

EJES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA COLONIAL EN EL CONGO BELGA (1908-1960)¹

Axes of the colonial educational policy in the Belgian Congo (1908-1960)

Marc DEPAEPE

Universidad Católica de Leuven (Bélgica)

Correo-e: Marc.Depaepe@kuleuven-kortrijk.be

Recepción: 15 de enero de 2011. Envío a informantes: 20 de enero de 2011.

Fecha de aceptación definitiva: 1 de abril de 2011

Biblid. [0212-0267 (2011) 30; 33-44]

RESUMEN: En la etapa precedente a la independencia del Congo su antiguo poder colonial, Bélgica, va a desarrollar una política educativa asentada en algunos ejes: la concesión de privilegios para las escuelas de las misiones católicas, el énfasis en la enseñanza elemental, la preferencia por una enseñanza sustentada en las lenguas francas autóctonas, el paternalismo como base pedagógica. Tales fundamentos van a ser superados por la realidad de los acontecimientos en los años 1950, y serán sustituidos con rapidez al filo de la independencia.

PALABRAS CLAVE: Colonialismo, educación, Bélgica, Congo.

ABSTRACT: Before the Congo's independence his ancient colonial power, Belgium, developed an educative policy bases on the next hinges: concessions for the catholic missionaries, emphasis to primary school, preference to the autochthonous open languages, and paternalism like pedagogical base. These foundations will be surpassed quickly before the independence, about 1950 and next years.

KEY WORDS: Colonialism, education, Belgium, Congo.

Introducción

DURANTE EL PASADO VERANO se ha celebrado con intensidad el aniversario número cincuenta de la independencia de la República Democrática del Congo. En Bélgica este acontecimiento ha generado un gran número de publicaciones sobre la antigua colonia². Incluso una de ellas ha logrado uno de los

¹ Traducción del francés de José María Hernández Díaz.

² Ver por ejemplo los informes publicados en la revista bibliográfica neerlandófono *De Leeswolf*, VII, n.º 5 (2010), pp. 372-384.

premios literarios más prestigiosos de la región lingüística flamenca³. La historia de la educación, que a pesar de todo es un factor importante del desarrollo de la sociedad y estudió la tarea de socialización de la escuela, no ha suscitado tanto interés⁴. En este campo de estudio debemos siempre ceñirnos a los estudios que nosotros mismos hemos iniciado en Bélgica en los años 1990⁵ y que han sido continuados por colaboradores de nuestro grupo de investigación⁶, del que destacamos principalmente a Jan Briffaerts⁷. Aunque se puedan extraer de nuestro trabajo rasgos de lo que se ha convenido en llamar la historiografía colonial «más reciente», que rompe una lanza en favor del intercambio cultural en las dos direcciones⁸, es muy evidente que la política escolar colonial, como por otra parte el conjunto de la política educativa, sobre todo se ha desarrollado desde la metrópoli. *La voix du Congolais* —que con bastante ironía es también el título de un periódico que es objeto inicial de estrecho control por los belgas, y que aparece en el Congo después de la Segunda Guerra Mundial— nunca ha sido directamente escuchada en este asunto. En la historiografía pedagógica hemos intentado romper este silencio con el estudio de los testimonios orales⁹ —método de investigación que igualmente ha sido utilizado en la obra recientemente premiada y ya mencionada—.

Pero es evidente que esta historia oral, sobre todo, se ha interesado por los efectos de la actuación educativa que organizaron los dirigentes belgas, y no sólo en sus grandes elementos¹⁰, como la organización y el desarrollo de las disposiciones y del programa que se abordan aquí. En relación con el tema «La escuela y la nación»¹¹, trataré ahora de resumir los ejes de la política de la enseñanza belga durante el periodo colonial (1908-1960), aunque soy consciente de que no siempre lo lograré con los matices precisos, en parte por el espacio limitado que me han asignado. En la perspectiva de una eventual comparación internacional, que en

³ Se trata de VAN REYBROUCK, D.: *Congo. Een geschiedenis*, Amsterdam, 2010. Este libro ha conseguido el premio 'Ako' de la literatura neerlandesa. La obra también ha ganado el premio «Libris Histoire» y el premio J. Greshoff del Ayuntamiento de La Haya.

⁴ Ver el artículo bibliográfico de VANTHEMSCHE, G.: «The Historiography of Belgian Colonialism in the Congo», en LÉVAL, C. (dir.): *Europe and the world in European Historiography*, Pisa, 2006, pp. 89-119 (url: <http://www.clioohres.net/books/6/Vanthemsche.pdf>).

⁵ DEPAEPE, M. y VAN ROMPAEY, L.: *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo*, Leuven-Apeldoorn, 1995. El único libro comparable para el Congo era, en esta época, el de KITA KYANKENGE MASANDI, P.: *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*, Bukavu, 1982.

⁶ Por ejemplo DEPAEPE, M.; BRIFFAERTS, J.; KITA KYANKENGE MASANDI, P. y VINCK, H.: *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*, Leuven, 2003.

