

La enseñanza bilingüe en Mozambique: un acercamiento al proyecto PEBIMO y a su influencia sobre el modelo actual

Bilingual Education in Mozambique: the PEBIMO project and its Influence on the Current Model

Ramón Aguadero Miguel

email: aguadero@uma.es

Universidad de Málaga. España

Resumen: Hace tiempo que numerosas investigaciones demuestran los efectos beneficiosos de la enseñanza en la lengua materna de los niños. Sin embargo, el derecho a educarse en la propia lengua viene dificultado en África subsahariana por cuestiones de tipo histórico, social y cultural. En este artículo nos acercamos a la diversidad lingüística de Mozambique y exponemos el proyecto PEBIMO, una experiencia pionera de enseñanza bilingüe que tenía el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los alumnos. El análisis de sus resultados puso de manifiesto, además, su contribución para valorizar la lengua y las culturas locales y para potenciar una mayor implicación de las familias en la escuela. Sus recomendaciones han servido para potenciar la política lingüística en el sistema educativo mozambiqueño, y hoy en día siguen siendo válidas para potenciar una escuela inclusiva desde el reconocimiento de la pluralidad lingüística del país como una riqueza y no como problema.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe; proyecto PEBIMO; multilingüismo; escuela inclusiva; Mozambique.

Abstract: Numerous studies over the years have shown the beneficial effects of teaching in the native language of children. However, the right to be educated in their own language is hampered in sub-Saharan Africa due to historical, social and cultural issues. In this article we address the linguistic diversity of Mozambique and shed light on the PEBIMO Project, a pioneering experience in bilingual education that aimed to improve the academic performance of students. Analysis of its outcomes also reveal its contribution to the valorization of the local language and cultures, and to promoting greater involvement of families in schooling. Its recommendations have served to strengthen language policy in the Mozambican education system, and nowadays they are still

suitable for promoting an inclusive school based on the recognition of the linguistic plurality of the country as a strength, and not as a problem.

Keywords: Bilingual education; PEBIMO project; multilingualism; inclusive school; Mozambique.

Recibido / Received: 12/09/2018

Aceptado / Accepted: 30/03/2019

1. Introducción

La asunción de las lenguas bantúes¹ como lenguas oficiales y su papel en la construcción de las identidades nacionales continúa siendo una cuestión compleja en los países del África subsahariana debido a múltiples factores, como la pluralidad lingüística, el carácter oral de estas lenguas o la dominación cultural de las lenguas europeas, impuestas durante la dominación colonial y consideradas necesarias para vehicular la ciencia, la técnica y el desarrollo de estos pueblos. Mozambique no ha estado ajeno a estos debates. Motivaciones de índole política e ideológica llevaron al FRELIMO², desde su fundación en 1962, a considerar la lengua portuguesa como vehículo imprescindible para cohesionar la nación desde «nuestra lengua común», y a despreciar las lenguas nacionales, asociadas a una cultura tradicional juzgada como negativa para el progreso y la emancipación que su proyecto político pretendía conseguir. Este hecho ha marcado profundamente la política educativa nacional, con la utilización del portugués como única lengua en la enseñanza hasta tiempos muy recientes, a pesar de no ser la lengua materna de la mayoría de la población y del desconocimiento que muchos niños y niñas tienen de ella cuando se incorporan a la escuela.

La visión empezó a cambiar a partir de la reforma curricular de 1992, cuando aparecen los primeros estudios que evidencian que en el fracaso escolar incide de manera importante la lengua de la escuela. Sólo entonces se comienza a reconocer, al menos en el plano académico, algo que ya afirmaba la UNESCO en 1953, esto es, que el mejor medio de enseñanza para la educación de los niños es la lengua materna, pues pedagógicamente aprenden más rápidamente a través de ella que por un medio lingüístico desconocido (UNESCO, 1993). Además, el uso de las lenguas maternas en la escuela empieza a tratarse (aunque sólo en el plano teórico) como una cuestión de derechos, en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, que proclama que todas las comunidades lingüísticas tienen el derecho de organizar y gestionar sus propios recursos de cara a asegurar el uso de la propia lengua en todas las funciones sociales. La discriminación y la valoración negativa de la lengua y de la cultura tradicionales en la práctica escolar mozambiqueña ha sido estudiada por numerosos autores (Saguata, 2012; Abdula,

¹ Las lenguas bantúes constituyen una comunidad lingüística de unas 450 lenguas africanas con un origen común y numerosas coincidencias morfosintácticas entre sí, expresión de la existencia de formas culturales comunes de los pueblos que las hablan. Este área cultural comprende casi la mitad del continente africano, abarcando las áreas geográficas del África central, oriental y austral, el denominado *The Black Belt*.

² *Frente de Libertação de Moçambique*, agrupación política que lideró la lucha por la independencia y que detenta el poder desde 1975.

2013; Bagno, 2014). La asunción de un modelo bilingüe introduciendo la lengua materna en la escuela es una condición necesaria para superar una de las barreras más importantes para la inclusión educativa, cuestión que está bien documentada en África subsahariana. En este sentido, la UNESCO (2011) recomienda que de manera efectiva se favorezca el plurilingüismo basado en el uso de la lengua materna, a la vez que expone razones de índole social y económica para argumentar la necesaria incorporación de las lenguas africanas a la escuela.

En el presente trabajo nos acercamos al proyecto pionero que abrió la puerta en Mozambique a la asunción en la escuela de la enseñanza bilingüe. El proyecto PEBIMO (Proyecto de Ensino Bilingue em Moçambique), *Experiencia de Educación Bilingüe en Mozambique*, realizado entre 1993 y 1997, pretendió experimentar la enseñanza bilingüe en dos de las lenguas nacionales, y servir de base para introducir progresivamente, y teniendo en cuenta el contexto social y cultural, esta modalidad de enseñanza al servicio de la mejora del rendimiento académico del alumnado. Previamente presentamos una panorámica de la pluralidad multicultural y lingüística de Mozambique, situando en contexto dicha experiencia. Con la misma finalidad, nos acercamos también a la visión y al papel que se les ha dado a las lenguas en el sistema educativo mozambiqueño, para entender la progresión habida y las dificultades que se presentan para asumir e implantar un modelo de enseñanza bilingüe en un país con más de veinte lenguas nacionales, difíciles de incorporar a la escuela no sólo por cuestiones de índole ideológica o política, sino también por la falta de medios humanos y financieros para ponerlo en práctica. Todo ello nos permitirá presentar los resultados y la evaluación del proyecto PEBIMO como elementos fundamentales a tener en cuenta para la puesta en marcha de un modelo de enseñanza bilingüe en Mozambique. Mostraremos cómo las consideraciones y orientaciones realizadas siguen estando vigentes hoy en día, y siguen siendo norte y guía, junto a los resultados de nuevos estudios, para que la apuesta por la enseñanza bilingüe sea real en Mozambique y pueda realmente contribuir, más allá de la declaración de buenas intenciones de las autoridades educativas, a la inclusión social de la población más vulnerable, en especial los niños y niñas de las zonas rurales.

