptura respecto a prácticas también vigentes en países europeos, antiguas potencias coloniales, aunque en otras no, como es Francia.

El vínculo que la mayoría de los nuevos países africanos mantiene con la antigua metrópoli es muy visible en lo que se refiere a la formación de las élites dirigentes. Buena parte de ellas logran su formación en Europa, si bien desde etapas muy tempranas existe un afán nacionalista muy pronunciado por erigir y afianzar universidades propias, de las que las antiguas potencias nunca quisieron saber nada. No es casual que buena parte de las primeras universidades africanas salgan a la vida de forma casi simultánea con el proceso final de independencia. Es decir, la construcción ex novo de un sistema de educación superior africano busca legitimaciones de corte nacionalista, pero encierra también debilidades internas y de independencia respecto a las potencias antes dominantes. Es muy escasa la autonomía real y el potencial científico de las universidades africanas.

No deja de resultar preocupante la escasa atención que se presta a la inclusión dentro de los sistemas educativos africanos a las tradiciones culturales propias, a los modos de vida africano, al estudio de recursos humanos y naturales propios. En suma, se observa un desarraigo mantenido, cuando no ruptura, de la cultura autóctona, de las tradiciones rurales, del valor de la cultura oral, de la atención a lenguas propias, lo que conlleva una nueva imposición silenciosa, pero cierta, de pautas de procedencia externa, que con frecuencia apenas tienen que ver con las tradiciones y las necesidades de los ciudadanos africanos.

Con cierta ligereza alguien se atreve a decir que África es un continente malogrado, y ello a veces también se aplica a nuestro ámbito educativo. Lo cierto es que la dependencia colonial fue tan brutal, y tan convulsos y mutantes los repartos coloniales del continente africano desde los intereses europeos del momento, que no se puede llegar a comprender los sistemas coloniales al margen de las idas y venidas de tales potencias, y de sus flujos de poder. Todas ellas dejan su huella, su lengua, modelo de gestión, pautas administrativas, y a veces en cortos espacios de tiempo. De ahí la complejidad de comprender bien el proceso histórico educativo de algunos países de «frontera» colonial (Egipto, Marruecos, Etiopía, Sudáfrica, pueden servirnos de ejemplo).

Es la primera vez que la revista *Historia de la Educación* se adentra en el estudio, o aproximación monográfica, de un continente como África. Apenas podemos encontrar en toda su colección un testimonial trabajo relativo al estudio histórico educativo del continente del reparto colonial. Pero había que asumir el reto de la primera vez, romper fronteras y estilos eurocéntricos, cuando no nacionales e incluso locales, todo lo cual no está nunca reñido ni contrapuesto. Ésta es una muestra de la apuesta decidida por la dimensión internacional que debe ir trazando la marcha de *Historia de la Educación*, su internacionalidad, en todos los ámbitos y dimensiones, incluidas sus diferentes expresiones lingüísticas en códigos de comunicación científica que sean asequibles a la mayoría de los lectores e investigadores.



En esta ocasión, dadas las dimensiones del continente africano, la diversidad de países y situaciones, de lenguas y expresiones culturales, pero también de la escasa tradición investigadora autóctona de autores africanos, hemos logrado captar un elenco de autores y trabajos bien representativos. Marc Depaepe para el Congo belga, Eugénie Eyeang para Gabón, Olegario Negrín para Guinea Ecuatorial, Ramón Aguadero para Mozambique, Vicente Llorent para Marruecos y Raoul Lucas para la isla de Reunión han sido capaces de ofrecernos un panorama adecuado, inquietante en ocasiones, sobre los efectos reales que han generado diferentes modelos coloniales en África, el continente sometido en varias ocasiones a un descarado reparto de intereses. La parte documental abunda en testimonios procedentes del colonialismo portugués, y la bibliografía especializada ofrece al presumible estudioso una selección orientativa de los principales trabajos asequibles sobre colonialismo y educación en África.