⁷ BRIFFAERTS, J.: «*Als Kongo op de schoolbank wil*». *De onderwijspolitiek in het lager onderwijs in Belgisch Congo (1905-1960)*, Leuven-Voorburg, 2007. Se está preparando una traducción al inglés.

⁸ Ver por ejemplo VIAENE, V.; VAN REYBROUCK, D. y CEUPPENS, B. (dirs.): *Congo in België. Koloniale cultuur in de metropool*, Leuven, 2010; VANTHEMSCHE, G.: *La Belgique et le Congo. Empreintes d'une colonie 1885-1980*, Bruxelles, 2007.

⁹ VINCK, H.; BRIFFAERTS, J.; HERMAN, F. y DEPAEPE, M.: «Expériences scolaires au Congo Belge. Étude explorative», *Annales Aequatoria*, XXVII (2006), pp. 5-101.

¹⁰ Ver DEPAEPE, M.: «Writing histories of Congolese colonial education: an historiographical view from Belgium», en BAGCHI, B.; FUCHS, E. y ROUSMANIERE, K. (dirs.): *Connecting Histories of Education: Transactions, Transculturalism and Transnationalism*, New York, 2011 (en prensa).

¹¹ Se trata aquí del texto más extenso de mi comunicación presentada al seminario internacional *L'école et la nation. Inscriptions et dimensions impériales et coloniales*, celebrado el 3 de diciembre de 2009 en el Grand Salon de la Sorbonne - 47 rue des Écoles, Paris V. Una versión sintética aparecerá publicada en las actas del coloquio.

parte se contempla en la organización de este número de *Historia de la Educación*, abordaré estos ejes sobre todo de forma temática y procesual, más que de manera cronológica y/o factual, lo que se convierte en una dificultad añadida para captar el tema de estudio en su complejidad sociohistórica.

De manera global, distingo cuatro opciones políticas (conectadas) sobre las que se ha concentrado la política educativa belga en el Congo durante la primera mitad del siglo XX: 1) El apoyo a la red de escuelas católicas (también su «lucha» contra las escuelas misionales protestantes), 2) El interés casi exclusivo por la enseñanza elemental de más bajo nivel (poniendo el acento más sobre la formación moral que en la adquisición de conocimientos), 3) Dando preferencia al empleo de las *lenguas francas* indígenas (por encima del francés o del holandés metropolitanos), 4) La actitud de base pedagógica paternalista (más que de la emancipación). Sólo después de la Segunda Guerra Mundial y, *de facto*, a partir de los primeros años 1950 es cuando ha comenzado a hacerse realidad una cierta evolución y/o diferenciación en la línea de estas estrategias con frecuencia conectadas y 5) no sólo por la aplicación y difusión de la enseñanza oficial, sino también por el creciente interés concedido a la enseñanza media y superior (también de orientación católica).

1. Apoyo a la acción educativa católica

La cooperación entre el Estado y las misiones (católicas) ha jugado un papel decisivo en el desarrollo de la enseñanza en la colonia¹². Se remonta al periodo denominado del Estado independiente del Congo (1885-1908), en el momento de la administración de Leopoldo II, en parte como reacción a la crítica internacional sobre su torpe actuación, pidió a los misioneros belgas que contribuyeran al desarrollo de su proyecto colonial. Parece que la Iglesia católica romana se ha servido de esta orden misional para ampliar constantemente su poder en África central. Al igual que en la metrópoli donde, respecto al plan de enseñanza, llegó a desarrollar una red de escuelas libres subvencionadas después de la guerra escolar sostenida con los liberales (1879-1884)¹³, intentará imponer este dominio en la colonia también durante la primera mitad del siglo XX¹⁴.

Sin embargo, también existía una gran diferencia respecto a Bélgica, incluso haciendo abstracción de la diversidad del contexto cultural en que debía implantarse la enseñanza: en el Congo, la Iglesia católica debía enfrentarse a misiones protestantes extranjeras que se habían asentado desde hacía tiempo en suelo africano. Leopoldo II trató de vincular a la Iglesia (junto a la industria) en la aventura africana como socio fiable, por medio de numerosas ventajas materiales, como

¹² Ver también DEPAEPE, M.; DEBAERE, F. y VAN ROMPAEY, L.: «Missionary education in the Belgian Congo during the colonial period», *Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft. Nouvelle Revue de Science Missionnaire*, XLVIII (1994), pp. 265-280.

¹³ Para las políticas de enseñanza en Bélgica, ver nuestro artículo de síntesis DEPAEPE, M.; DE VROEDE, M.; MINTEN, L. y SIMON, F.: «L'enseignement primaire», en GROOTAERS, D. (dir.): *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1998, pp. 111-191.