2. Mozambique: un país plurilingüe y multicultural

La situación geográfica de Mozambique, ubicado en la costa suroriental africana, lo ha convertido en cruce de caminos de numerosos pueblos que, a lo largo de los siglos, han interactuado con la población autóctona de origen bantú. Como consecuencia, el país presenta una riqueza multicultural y lingüística que, sin embargo, ha sido difícil incorporar al sistema educativo desde los tiempos de la dominación colonial portuguesa, debido a motivos de índole ideológica y política relacionados con el papel que juegan las lenguas para la cohesión social en el subcontinente subsahariano. Actualmente se hablan en el país lenguas de origen africano, europeo y asiático. Las africanas, procedentes del tronco bantú, son la lengua materna de la mayoría de la población. El portugués es la lengua oficial y las lenguas bantúes se consideran lenguas nacionales. Por otro lado, la minoría de origen asiático habla urdu, gujurati, indi o memane en contextos familiares, mientras

que el árabe es estudiado para la enseñanza del Corán en las escuelas islámicas (Patel, 2012).

Siguiendo a Gonçalves (1995), al hablar de bilingüismo nos referimos a un espacio geográfico que utiliza dos lenguas por constituir el espacio sociolingüístico de pertenencia a dos comunidades diferentes, a una persona que vive en un espacio geográfico cuya lengua es diferente de la suya, o a un espacio geográfico donde la lengua oficial no es la lengua materna de sus habitantes. El estado de bilingüismo sería aquel en el que una persona usa de manera fluida, en las situaciones de la vida cotidiana, dos lenguas para comunicarse a causa de la situación sociolingüística del contexto de origen o de adopción. En Mozambique podemos distinguir el bilingüismo de una persona que aprendió otra lengua (el portugués) a la vez que la materna, de aquel al que el uso de esa lengua le viene impuesto por las circunstancias particulares de su medio social.

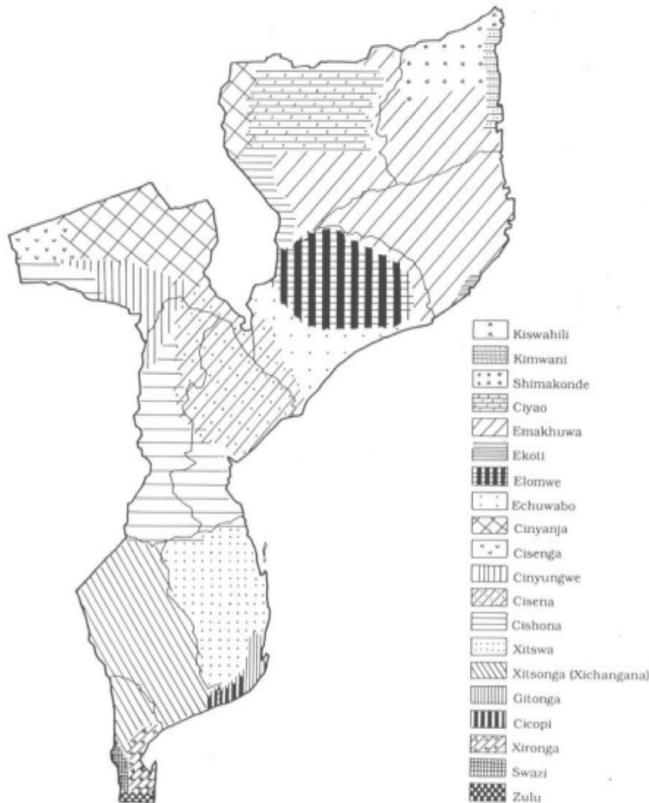
El portugués siempre ha sido minoritario como lengua materna, pero aumenta el número de personas que lo hablan, especialmente en contextos urbanos. Según datos de 2010 del *Instituto Nacional de Estatísticas* (INE), apenas lo tenía como lengua materna el 10,8 por ciento de la población, y como segunda lengua el 55,5 por ciento. El aumento considerable de hablantes de portugués se debe a que, por razones socioeconómicas, ha habido una expansión de la red escolar en las zonas urbanas, fenómeno que se inició con la independencia nacional (Firmino, 1995). En contextos rurales sigue siendo mayoritaria la población que no domina el portugués, y casi el 90 por ciento del total de la población habla al menos una lengua nacional. La comunicación en portugués desempeña un papel fundamental para la movilidad social de los mozambiqueños, como lengua que facilita el ingreso en el mercado de trabajo formal y el acceso a otras instituciones sociales. A este hecho se le añaden hoy en día las posibilidades que abre el inglés en los centros urbanos³, especialmente en Maputo, para el desarrollo de actividades con agencias internacionales, organizaciones no gubernamentales y empresas extranjeras.