¹⁴ Cf. DEPAEPE, M.: «Parallélisme belgo-congolais dans l'histoire de l'enseignement», en KITA, P.; MASANDI, K. y DEPAEPE, M.: *La chanson scolaire au Congo Belge. Anthologie (préface de Filip De Boeck)*, Paris, 2004, pp. 9-30.

la puesta a su disposición de terrenos en que podrían construirse las misiones. Bajo su reinado, de facto existían a la vez escuelas oficiales y libres. Estas últimas eran establecimientos misionales —tanto católicos como protestantes— mientras que las primeras eran confiadas exclusivamente a misiones católicas en tanto que colonias escolares del Estado (decreto de 12 de julio de 1890). Históricamente éstas habían aparecido como especie de campo de acogida para pupilos abandonados (con frecuencia huérfanos o deportados como consecuencia de incursiones militares del régimen de Leopoldo II)¹⁵, mantenían un régimen rigurosamente disciplinario, casi militar, poniendo el acento más tarde en una u otra profesión o en la agricultura. El hecho de que fueran denunciadas con intensidad por observadores extranjeros, principalmente anglo-americanos, no planteaba ningún problema. Estas críticas eran barridas como si formaran parte de la antipropaganda del régimen. El 26 de mayo de 1906 concluyó un encuentro y acuerdo entre el Estado independiente del Congo y la Santa Sede que ratificaba en la práctica el trato de favor de las misiones católicas, de manera más simbólica que efectiva. A cambio de una enseñanza anclada en la práctica, ellos se beneficiaban de toda clase de ventajas. No obstante, esta cooperación entre funcionarios y misioneros distaba mucho de desarrollarse de forma armoniosa. Muy al contrario, a través de los estudios que se han efectuado sobre este tema sabemos que ponen en evidencia un camino de cohabitación lleno de incidentes, con muchas disputas, incluso enredos serios. El principio, sin embargo, nunca fue cuestionado. Así ocurrió también después de 1908, cuando el Congo se convierte en una colonia belga bajo la presión de las potencias internacionales¹⁶. Sin embargo, esta cooperación nunca fue oficialmente confirmada como la piedra clave de la política escolar belga en la colonia, un marco legislativo demasiado estricto considerado como molesto. El *Mapa colonial* retoma el principio de la «libertad de enseñanza» de la Constitución belga como ley fundamental para la administración del Congo belga. En la práctica esto significaba que las misiones católicas sin ser molestadas podían continuar reforzando la oferta de formación y colocarse en la sombra en una posición de casi monopolio.

Volveré enseguida sobre el tema, pero quisiera antes llamar la atención sobre el hecho de que esta «elección» en favor de las misiones católicas de hecho se convertía en una solución fácil para los políticos belgas, dado que en la metrópoli la colonia en su conjunto suscitaba escaso interés. El católico Jules Renkin, primer ministro belga para las colonias, molestó de forma hiriente a la opinión pública al dejarse escapar que la enseñanza en el Congo debía costar lo menos posible, aunque, a modo de justificación de sus palabras, no omite subrayar la gran importancia de la noble tarea civilizadora que llevan a cabo los belgas en la colonia —una discordancia entre el discurso y la realidad que no era extraña a la opinión católica de la época¹⁷, dicho esto de paso—. En el pasado (y en particular en los debates sobre las eventuales fechorías de Leopoldo II), los misioneros católicos se habían

¹⁵ Cf. DELATHUY, A. M.: *Missie en staat in Oud-Kongo 1880-1914*, 2 t., Berchem, 1992-1994; para la «desmitologización» de las políticas coloniales del rey Leopoldo II, ver igualmente: HOCHSHILD, A.: *King Leopold's Ghost. A story of greed, terror and heroism in colonial Africa*, Boston (Mass.), 1998.

¹⁶ Ver la obra general de STENGERS, J.: *Congo: mythes et réalités. 100 ans d'histoire*, Gembloux, 1989.

¹⁷ Ver por ejemplo HOSTELET, G.: *L'oeuvre civilisatrice de la Belgique au Congo de 1885 à 1945*, Gembloux, 1954.

mostrado no sólo colaboradores leales del régimen colonial, sino también eran un buen negocio, en parte por el hecho de que no tenían mujer, ni niños a su cargo, y generalmente se contentaban con menos salario que los funcionarios. Además, el hecho de que hablaran alguna de las lenguas locales y que conocieran bien el terreno convertía la inversión en la misión católica en algo aun más aceptable, del mismo modo que el hecho de que la religión y la moral que transmitían eran también valoradas, incluso por numerosos políticos belgas no creyentes, como medios de adormecer a la población indígena. Mientras tanto, los católicos continuaban siendo el grupo político más importante de Bélgica. Durante el periodo del régimen colonial, llegaron a ocupar 23 de las 29 carteras ministeriales, siete (incluso ocho) de los diez gobernadores generales (que tenían una voz importante en el capítulo de la puesta en marcha de la política de enseñanza sobre el terreno, en virtud del carácter poco exigente de la legislación en la materia), así como el 90% de los directores de la administración colonial, de manera que no hacía falta esperar que se produjeran contrariedades en el tema que nos ocupa. El dejar hacer a los misioneros católicos se presentó como una concesión al principio de la administración indirecta, que enfocaba el desarrollo gradual de la población local a semejanza de los británicos (Lord Lugard). En realidad, este punto de vista teórico no era más que una coartada destinada a enmascarar ante la mirada de la comunidad internacional la ausencia de un desarrollo real.