Las lenguas bantúes en Mozambique han sido utilizadas principalmente en el dominio oral y familiar, aunque también en algunos ámbitos formales, como la religión, el comercio o la radio. El interés del pueblo por la lectura y escritura en las lenguas locales nació del deseo de leer la Biblia en la lengua materna, y con los mineros alfabetizados en las lenguas bantúes en África del Sur que después retornaban a Mozambique. *Rádio Moçambique* también realizó un papel importante de sensibilización sobre la importancia de las lenguas nacionales, al usarlas en los programas destinados a la población autóctona (Benson, 1997). Sin embargo, debido a motivos de índole política, la valorización de las lenguas locales se producirá muy recientemente. El FRELIMO, movimiento popular protagonista de la lucha armada por la independencia del país, había sido reacio desde su fundación en 1962 al uso de las lenguas autóctonas en los procesos educativos. La elección de la lengua portuguesa como lengua oficial fue una decisión política pensada cuidadosamente, con el objetivo de preservar la unidad nacional y la integridad territorial (Ganhão, 1979). A pesar de las críticas acérrimas a la cultura portuguesa,

³ También debemos reseñar que empieza a demandarse el estudio de mandarín como consecuencia de la fuerte presencia china en el país.

se insistiría en la utilización del portugués, «dado que ésta es nuestra lengua común» (Mondlane, 1995, p. 138), frente a las lenguas locales, y se consideraría la generalización de la lengua portuguesa un medio de comunicación importante para todos los mozambiqueños, vehículo necesario para el porvenir común de la nación emergente (FRELIMO, 1984). En una época de formación de la conciencia nacional y de crítica al tribalismo, y dada la componente étnica de las diversas facciones del FRELIMO, resultaba *peligroso* aceptar como lenguas vehiculares alguna de las lenguas habladas en Mozambique y se optó por la lengua *neutral* de los colonizadores. En palabras de Firmino (2002), asumir el portugués como un instrumento lingüístico ofrecía menos riesgos de éxito en la comunicación, y mayores posibilidades para vehicular la ciencia y la técnica.

Figura 1
Mapa Lingüístico de Mozambique



Fuente: Centro de Estudios de Lenguas Mozambiqueñas (NELIMO), 1989

Esta visión cambia, al menos en el ámbito académico, a partir de los primeros años tras la independencia. Las lenguas nacionales se incorporan como asignatura en la Universidad en 1978. Ese mismo año se había creado en la Facultad de Letras

de la UEM (Universidad Eduardo Mondlane)⁴ el *Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas* (NELIMO). Diez años después, en 1988, y con la colaboración del *Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* (INDE) y de la Sociedad Internacional de Lingüística (SIL), el NELIMO promueve el I Seminario de Normativización de la Ortografía de las Lenguas Mozambiqueñas. Ese encuentro propició la aceptación a todos los niveles del valor de las lenguas bantúes. En él se propusieron normas para la escritura de estas lenguas y se describieron ortografías para trece de ellas. También se elaboró el mapa lingüístico de Mozambique, en el que se incluían veinte lenguas. Este trabajo pionero servirá de base para la utilización posterior de las lenguas nacionales en la enseñanza.

3. La difícil aceptación de la pluralidad lingüística en la escuela mozambiqueña

El portugués fue durante la dominación portuguesa y hasta la reforma curricular de los años noventa del siglo pasado la única lengua en todo el sistema educativo⁵. Sin embargo, para la inmensa mayoría de los alumnos de entornos rurales, el primer contacto con la lengua portuguesa se daba y se sigue dando en la escuela, al inicio de su etapa escolar, a la vez que, en su vida cotidiana, éste es el único espacio donde utilizan la lengua portuguesa. Ante los malos resultados en la enseñanza primaria, con un altísimo porcentaje de abandonos y suspensos, en los años noventa tomó fuerza un movimiento en la sociedad y en algunos sectores académicos que reivindicaba el uso de las lenguas mozambiqueñas en la enseñanza primaria como medida para revertir esa situación. Martins (1992), que después sería Ministro de Educación, realizaba una investigación sobre aprovechamiento escolar en educación primaria, y el resultado mostraba una situación bastante crítica, pues apenas el 7,7 por ciento del alumnado que ingresaba en la escuela conseguía acabar lo que después sería el primer ciclo de primaria, la EP1⁶. Además de las desigualdades territorial y de género, Martins apuntaba como causa fundamental del fracaso escolar la diferencia entre el mundo infantil y el mundo escolar, incluyendo la lengua de enseñanza, situación que se hacía más patente en los cursos iniciales. Aunque fuese difícil identificar exactamente las variables que incidían en el fracaso escolar, se aceptaba que la lengua influía en numerosas dimensiones del proceso de enseñanza, y a su vez condicionaba la experiencia del alumno en la escuela en cuestiones tales como la comunicación entre el profesor y el alumno y el profesor y los padres; la capacidad del alumno de entender que aquello que se puede explicar oralmente también se puede explicar mediante la escritura; o la capacidad de que el alumno entendiese (y el profesor explicase) los contenidos de las diferentes asignaturas.

⁴ Era la única Universidad existente en el país, con sede en Maputo y heredera de los Estudios Generales creados por los portugueses en 1963.

⁵ Durante la época colonial, sólo con la reforma curricular de la enseñanza de adaptación, se aceptó que la lengua materna pudiera ser utilizada por los docentes como lengua auxiliar, práctica que también se seguiría dando después, constatación empírica de la dificultad de usar exclusivamente la lengua portuguesa.

⁶ No olvidemos que en 1992 más de la mitad de la población infantil estaba fuera del sistema educativo.

Como consecuencia, comienza una tímida modificación de la política educativa en materia lingüística y, siguiendo la misma línea que ya se daba en numerosos países africanos, se acepta, como parte de los cambios curriculares en proceso de implantación, la existencia, paralelo al modelo de enseñanza en portugués, de un modelo bilingüe de enseñanza en las lenguas nacionales. En la introducción al *Programa de Educación Bilingüe* se expone que la realidad multicultural del país justifica la introducción de las lenguas nacionales en la enseñanza, no sólo por motivos pedagógicos, sino como reconocimiento al derecho del niño a aprender en su lengua materna. El documento expone una serie de razones lingüístico-pedagógicas, culturales, de identidad y de derechos humanos para justificar esta elección teniendo en cuenta el escenario multicultural del país (MINED, s/d). Este escenario significaba para la mayoría de los niños mozambiqueños el problema de no hablar la lengua de enseñanza cuando ingresaba en la escuela, acrecentado por el hecho de que en su medio social la oferta de portugués era bastante pobre o inexistente, llegándose a tornar, a veces, en una lengua extranjera desde el punto de vista metodológico. En consecuencia, un modelo de enseñanza que contemplase las lenguas nacionales en el sistema de enseñanza no sólo contribuiría a la mejora de los aprendizajes, sino también al desarrollo de la autoestima, a la afirmación de la identidad y a la consecución de una actitud más positiva hacia la escuela.

4. El proyecto PEBIMO de educación bilingüe

4.1. Aproximación teórica a la educación bilingüe

La UNESCO (2003) considera que un modelo de educación es bilingüe o multilingüe cuando utiliza dos o más lenguas como medios de instrucción. Los programas de educación bilingüe han sido clasificados en variadas tipologías, en función del objetivo de los mismos, de la manera en que se usan las lenguas en la escuela, de su secuencia en el uso, de la profundidad con que se utilizan, etc. En general los lingüistas admiten cuatro modalidades: sumersión, transición, mantenimiento e inmersión, cuyas características principales, según Baker (1993), son las siguientes:

- Un programa de sumersión agrupa a alumnos cuya lengua materna es de poco prestigio con otros niños cuya lengua materna es dominante, y se espera que tanto el alumnado como el profesorado usen la lengua de mayor prestigio dentro del aula.
- En un programa de transición se comienza enseñando al niño en su lengua materna de manera temporal, a la vez que la segunda lengua se enseña como asignatura, hasta que el alumnado tenga las habilidades mínimas necesarias en ella, momento en el que se hará la transición a ésta como lengua escolar.
- En un programa de mantenimiento, una vez que se ha producido la transición a la segunda lengua, la lengua materna es usada de manera natural como apoyo al aprendizaje durante todos los cursos y en todas las áreas.

- Un programa de inmersión utiliza la segunda lengua para el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que la lengua materna es utilizada como medio de comunicación y de apoyo en el aula. Según Baker este modelo suele usarse apenas con personas voluntarias en las que tanto su lengua materna como la segunda lengua tienen el mismo prestigio y nivel social.

El modelo de educación bilingüe que se acepta en Mozambique sigue el patrón que exponen Appel y Muysken (2006), para los cuales un sistema en el que una lengua minoritaria tiene un cierto papel al lado de otra mayoritaria normalmente es considerado como educación bilingüe, estando implantado únicamente en el nivel elemental de educación. Estos autores sostienen que la mayoría de las propuestas de educación bilingüe se adhieren al modelo de mantenimiento, después de aplicar el transicional, resaltando que la situación es muy compleja cuando la lengua nativa no posee escritura, pues en ese caso la educación elemental se impartirá en la lengua regional que los niños apenas conocerán superficialmente. Ésta es la situación que se da en muchos países africanos, donde las lenguas maternas son usadas apenas a nivel de la oralidad, aunque se estén dando esfuerzos para normativizarlas. El proceso no está exento de problemas, como ha ocurrido en Mozambique, por la dificultad de asumir algunas comunidades el patrón propuesto por los lingüistas.

Una cuestión importante en la enseñanza/aprendizaje con modelos bilingües es el uso de la terminología lengua materna (LM), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), que por su naturaleza ambigua impide una conceptualización universal. Nos encontramos en un contexto concreto, el mozambiqueño, multilingüe, en una sociedad no homogénea en la que dentro del mismo código lingüístico existe una ambigüedad en la definición de lengua materna (Cardoso Nhongo, 2009). Gallisson y Coste (1983) afirman que la lengua materna recibe este nombre porque es aprendida como primer instrumento de comunicación desde la más tierna infancia y es utilizada en el país de origen del sujeto hablante. El hecho de que la LM se adquiera en un medio natural se asocia a poseer un dominio sobre dicha lengua que permite a la persona desarrollar una competencia superior en relación a otras lenguas.

Aunque desde su primera infancia los niños mozambiqueños puedan estar expuestos a varias lenguas locales y al portugués, la definición de LM se encuadra a partir de los siguientes criterios:

- Primacía: la primera lengua aprendida y la primera lengua comprendida.
- Dominio: la lengua que se domina mejor.
- Asociación: la lengua pertenece a un grupo cultural o étnico.

El término LM contiene cuatro parámetros jerarquizados que permiten definirlo: sentimiento de pertenencia, lengua de referencia, modo de apropiación y orden de apropiación (Cardoso Nhongo, 2009).

Esta breve exposición sobre modelos de enseñanza bilingüe y la terminología de tipos de lengua nos permite comprender mejor la complejidad y el desafío que supone en Mozambique la implantación de un modelo de enseñanza bilingüe, dada

la pluralidad de lenguas maternas, su incipiente normativización y el papel que juega el portugués como lengua oficial y de prestigio. La situación se ve dificultada además por el elevado coste que supone implantar este modelo educativo, en un país donde los recursos económicos son escasos. No es de extrañar, por tanto, que fuesen organizaciones extranjeras las que financiasen los primeros pasos hacia este modelo de educación bilingüe.

4.2. La experimentación en Mozambique de la educación bilingüe

El proyecto PEBIMO, *Experiencia de Educación Bilingüe en Mozambique*, fue diseñado con el objetivo de experimentar la enseñanza bilingüe, en la perspectiva de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza básica, teniendo en cuenta que el portugués no era la lengua materna de la mayoría de los alumnos mozambiqueños. Aunque había evidencias, a partir de otras experiencias en la misma África, que mostraban la eficacia de utilizar la lengua materna en la alfabetización inicial acompañada por la enseñanza de la lengua oficial, se quiso testar el modelo para aprender a aplicarlo en el contexto mozambiqueño (Benson, 1997). El programa, liderado por el INDE, fue financiado por el Banco Mundial y el PNUD⁷.

El modelo comenzaba con la alfabetización en la lengua materna, con la introducción de la expresión oral en portugués en el último trimestre del segundo curso. La lengua materna servía como medio de enseñanza para las otras asignaturas hasta el fin del tercer curso, cuando comenzaba a usarse el portugués. Durante los restantes cursos la lengua materna quedaba como asignatura y las explicaciones del resto de materias se daban ya en portugués. Las Matemáticas, las Ciencias Naturales, la Historia y la Geografía fueron introducidas, respectivamente, en 1º, 3º, 4º y 5º cursos, y se impartían en la LM o en la L2 en función de la lengua que se empleaba en cada uno. El modelo, como ya hemos comentado, era de transición, en el que el alumno aprendía a leer y a escribir en su propia lengua a la vez que se le enseñaba el portugués oral, para posteriormente transferir las habilidades aprendidas en la lengua materna al portugués.