2. Acento sobre la enseñanza inferior elemental

Este dejar hacer en beneficio de los misioneros se rompió por primera vez después de la Primera Guerra Mundial con la actuación del ministro de las colonias, liberal y librepensador, Louis Frank, que puso en marcha un plan para el desarrollo socioeconómico del Congo, del que la enseñanza formaba también parte. En lo que se refiere a esta última, dejó el cuidado de definir su política en gran medida a la comisión que llevaba su nombre, y que comenzó sus trabajos en 1922. Esta comisión estaba formada por funcionarios directivos, miembros de la enseñanza y representantes de diferentes congregaciones misioneras, con lo que la influencia de los católicos era de nuevo aplastante. Siete de los once miembros de la Comisión Frank eran claramente de obediencia católica. Además, la influencia del director general católico de la época en el Ministerio de las Colonias, el profesor de la Universidad de Lovaina, Eduard De Jonghe, era tan grande que el (los) acuerdo(s) que iban a desarrollar los trabajos de la comisión llevaban su nombre (y no el del anterior ministro).

Sobre la base de diversos textos y proyectos existentes (sobre todo del mismo De Jonghe, pero también de un informe que fue elaborado durante la Primera Guerra Mundial en Londres, así como de las recomendaciones del informe de la Fondation Phelps Stokes americana sobre la enseñanza en África, también de 1922)¹⁸, la comisión alcanzó a proponer un cierto número de recomendaciones que hasta mediados de los años 1920 no logró desembocar en un nuevo «proyecto de texto» de acuerdo con las misiones, pero cuyo resultado definitivo (con un

¹⁸ Cf. SEGHERS, M.: «Phelps-Stokes in Congo. Transferring educational policy to govern metro-pole and colony», *Paedagogica Historica*, XL (2004), pp. 455-477.

programa) no vio la luz hasta 1929. Este retraso no se debió solamente a la inestabilidad política de este periodo, sino también, y sobre todo, a la falta de voluntad de los católicos para someterse ante la organización de una inspección de su enseñanza por parte del Estado. Lograron hacer prevalecer su punto de vista y la inspección de la enseñanza libre y subvencionada fue confiada a la propia inspección de las misiones, que a su vez debía rendir cuenta a la inspección oficial (responsable de las escuelas oficiales). Pero esta inspección del Estado no era gran cosa. Era evidente que las misiones habían llegado a formar en el sistema un tapón que impedía que las autoridades pudieran intervenir con injerencia en sus escuelas. Y esto no era todo: introduciendo la noción de «misiones» nacionales —un estatuto imprescindible para poder recibir subvenciones— los católicos obtuvieron, por decirlo así, un monopolio en materia de enseñanza subvencionada en el Congo. Los protestantes no lograron más que una sola misión nacional, la *Société belge des missions protestantes*, que sólo estaba activa en Ruanda.

Los principios que quedaron registrados en el acuerdo De Jonghe (que debería tener vigencia durante veinte años) y en el programa de 1929 derivado de él (el *libro amarillo*¹⁹, según la jerga de misioneros y colonizadores) finalmente eran los de la comisión Franck: 1) La política debía concentrarse sobre la enseñanza inferior elemental, que debía ser adaptada al tipo de vida de los congoleños, y que no debía partir de una perspectiva europea; 2) La educación moral debía primar en su aplicación sobre el conocimiento y la instrucción (principio que los católicos belgas por otra parte también habían postulado en la metrópoli desde mediados del siglo XIX, en su «lucha» con los liberales; 3) En la medida de lo posible esta enseñanza debía impartirse en una lengua indígena; y 4) Debía profundizar la cooperación con las misiones. Según De Jonghe, que había emprendido un viaje de estudio preparatorio al Congo, de julio de 1924 a enero de 1925, sólo los misioneros eran capaces de dar pruebas de suficiente flexibilidad para realizar de forma adecuada la «adaptación» a la situación congoleña que se solicitaba.

Esta exigencia de «adaptación» parecía corresponder, al menos en teoría, más estrechamente al modelo anglo-americano de colonización que al francés, en el que la idea de «asimilación» (la asimilación de los autóctonos a la cultura metropolitana de la nación) ocupaba, al parecer, una posición central. En ese sentido, tenía en cuenta, más o menos, la recomendación que la *Fondation Phelps Stokes* había propuesto al estudiar siete colonias africanas, entre ellas el Congo. Pero debe quedar claro que estos grandes cuadros teóricos —con independencia de que significasen ya algo en la práctica diaria— con frecuencia sirvieron de justificación a posteriori de la política llevada a cabo y fueron sometidos a una fuerte «apropiación». Mutatis mutandis, por otra parte, del mismo modo se manejaron teorías misiológicas en las que este mismo principio de «adaptación» se convertía en autoridad (por ejemplo, en las semanas misiológicas, que se organizaron en Lovaina a partir de 1923 por el jesuita Pierre Charles). Estos principios camuflaban con frecuencia el utilitarismo de la enseñanza «elemental» de masas, en cuyo marco sobre todo se perseguía la disciplinización de los autóctonos en función del régimen colonial, por medio del trabajo manual y de la docilidad obtenida por intermediación de la moral religiosa.