La experiencia práctica se inició en 1993 y duró hasta 1997 (los cinco cursos de la primaria básica), con cuatro clases de primer curso en tres escuelas de la provincia de Tete, en lengua *nyanja*, y otras cuatro clases de primer curso en dos escuelas de la provincia de Gaza en lengua *changana*. Estas lenguas fueron elegidas porque habían sido estudiadas lingüísticamente, su escritura normativizada estaba bastante desarrollada y además los países vecinos ya usaban estas lenguas en la enseñanza, de modo que se podía aprovechar su experiencia y los materiales producidos con anterioridad. La idea era también ir elaborando materiales educativos, de modo que éstos fuesen confeccionados el año anterior al que se precisaban, así que cuando los alumnos estaban en primer curso el equipo central supervisaba la elaboración de los libros de segundo curso. En relación a los profesores, fueron elegidos docentes con experiencia educativa, un nivel alto de motivación y conocimiento de las lenguas maternas. Cada año lectivo debía

⁷ La explicación del proyecto PEBIMO que realizamos a continuación está realizada a partir del informe de evaluación que presenta Benson, coordinadora del mismo.

comenzar con un seminario de capacitación de dos semanas que los preparase para impartir la docencia de ese año. La formación incluía elementos de lingüística en la lengua materna, así como información sobre los materiales y asignaturas a impartir en el año lectivo. Durante el curso los directores de escuela debían estar al tanto del día a día de la enseñanza, y los supervisores provinciales debían visitar, supervisar, aconsejar, recoger informaciones y establecer la coordinación entre el equipo central en Maputo y las personas implicadas sobre el terreno. El equipo central visitaría dos veces al año la experiencia, una durante el primer semestre, observando las clases y sugiriendo ideas sobre la enseñanza, y otra durante el segundo semestre para evaluar los materiales elaborados para el siguiente año lectivo.

La experiencia sufrió problemas de diversa índole, motivados por el contexto en que se realizaba. En primer lugar, el proyecto empezó tarde, en marzo de 1993, perdiéndose más de un mes de clases. En Tete, debido a la situación del fin de la guerra⁸, hubo dificultades logísticas, por los desplazamientos de población, de modo que al final las cuatro aulas se distribuyeron en tres escuelas y no en dos, bastante alejadas unas de las otras (más de 250 kms.), hecho que aisló a los profesores y dificultó la coordinación. Las elecciones de 1994 también afectaron al proyecto, justo cuando se estaba introduciendo el portugués oral, y los alumnos perdieron muchas horas de clase, ya que los profesores estaban implicados en el proceso electoral. Por otro lado, la elaboración de los materiales llevó más tiempo del previsto debido a la dificultad para encontrar personas que hablasen la variante lingüística de los alumnos y para contratar personas con experiencia en la escritura de textos adaptados a los niños. Los primeros materiales elaborados tenían una calidad insuficiente y llegaron a las escuelas con entre dos y cuatro meses de retraso, después de comenzado el curso escolar.

A lo largo del proceso el PEBIMO consiguió superar estas dificultades lingüísticas y al final, aunque no se diese una redacción y evaluación sistemática de los textos, se elaboraron los siguientes libros del alumno y del profesor: en las lenguas locales, de primero a quinto; de matemáticas: de primero a tercero; de ciencias naturales: de tercero; varios cuentos como material de apoyo a la lectura y algunos materiales de apoyo a los libros del Sistema Nacional de Educación (SNE) para quinto curso. Un aspecto negativo fue que la experiencia no contó con los alumnos que podían repetir, de modo que al final se obligó al profesorado a dar clases extras de recuperación a estos alumnos atrasados, trabajo no remunerado suficientemente que desincentivó a muchos docentes. En cuanto a la preparación del profesorado, hubo éxitos y fracasos. Ya hemos comentado que el profesorado escogido estaba motivado con la participación en el proyecto y tenía experiencia de alfabetizarse en su lengua materna. Sin embargo, durante los cinco años de participación, fueron capacitados con limitaciones de tiempo y de metodología. Los seminarios de capacitación se realizaron durante dos semanas de vacaciones todos los años, y en ellos los profesores expresaron sus dificultades en el método bilingüe, en especial cuando el alumnado empezó a transitar hacia el portugués. Al final, el

⁸ El Acuerdo General de Paz se firmó en mayo de 1992. La región central del país, donde se encuentra Tete, fue la más afectada por la guerra.

profesorado se quejaba en sus informes de la falta de recursos y de estímulos, así como de su insuficiente capacitación en el área de didáctica de las lenguas. Por otro lado, los coordinadores sobre el terreno y los directores de escuela habían recibido la misma formación que el profesorado y no estaban en condiciones de ofrecer un apoyo pedagógico en estas cuestiones.

En las conclusiones de su informe, Benson comenta que los resultados del proyecto fueron mixtos, debido a la dificultad que el proyecto experimentó en la aplicación de un modelo bilingüe adecuado. La evaluación fue tanto cualitativa (observación participativa del proyecto, entrevistas, observación de las clases...) como cuantitativa (estadísticas del proyecto y exámenes a los alumnos). De los 365 alumnos iniciales, 200 consiguieron acabar con éxito el 5º curso. Tanto profesores como directores y padres de alumnos mostraron su satisfacción porque al final de los cinco años éstos eran capaces de leer y escribir en las dos lenguas. Además, los padres enfatizaban que sus hijos estaban más motivados, tomaban la iniciativa en casa y ayudaban a otros alumnos con sus estudios. En cuanto a los resultados de los exámenes, la mayoría de los alumnos bilingües no se encontraba en el mismo nivel de portugués que los que transitaban por el SNE. Sin embargo, aparecían evidencias de que los abandonos eran menores en la enseñanza bilingüe. Uno de los resultados más positivos se dio en relación al aprovechamiento escolar de las niñas, pues éste fue relativamente superior que el de las integradas en el programa monolingüe, así como su participación en clase, su permanencia en la escuela y su utilización de la lengua materna.

Finalmente, el informe realizaba dos recomendaciones al Ministerio de Educación. En el plano pedagógico y en el corto plazo, sugería que el proyecto debía desarrollar un trabajo más intensivo con los alumnos en portugués, con mayor incidencia en la expresión oral, a la vez que se desarrollaban habilidades en la lengua materna, para facilitar la transición hacia la enseñanza en portugués en la EP2. La segunda recomendación tenía que ver con la política educativa, pues la propuesta era que el Ministerio estudiase con seriedad la expansión progresiva y gradual de la enseñanza bilingüe para zonas lingüísticamente homogéneas: en el medio plazo en las provincias de Tete y Gaza, a partir de la revisión y perfeccionamiento de los materiales ya elaborados, y en el largo plazo a aquellas otras provincias que mostrasen interés. Esto implicaba no sólo la necesidad de producir nuevos materiales didácticos, sino una descentralización del sistema educativo que diese mayor responsabilidad a las Direcciones Provinciales de Educación, así como la formación de cuadros en el INDE que apoyasen todo el proceso pedagógico en el área de la educación bilingüe.

4.3. Consecuencias del proyecto PEBIMO: la difícil implantación y desarrollo del modelo de enseñanza bilingüe en Mozambique

A partir de las conclusiones del informe de Benson, el INDE promovió un debate a nivel nacional en el que participaron autoridades educativas, confesiones religiosas, Universidad, organizaciones de la sociedad civil...sobre la introducción de las lenguas nacionales en la enseñanza básica. En este debate, además de

acordarse la necesidad de una implantación bien planificada y gradual del programa, se incluyeron once lenguas: *makhuwa, nyanja, nyungwe, sena, ndau, changana, rhonga, tshwa, yao, makonde* y *chwabo*. La elección de estas lenguas obedeció a criterios de cobertura nacional (no excluir a ninguna provincia) y pedagógicos: casi todas tenían una ortografía normativizada⁹, y en todas se contaba con materiales escritos, la mayoría producidos por ONGs involucradas en procesos educativos con estas comunidades. Además, la petición debía ser realizada por las autoridades educativas provinciales. En 2006 fueron aceptadas otras cinco lenguas: *uteé, copi, tonga, lomwé* y *mwani*, de modo que en la actualidad son dieciséis las lenguas en las que se imparte esta modalidad de enseñanza.

La enseñanza primaria bilingüe comenzó a implantarse a partir de 2003, incluida dentro de la reforma curricular de la educación primaria. Su introducción contemplaba tres modalidades en zonas lingüísticamente homogéneas: educación bilingüe en la lengua materna y portugués como L2; educación monolingüe en portugués con recurso a la lengua local; y educación monolingüe en portugués con la lengua local como asignatura (MINED, s/d), aunque en la práctica sólo se desarrolló la primera y se realizaba en escuelas con dos turnos, con las implicaciones horarias que esto supone¹⁰. El modelo de enseñanza puesto en marcha seguía, en la práctica, las orientaciones metodológicas del proyecto PEBIMO. Un modelo de transición de la lengua materna del alumnado al portugués, continuado con el mantenimiento de la lengua materna como asignatura a la vez que el portugués iba quedando como lengua de enseñanza en los ciclos superiores de la enseñanza primaria.

De este modo, la enseñanza bilingüe primaria también se estructuraba en los tres ciclos de aprendizaje del SNE. El modelo transicional que se estableció (con características de mantenimiento) se distribuía en torno a estos ciclos. Durante el primero (1º y 2º cursos) la lengua materna del alumno era el único medio de enseñanza-aprendizaje, a la vez que tanto ésta como el portugués se estudiaban como asignaturas, aunque en portugués sólo se pretendían desarrollar habilidades orales que preparasen el aprendizaje de la lectura y la escritura en esta lengua en el segundo ciclo. Durante el segundo ciclo (3º, 4º y 5º cursos) se iniciaba el proceso de transición gradual del medio de enseñanza de la LM para la L2, de modo que al comienzo del 3º curso los alumnos comenzaban el aprendizaje de la lectura y la escritura en portugués a través de un proceso de transferencia de las habilidades

⁹ Para las lenguas que no contaban con norma la implementación del programa sirvió para comenzar el proceso de normativización lingüística.

¹⁰ La carga lectiva de las escuelas bilingües es la misma que en las monolingües a dos turnos, con 28 tiempos lectivos de 45 minutos y un total de veintiuna horas semanales de clase. La diferencia está en el peso que se le asigna a la enseñanza de las lenguas materna y portuguesa. En primer curso la LM dispone de 8 horas y el portugués de 4; en segundo hay 7 horas para la LM y 5 para el portugués, y a partir de tercer curso ya se invierten las proporciones: 5 para la LM y 7 para el portugués; a partir de cuarto curso, el portugués mantiene o aumenta su carga horaria, mientras que la LM la va disminuyendo: en cuarto, 7 horas de portugués y 3 de LM; en quinto, 8 de portugués y 2 de LM; en sexto y en séptimo se dan 7 horas de portugués y 2 de LM. Si comparamos con el currículo monolingüe en portugués, lo que ocurre es que en el resto de asignaturas la carga horaria es prácticamente la misma, mientras que el portugués recoge en el primer ciclo toda la carga horaria (12 horas), y a partir del segundo ciclo «reparte» 2 horas con la LM, que aparece como asignatura con esta pequeña asignación.

adquiridas en su lengua materna. Durante el 3º curso la lengua de enseñanza seguía siendo la materna, mientras que a partir de 4º el portugués empezaba a tener esa función. Tanto la lengua materna como el portugués continuaban siendo enseñadas como asignaturas, y la lengua materna pasaba a ser auxiliar en el proceso de enseñanza aprendizaje, en especial para clarificar conceptos difíciles en matemáticas, ciencias naturales o ciencias sociales. Al final de quinto curso, al igual que en la modalidad monolingüe, el alumnado debía someterse al mismo examen nacional, realizado en portugués. Este examen, que se contemplaba como una medida transitoria con la progresiva implantación de escuelas completas¹¹ en todo el país, todavía continuaba vigente en 2015. Para muchos especialistas en lingüística, y tal como recoge Patel (2012), ésta es una medida discriminatoria, pues coloca en el mismo plano a alumnos que hablan portugués desde que nacieron con los que están más próximos de zonas rurales y obtienen alguna oferta lingüística en esta lengua y los de las zonas rurales que prácticamente no lo hablan, dándose de partida una profunda desigualdad pedagógica y lingüística. El Plan Curricular de la Enseñanza Básica considera que, progresivamente, la transición se puede ir realizando a partir de 4º curso, proporcionando un desarrollo más fuerte de la lengua materna y un bilingüismo más equilibrado, situación que no se está dando según los estudios realizados por Patel.