¹⁹ *Organisation de l'enseignement libre subsidiée pour indigènes avec le concours des sociétés des missions nationales*, Dison-Verviers, 1929.

En el programa de 1929, en todo caso se habían esforzado en trabajar más en extensión y profundidad. Concretamente, esto implicaba que se había adoptado una actitud sobre todo expectante hacia la enseñanza secundaria, sin hablar ya de la enseñanza superior dada a los congoleños²⁰. La atención se había fijado principalmente en la enseñanza inferior elemental de masas en aldeas y ciudades. El plan de 1929 preveía como enseñanza de primer grado en el campo dos años de estudios de enseñanza «elemental» con una duración diaria de cuatro o cinco horas dedicadas al trabajo escolar. Se ponía el acento sobre las aptitudes prácticas y el desarrollo del gusto por el trabajo. Además de religión, el programa de estudios comprendía el cálculo, la lectura y la escritura, el canto y la gimnástica, el trabajo manual y la agricultura, y para las niñas la enseñanza doméstica. Respecto al método, el programa recomendaba una enseñanza «intuitiva» y «ocasional», que pudiera abordar todo tipo de temas pertinentes por medio de «charlas» en lengua indígena. En centros urbanos y misiones de mayor importancia se preveía un segundo grado (de dos años escolares) al que accedían los alumnos más motivados. En el marco de este grado de selección, se podía tratar de hacer entrar en contacto a los alumnos con la cultura europea, a la vez que les servía de preparación a los estudios especializados de escribano, maestro de escuela y artesano (profesiones para las que no se encontraba un número suficiente de blancos). En las llamadas escuelas especiales puestas a continuación podría concluirse esta formación profesional —incluso en lo relativo a la educación de las jóvenes para las que la enseñanza atribuía un cierto papel en la «resolución» de los problemas sociales, pero a quienes el *libro amarillo* no había prestado interés específico, por decirlo así—.

Éste fue el caso de la ley de reforma de 1938, que acentuaba aun más que el libro de 1929 la bifurcación entre la enseñanza (elemental, inferior) destinada a la «masa» y a la «élite», e implicaba una «elementarización» del programa mínimo y hacer más exigente y duro el grado de selección. Sin embargo, este proyecto, que preveía además un abanico más amplio de formaciones consecutivas, no llegó a adoptarse como consecuencia de la mala voluntad de las misiones y de circunstancias debidas a la guerra. Hasta 1948 habrá que esperar la publicación, bajo la responsabilidad del ministro católico Pierre Wigny, de un nuevo programa (que ciertamente se aplicó en 1949 con independencia de su plan decenal para la colonia, pero del cual no puede quedar completamente separado). La carta de la formación de élite cada vez más se jugaba en este campo y se ponían a punto los mecanismos de selección (los misioneros podían fijar por sí mismos el número de candidatos). Y después de la enseñanza elemental-inferior se prevía una extensa gama de subdivisiones de formación, cuyo nivel difería entre sí notoriamente, lo que en último término era el fin perseguido.

Entre tanto, incluso antes de desencadenarse la Segunda Guerra Mundial, parecía cada vez más evidente el carácter insostenible de la posición del monopolio católico de la enseñanza subvencionada en la colonia. De una parte, en los años 1930 crecía el número de voces a favor de subvencionar la enseñanza misionera protestante, mientras que por otra parte también se clamaba a favor de que las autoridades se preocupasen más de este campo, sobre todo por la crisis económica.

²⁰ En lo que se refiere a la lenta evolución de la enseñanza superior, ver MANTELS, R.: *Geleerd in de tropen. Leuven, Congo & de wetenschap, 1885-1960*, Leuven, 2007.

El hecho de que el acuerdo De Jonghe se había mostrado a favor de la enseñanza misionera subvencionada era evidente. Según las cifras disponibles, pero no siempre fiables, la enseñanza subvencionada en el Congo y en Ruanda representaba, en 1 de enero de 1930, 2.722 escuelas con 128.981 alumnos. Esta cifra había ascendido a 5.156 establecimientos con 246.381 alumnos en 1940, y a 5.985 escuelas primarias con 314.350 alumnos en 1945, lo que era casi equivalente al número de escuelas «libres», de las que formaban parte no sólo las escuelas católicas subvencionadas, sino también las protestantes (en total 485.058 alumnos).

3. Preferencia por las lenguas francas indígenas

Además de la libertad de enseñanza, también se había exportado a la colonia el principio de la libertad de lengua. Para poder alcanzar los objetivos de moralización, además de la adquisición de conocimientos en la enseñanza elemental, se servían sobre todo de las lenguas locales, cuyo número alcanzaba aproximadamente las 220 en el Congo²¹. Como ya hemos indicado, la enseñanza en lengua europea era contraria a los principios pedagógicos de las reglas elaboradas en el periodo entre dos guerras. Como los dialectos locales no diferían mucho de las cuatro «lenguas francas» corrientes o lenguas usuales, la enseñanza se impartía, desde luego en el campo, en ciluba, en lingala, en kikongo o en kiswahili. En las escuelas rurales el francés era opcional. Solamente era obligatorio el francés en las escuelas centrales. Esta regulación también se había mantenido en principio en el programa de 1948, aunque el interés por el francés también aumentó. Pero a pesar de que esto se comprobaba que era «útil», se continuaba abogando por el uso de la lengua local.