Durante el tercer ciclo, el portugués es el único medio de enseñanza-aprendizaje, pues se presupone que los alumnos ya poseen un buen nivel en esta lengua, al igual que en la LM. La lengua materna aparece como asignatura, aunque de manera eventual podrá ser utilizada como auxiliar del proceso de enseñanza, de manera similar a como ocurre en los ciclos anteriores. Al final del ciclo los alumnos vuelven a enfrentarse al examen nacional en portugués, y se espera que hayan adquirido las enseñanzas necesarias para continuar estudios posteriores, que a partir de ahora se impartirán exclusivamente en esa lengua.

La modalidad que utiliza las lenguas maternas como auxiliares del programa monolingüe en portugués se ha introducido en todas las provincias del país a partir del curso lectivo 2017, de manera complementaria a la enseñanza bilingüe, para lo cual se han preparado algunos instrumentos de apoyo al profesorado, en concreto materiales de enseñanza en dieciséis lenguas locales. Este proceso ha producido un aumento espectacular del número de alumnos matriculados en la enseñanza bilingüe¹². Si en 2004 se podía considerar un proyecto piloto con solo 1.620 alumnos matriculados en todo el país y en 2010 participaban apenas 198 escuelas en esta modalidad de educación, con un total de 47.174 alumnos¹³, a partir de 2016 se ha dado un salto en términos cuantitativos: ese año había cerca de 700 escuelas impartiendo la enseñanza bilingüe a casi 100.000 alumnos, número que ha pasado

¹¹ Escuelas que imparten los tres ciclos de la enseñanza primaria.

¹² En cada escuela se enseña en la lengua nativa más hablada por la comunidad, hecho que puede ser problemático en zonas lingüísticas no homogéneas, como ocurre en los suburbios de las grandes ciudades mozambiqueñas, donde precisamente vive una población muy vulnerable que necesita especialmente una escuela preparada y con medios para que realmente la educación pueda llegar a ser instrumento de integración social y de lucha contra la desigualdad social.

¹³ Esto significa que menos del 1 por ciento de la población infantil escolarizada en la enseñanza primaria lo hacía en la modalidad bilingüe.

en 2017 a casi dos millones de alumnos matriculados en más de tres mil quinientas escuelas.

Esta apuesta por la enseñanza bilingüe se enmarca dentro de las nuevas prioridades educativas del gobierno mozambiqueño incluidas en el Plan Quinquenal 2015-2019, que considera por primera vez el uso de las lenguas locales en la enseñanza como cuestión de justicia e instrumento imprescindible para conseguir una educación inclusiva que colabore a la cohesión social¹⁴. Estas recomendaciones, implícita y explícitamente, ya aparecían en el Informe de evaluación del proyecto PEBIMO, y veinte años más tarde parece que, al menos en el plano teórico, comienzan a ser tenidas en cuenta.

5. Conclusiones: retos y posibilidades para la enseñanza bilingüe en el momento presente

Recientes investigaciones (Word Bank Group et al., 2015) vuelven a poner de manifiesto las grandes carencias del sistema educativo mozambiqueño, reiterando la necesidad de una mayor implicación de los directores y del profesorado para con sus deberes en la escuela, así como su insuficiente formación pedagógica¹⁵, y poniendo el acento en la enseñanza bilingüe como remedio ante la desastrosa situación que se vislumbra. Sin embargo, la apuesta gubernamental por la enseñanza bilingüe no puede quedarse, como desgraciadamente lleva ocurriendo en Mozambique desde 1992 con muchas de las prioridades educativas, en algo meramente formal que cumple, en el plano teórico, las expectativas y demandas de los países donantes y las organizaciones educativas a nivel internacional. Decir que la enseñanza bilingüe es un instrumento clave en la política educativa mozambiqueña para consolidar la inclusión y la armonía social, así como la paz y la unidad nacional, se quedará en simple *marketing promocional* de cara al *elenco* de donantes internacionales si las autoridades educativas no ponen los medios necesarios para que esto sea posible. Se ha cumplido algo que ya anticipábamos hace dos años, esto es, que la opción por la enseñanza bilingüe se perfilaba como una de las *nuevas grandes metas inclusivas* en el plano del diseño de las políticas educativas, pero hace falta su concreción real. La lengua se presenta en el actual contexto mozambiqueño como un factor de desigualdad en la escuela, de modo que la integración de las lenguas maternas en la enseñanza formal promovería la integración de grupos excluidos, incluidas las niñas, a través de su permanencia en la escuela y del cambio del papel de la escuela en relación a promover y valorar las culturas locales (Aguadero, 2016). Ya en 2010 una evaluación externa solicitada por el Ministerio de Educación ponía de manifiesto que el alumnado del programa bilingüe presentaba un mayor aprovechamiento escolar que el que cursaba la modalidad monolingüe (Ngunga et al., 2010).

¹⁴ Palabras de Armino Ngunga, Viceministro de Educación, en el Foro Nacional de Educación Bilingüe celebrado en Maputo en abril de 2018.

¹⁵ Es sintomático que se insista en todos estos estudios en la irresponsabilidad individual del maestro y no se ponga en el mismo nivel la responsabilidad gubernamental para que el profesorado se forme, se sienta motivado y asuma sus obligaciones profesionales.

Las recomendaciones del proyecto PEBIMO (Benson, 1997) siguen siendo válidas hoy en día para orientar la acción educativa en la enseñanza bilingüe: la insistencia en que la transición de la lengua materna hacia el portugués debe realizarse de manera progresiva y no brusca; la importancia de la formación de cuadros del INDE en metodologías de enseñanza bilingüe como base para la posterior formación del profesorado a nivel provincial (con la dedicación de un tiempo amplio a su capacitación inicial y permanente); la elaboración de materiales didácticos de calidad; la necesidad de incentivar la permanencia de las niñas en la escuela y la participación activa de la comunidad desde sus necesidades y planteamientos. Estas indicaciones están en consonancia con las recomendaciones de la UNESCO (2011), que insiste como factor de éxito de la enseñanza bilingüe el implementar modelos de transición con salida muy tardía de la lengua materna hacia la segunda lengua acompañados de la consolidación de un marco normativo y de los mecanismos y medios adecuados para la gestión, implementación y evaluación de la formación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos.