Los partidarios específicos de la utilización de la lengua local, en concreto el mingo, eran llamados «indigenistas» (sus portavoces fueron el padre Boelaert en los años 1930 y a continuación también el padre Hulstaert) en la región de Coquilhatville (Mbandaka), en la provincia de l'Equateur. Estos indigenistas —una pequeña minoría no desdeñable desde el punto de vista pedagógico— se oponían a toda idea asimilacionista sobre el enraizamiento en la civilización occidental, incluso bajo un régimen de administración indirecta²². Anunciaban una evolución por grupos en el seno del medio «indígena», velando por que esto último sea considerado aceptable por la civilización. Manifiestan un gran respeto a la cultura «indígena» (que no podía ser destruida sin otra forma de hacer), pero esto no significaba en absoluto que la considerasen equivalente a la europea. Al contrario, el hecho de que las culturas congoleñas debían quedar subordinadas a la acción civilizadora formaba parte de un amplio consenso. La utilización de esta cultura y de la lengua mingo local únicamente era indicada, según los indigenistas, para lograr este fin. Por otra parte, los autóctonos sentirían más confianza por el hecho del interés externo mostrado hacia su cultura.

²¹ CEUPPENS, B.: «Congo als Vlaamse creatie? De Vlaamse beweging en de taalpolitiek in het onderwijs van Belgisch Congo», *Jaarboek voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs*, VI (2005), pp. 4-32.

²² Ver también BRIFFAERTS: *op. cit.*; VINCK, H.: «Influence des missionnaires sur la prise de conscience ethnique et politique Mongo», *Revue Africaine des Sciences de la Mission*, III, n.º 4 (1996), pp. 131-147.

A primera vista, este reflejo indigenista parece ser testigo de un cierto número de principios de una pedagogía reformista (nacida del movimiento de la Escuela Nueva), que en la época estaba de moda en toda Europa: partir del niño, de su interés, de su medio... Hemos demostrado en otro momento que esta actitud «vom Schwarzen aus» (a partir del negro) del todo no hundía sus raíces en un interés emancipatorio²³. Muy al contrario, la segregación cultural en el propio medio tenía un efecto infantilizante sobre todo, y percibido como paternalista. Los indigenistas eran antes que nada intrínsecamente paternalistas, más aún que los misioneros ordinarios. Consideraban que los congoleños tenían el deber de conservar su cultura tradicional. De ahí que no tenían una buena opinión de los «evolucionados», que buscaban hacer carrera en la sociedad por la vía de la enseñanza y adaptarse a la cultura (y a la lengua) occidental.

El hecho de que mientras tanto el francés como lengua, a pesar de todo, fue ascendiendo en la colonia, sin embargo, esto no debe ser interpretado únicamente desde las aspiraciones de los evolucionados. A medida que las estructuras coloniales llegaban a ser más complejas, aumentaba la demanda de una lengua administrativa unitaria bien comprendida. Lo cual no impidió, sin embargo, que la querrela lingüística belga se extendiera también al Congo. En la enseñanza oficial destinada a los europeos (que había sido implantada en 1946 por el liberal flamenco Godding), el holandés fue impuesto a partir del tercer año de estudio, y a continuación vieron la luz secciones neerlandófonas, en parte bajo la presión de organizaciones flamencas metropolitanas. De esta forma, los autóctonos también entraron en contacto con el holandés, una lengua que según ellos habían considerado durante mucho tiempo como la lengua secreta de una parte importante de los misioneros, y que ellos también habían deseado aprender²⁴.

4. La actitud de base pedagógica del paternalismo²⁵

En la metrópoli, se había presentado la actitud paternalista de los belgas como un desarrollo legítimo y extremadamente deseable. El título del libro del gobernador Pierre Ryckmans, de fecha 1931, *Dominer pour servir*²⁶, dejaba poco espacio a la imaginación. Allí se repetía hasta la saciedad que los autóctonos no tomaban iniciativas y había que darles órdenes; que eran incapaces de hacer abstracción y por ello no podían beneficiarse de una formación intelectual; que era ciertamente posible educarles, pero que precisaban de un ejemplo concreto; que ellos tal vez tenían el instinto del comercio, pero que tenían un pelo en la mano; que estaban unidos a visiones mágicas del mundo y parecían poco susceptibles de adoptar

²³ BRIFFAERTS, J.; DEPAEPE, M. y KITA KYANKENGE MASANDI, P.: «Das koloniale Schulbuch und die Spannung zwischen pädagogischer Überlieferung und didaktischer Innovationen. Metareflexionen über drei Fallstudien von Missionaren verfassten Lesebüchern in Belgisch-Kongo, 1910-1950», en MATTHES, E. y HEINZE, C. (dirs.): *Didaktische Innovationen im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*, Bad Heilbrunn (Obb.), 2003, pp. 221-232.

²⁴ Ver también BRIFFAERTS, J.: *op. cit.*

²⁵ A partir de las conclusiones de DEPAEPE y VAN ROMPAEY: *op. cit.*; ver también, DEPAEPE, M.: «“Rien ne va plus...” The collapse of the colonial educational structures in Zaire (1960-1995)», *Education and Society. International Journal in Education and Sociology*, XVI (1998), pp. 37-53.

²⁶ RYCKMANS, P.: *Dominer pour servir*, Bruxelles, 1931.

puntos de partida racionales; que obligaban a las mujeres a hacer el trabajo duro, y que además mostraban un gran apetito sexual, de donde resultaba la poligamia que practicaban. Vista la «psicología» del «negro»²⁷, no se juzgaba necesaria una toma de contacto profunda con la ideología occidental. Para funcionar en su «medio», era suficiente una formación elemental, en la que la «educación» debía primar sobre la «enseñanza», de acuerdo con el modelo metropolitano del siglo XIX.

Una mirada eurocéntrica sobre las cosas, como esta que recogemos, desvelaba en su candidez y trivialidad la paradoja fundamental con que se enfrentaba en el terreno la mayor parte de los educadores coloniales. Por una parte, era indispensable para el éxito de la aventura colonial una iniciación al modo de pensamiento y a la escala de valores occidentales, pero, por otra, un «exceso» de enseñanza podría traducirse en una expansión y desenraizamiento, lo cual era peligroso, sobre todo porque la desestabilización de la vida tradicional podría liberar un potencial revolucionario entre los autóctonos. La pregunta «hasta dónde podemos, debemos, tenemos el derecho de ir» nunca era muy lejos, desde luego, y además la difusión masiva de la enseñanza elemental favorecía, por decirlo así, espontáneamente la aspiración a «más» enseñanza, y que se quería evitar así que los congoleños quisieran ir en masa a la metrópoli. Sin embargo, las normas entonces vigentes sobre la libertad de movimientos hacían imposible tal cosa.

Es suficientemente conocido que la Segunda Guerra Mundial provocó una especie de línea de ruptura histórica en el pensamiento colonial. A pesar del paternalismo obstinado de numerosos dirigentes eclesiásticos y civiles, los indígenas parecían haberse hecho «mayores» de repente y exigían sus derechos. En todo caso, ellos no se dejaban gobernar a ciegas, como atestiguan las primeras huelgas y diversas escaramuzas producidas en el ejército. Estas manifestaciones forzaron a los belgas a adoptar decisiones rápidas, que a largo plazo parecían constituirse en signos de avanzadilla para un cambio fundamental de mentalidad en las concepciones coloniales y misioneras. Por una parte, la reivindicación de una enseñanza universitaria era cada vez más fuerte, mientras que, por otra, el monopolio de la enseñanza católica era objeto creciente de crítica, sobre todo por los liberales y los socialistas belgas, que deseaban participar activamente en la política colonial, sobre todo a través de la organización de una enseñanza oficial laica.

5. Líneas de ruptura posteriores a la guerra y su aceleración a partir de mediados los años 1950

Después de la Segunda Guerra Mundial, en el seno de los gobiernos de unidad nacional, el Ministerio de las Colonias cayó en manos del liberal y librepensador Robert Godding. En parte por la presión de ingleses y norteamericanos, que habían liberado Bélgica, autorizó desde 1946 la financiación de las misiones protestantes. Al mismo tiempo, se implantó la enseñanza oficial del Estado para los niños blancos (por medio de la creación de tres institutos).

Continúa en los años 1950 el desmoronamiento del dominio católico en el campo de la enseñanza colonial. Más de un crítico de «izquierdas» acusó a los misioneros —en parte con base de un informe de la comisión del Senado que había

²⁷ DEPAEPE, M.: «Belgian images of the psycho-pedagogical potentials of the Congolese during the colonial era», *Paedagogica Historica*, XLV (2009), pp. 707-725.