Desgraciadamente, poco ha cambiado en la escuela, y queda mucho por realizar, a pesar de haber transcurrido más de veinte años, en especial en relación a la expansión gradual, progresiva, coherente y dotada de medios de la enseñanza bilingüe en zonas lingüísticamente homogéneas, que debía venir acompañada en el plano de la gestión de una descentralización educativa y en el plano pedagógico de la formación de cuadros del INDE. Si Patel (2006) realizaba un estudio exhaustivo de la precaria realidad formativa del profesorado primario en materia de didáctica de las lenguas, investigaciones más recientes (Chimbutane, 2011; Chimbutane y Benson, 2012; Timbane, 2013) explicitan la inseguridad del profesorado en el aula debido a su insuficiente dominio del portugués europeo y a la inconsistencia de su formación (que además refuerza su autoritarismo como mecanismo de defensa), a lo que habría que sumar que en numerosas ocasiones el profesorado es destinado a escuelas cuyos alumnos no tienen la misma lengua materna que el docente. De este modo, se siguen realizando peticiones del mismo tipo: por un lado, cualificar la formación del profesorado primario en conocimiento y didáctica de las lenguas (tanto en portugués como en su lengua materna) y, por otro, seguir elaborando materiales educativos en las dieciséis lenguas nacionales incluidas en la enseñanza bilingüe, adecuados a la realidad social y cultural y con una calidad suficiente. Por ello, es necesario no olvidar aquello en lo que insistía Cardoso (2005, p. 109): que la concreción de la formación inicial y en ejercicio del profesorado bilingüe

dependerá mucho de los profesores pero, principalmente, de una fuerte voluntad política por parte de los gobiernos en el sentido de implementar políticas que aseguren una formación de profesores que facilite la apropiación de los procesos de innovación, que valore las iniciativas a nivel local y que contribuya para construir la centralidad de la escuela y de sus prácticas en los alumnos.

Para implantar la enseñanza bilingüe se necesitan medios económicos, pero no sólo. Todavía hoy, la introducción de la enseñanza bilingüe viene realizándose a partir

de la puesta en marcha de programas financiados por organismos de cooperación¹⁶. Es verdad que el Ministerio de Educación precisa de ayuda financiera, pero también de una política de formación del profesorado coherente y ambiciosa, que debe ir acompañada de la elaboración de materiales didácticos y de apoyo al profesorado, más allá de la declaración de buenas intenciones que aparece en el Programa de Enseñanza Bilingüe (MINED, s/d). Sin embargo, sobre todo es preciso que la política educativa bilingüe no quede al socaire de lo que los diferentes socios y donantes puedan ir haciendo o proponiendo, sino que debe ser una apuesta real que conste de unidad, consistencia y coherencia tanto en el plano de contenidos curriculares, formación del profesorado y elaboración de materiales didácticos como en el de la planificación, implantación y gestión dentro del proceso de descentralización administrativa en marcha.

6. Referencias

- Abdula, R.A.M. (2013). O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. *Revista de Letras Dom Alberto*, 1(3), 219-232.
- Aguadero, R. (2016). *Transformaciones sociales en el África negra. Retos educativos en Mozambique para la inclusión social*. (Tesis doctoral). Málaga, Universidad de Málaga.
- Appel, R.; & Muysken, P. (2006). *Language contact and Bilingualism*. Amsterdam: Arnold.
- Bagno, M. (2014). *Língua, linguagem, linguística: pondo os pontos nos ii*. São Paulo: Parábola.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Benson, C. (1997). *Relatório Final sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo: INDE.
- Cardoso Nhongo, N. A. (2009). *A habilidade escrita dos alunos do programa de Educação bilingue no ensino básico em Moçambique*. (Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa.
- Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

¹⁶ Un ejemplo significativo es el programa «Vamos ler» puesto en marcha en zonas rurales de la Zambézia y Nampula con el apoyo financiero y formativo de la cooperación norteamericana.

- Chimbutane, F.; & Benson, C. (2012). Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down. *International Multilingual Research Journal*, 6(1), 8-21.
- Firmino, G. (1995). *Revisiting the «Language Question» in Post-Colonial Africa: The Case of Portuguese and Indigenous Languages in Mozambique*. (Tesis Doctoral). Berkeley, University of California.
- Firmino, G. (2002). *A «Questão Lingüística» na África pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: PROMÉDIA.
- FRELIMO (1984). *Mozambique: El desafío de la Revolución*. Madrid: IEPALA.
- Gallisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ganhão, F. (1979). *Discurso de Abertura do 1º Seminário do Ensino da Língua Portuguesa*. Maputo: Ministério da Educação.
- Gonçalves, I. P. (1995). *Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. (Tesis Doctoral). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, Z. (1992). *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EP1*. Maputo: INDE.
- MINED. (s/d). *Programa de Educação Bilingue para o II Ciclo do Ensino Básico*. Maputo: INDE.
- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Centro de Estudos africanos.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Ngunga, A. et al. (2010). *Educação bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um Modelo de Ensino*. Maputo: CEA.
- Ngunga, A., & Bavo, N. N. (2011). *Práticas linguísticas em Mocambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: UEM – CEA.
- Patel, S. (2006). *Olhares sobre Educação Bilingue e seus professores em uma região de Mocambique*. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Instituto em Estudos da Linguagem.
- Patel, S. (2012). *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. Tesis Doctoral. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

- Saguate, A.W. (2012). *Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). São José do Rio Preto, SP. Universidade Estadual Paulista.
- Timbane, A.A. (2013). *A variação e a mudança lexical da Língua Portuguesa em Moçambique*. (Tesis Doctoral). Araraquara, SP. Universidade Estadual Paulista.
- UNESCO. (1993). *The use of vernacular languages in education. Report of the UNESCO meeting of specialists 1951. Monographs on Fundamental Education VIII*. París: autor.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. París: autor.
- UNESCO. (2011). *¿Por qué y cómo África debería invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe?* Hamburgo: autor.
- Word Bank Group et al. (2015). *Moçambique. Indicadores de Prestação de Serviços*. (Report nº 95999). Washington D.C. Extracted the 24th of August of 2018 from <http://documents.worldbank.org/curated/pt/442101468187768256/pdf/95999-PORTUGUESE-WP-PUBLIC-Box391432B-ADD-SERIES-WB-Mozambique-SDI-Brief-PUBLIC.pdf>