realizado una visita a la colonia en 1947— de ofrecer una enseñanza deficiente, reclamando la implantación de una enseñanza laica oficial para los autóctonos. Del lado católico se alegaba, por el contrario, que no sería «bueno» exportar a la colonia las querellas ideológicas internas. Para la población indígena sería difícil, en su estado de desarrollo, poder hacer frente a las opiniones opuestas en materia de filosofía y religión... Las maniobras dilatorias y la política de nominaciones partidistas de los ministros CVP Pierre Wigny (1947-1950) y de Andries Dequae (1954), así como la conclusión a toda prisa de un nuevo concordato relativo a la presencia de la jerarquía de la Iglesia en la colonia (1953), a pesar de todo no lograron calmar las protestas liberales. La llegada al poder en 1954 de un gabinete liberal-socialista, con el liberal anticlerical Auguste Buisseret como ministro de Colonias, dio la señal de partida a la creación de escuelas oficiales neutras para la población negra. En un periodo de cuatro años debían crearse no menos de trescientas escuelas... e igualmente el primer instituto «interracial» (en 1955). El informe de la «misión» pedagógica al Congo, coordinada por Buisseret (15 de octubre-11 de diciembre de 1954), legitimó esta decisión. En su informe, Coulon, Deheyn y Renon (y con ellos los funcionarios de los departamentos de Enseñanza y de Colonias que, es evidente, escribían) calificaban la enseñanza misionera católica completamente insuficiente (lo que fue pronto contestado por las misiones y más en particular por monseñor Van Wing). Al mismo tiempo, se redujeron las subvenciones a las escuelas de las misiones, lo que era contrario a los acuerdos presupuestarios del acuerdo de 1952 (que había sustituido al de 1929). Estas medidas, así como los enredos administrativos y los nombramientos partidistas que Buisseret a su vez realizó, desembocaron en una guerra escolar congoleña. Ésta se desarrolló al margen de la (segunda) guerra escolar belga, más por medio de palabras y escritos que por una lucha efectiva sobre el terreno (aunque los monitores negros aquí y allá abandonaron la enseñanza católica gracias a mejores condiciones de trabajo de la oficial)²⁸. El 15 de enero de 1955, las misiones católicas (que desde 1954 debían contar con la presencia de una sección de la *Ligue de l'Enseignement au Congo*, laica), amenazaron con cerrar sus escuelas si no se eliminaban las restricciones presupuestarias. Asustado por la perspectiva del hundimiento del sistema educativo congoleño, Buisseret capituló el 26 de enero y anuló las medidas iniciadas. Sin embargo, esto no representó el final de la miniguerra escolar. De nuevo en 1955 estalla una nueva querrela a propósito de las subvenciones en materia de construcción de escuelas. No sólo las misiones no recibían, por decirlo así, más créditos, sino que además en adelante les era impuesto llevar a efecto los trabajos de construcción por la vía de la adjudicación pública, lo que haría más transparente su financiación. Para salir de este impás, el presidente del *Bureau de l'Enseignement Catholique* fue a negociar con el ministro en nombre de las misiones, lo que desembocó en agosto de 1956 en un compromiso, el acuerdo denominado Buisseret-Thompson-Moerman, que preveía una proporción de reparto de 45%-45%-10%, respectivamente para la enseñanza oficial, católica y protestante en el Congo²⁹.

²⁸ Ver BRIFFAERTS, J.: «De schoolstrijd in Belgisch-Congo (1930-1958)», en WITTE, E.; DE GROOF, J. y THYSSENS, J. (dirs.): *Het schoolpact van 1958. Ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Brussel y Leuven, 1999, pp. 331-358.

²⁹ DEPAEPE, M.; DEBAERE, F. y VAN ROMPAEY, L.: *op. cit.*; ver igualmente BOYLE, P. M.: «School wars: church, state, and the death of Congo», *The Journal of Modern African Studies*, XXXIII (1995), pp. 451-468.

En consecuencia, el desarrollo de la enseñanza oficial en la colonia influyó para que la red católica se viera forzada por la concurrencia de «metropolizar» más los programas, lo que por otra parte había sido el soporte de la reforma del programa de estudios de 1948. Del lado católico esto mismo abrió perspectivas de desarrollo para una enseñanza secundaria y superior general, además de seminarios menores y mayores, que habían sido los responsables de la formación de sacerdotes autóctonos desde el inicio de la colonización (el primero de todos, Stéphane Kaoze, había sido ordenado sacerdote en 1917). En 1947 se creó en Kisantu el centro universitario Lovanium, en colaboración con la universidad católica de Lovaina y de los jesuitas locales; se ofreció la formación de «asistentes» médicos y agrónomos, respectivamente desde 1925 y 1932. En 1950 el centro fue trasladado a Kimuenza, cerca de la capital de la época, Leopoldville. En 1953 comenzó allí el año preuniversitario, mientras que el primer año académico se inauguró en octubre de 1954, solamente seis años antes de la independencia. Lovanium en aquella época acogía a 33 estudiantes de los que 11 eran congoleños... Mientras tanto, la universidad oficial del Congo belga y de Ruanda-Urundi se creó en Elisabethville (la actual Lubumbashi). Las consecuencias de la política unilateral del medio siglo precedente no pudieron ser anuladas. En vísperas de la independencia, los belgas sólo habían formado un grupo pequeño de universitarios autóctonos. En 1960 solamente un 0,1% de la población congoleña estaba inscrito en la enseñanza superior, una cifra que contrastaba con el porcentaje de la época para el conjunto de África (0,4%), y del 3% para el conjunto del mundo³⁰. Las aceleraciones brutales del proceso congoleño de independencia abiertamente habían pillado a los belgas al descubierto y a su política de «gradualismo educativo»³¹.

³⁰ Ver DEPAEPE y VAN ROMPAEY: *op. cit.*

³¹ MARKOWITZ: *op. cit.*