

MESTRADO EM HISTÓRIA, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E COOPERAÇÃO

**Las dos caras de la educación en el conflicto
de Cabo Delgado: entre la respuesta de
emergencia y la violencia estructural**
Un análisis crítico desde la perspectiva de la Educación
en Emergencias

Carlota Celorrio Arpón

M

2025



Carlota Celorrio Arpón

Las dos caras de la educación en el conflicto de Cabo Delgado: entre la respuesta de emergencia y la violencia estructural

Un análisis crítico desde la perspectiva de la Educación en Emergencias

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, orientada pelo Professor Doutor Maciel Santos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.

Sumario

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	4
Agradecimientos	5
Resumen.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras	8
Índice de Tablas.....	9
Glosario	10
Lista de abreviaturas y siglas.....	12
Introducción	13
Justificación y relevancia del tema.....	13
Objetivos y preguntas de investigación	15
Metodología y estructura del trabajo	16
1.Educación en emergencias: marco conceptual.....	19
1.1. Definición y base teórica	19
1.2. Principios y marcos normativos internacionales.....	20
1.3. Principales actores en la respuesta educativa humanitaria.....	25
2.Situación global de la educación en emergencias	29
2.1. Retos globales y tendencias recientes.....	29
2.2. Impacto de los conflictos y desplazamientos en la educación.....	33
3.Mozambique y la región de Cabo Delgado: contexto y crisis	35
3.1. Contexto histórico y político de Mozambique	35
3.2. La guerra civil y sus efectos	40
3.3. Actual crisis en Cabo Delgado: orígenes y desarrollo.....	48
3.4. Situación de las personas desplazadas y refugiadas internas	53
4.Educación en emergencias en Cabo Delgado	56
4.1. Sistema educativo en Mozambique	56
4.2. Impacto del conflicto en el sistema educativo local	60
4.3. Respuestas institucionales y de organizaciones humanitarias	63
4.4. Perspectivas de futuro y recomendaciones	72
Conclusión	75
Referencias Bibliográficas	80

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

[Porto, 29/09/2025]

[Carlota Celorrio Arpón]

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer profundamente al Profesor Maciel Santos la introducción al conflicto en Cabo Delgado y a cómo este podía estar afectando a la educación. A pesar de mi desconocimiento inicial se ha revelado como un campo de estudio sumamente complejo que me ha dado la oportunidad de adentrarme en temas, conflictos y situaciones que me han aportado una visión mucho más crítica y compleja de las situaciones. Gracias a sus conocimientos, sus clases y sus inacabables recomendaciones de conferencias y *papers* he podido acercarme no solo al tema de este trabajo, sino a una perspectiva de la historia del continente africano que me era totalmente desconocida.

Además, el mismo agradecimiento me gustaría trasladárselo a los profesores Rui da Silva y Miguel Filipe Silva. A pesar de no ser mis profesores formales durante este segundo año, de hecho el Profesor Rui da Silva no ha llegado a serlo nunca, fueron quienes me enseñaron que mis intereses sobre la educación y las situaciones de conflicto eran un tema de estudio con nombre propio. Su generosidad ha sido esencial para poder profundizar en el conocimiento de la Educación en Emergencias, así como para tener una visión más crítica de la realidad. Quiero agradecer profundamente su tiempo, su guía y su inagotable bibliografía para poder sacar adelante este trabajo.

Resumen

Este estudio hace un análisis crítico del impacto que tienen el conflicto armado y el desplazamiento interno en el acceso a la educación primaria en Cabo Delgado, Mozambique, a través de la perspectiva de la Educación en Emergencias (EeE). La situación en la provincia, como muestra el estudio, ejemplifica las “dos caras de la educación”: a pesar de ser un derecho fundamental básico y una herramienta fundamental para la construcción de paz, también puede ser víctima de la violencia y servir como mecanismo para la reproducción de las desigualdades estructurales. Una revisión de las fuentes secundarias, tanto históricas, como políticas y educativas junto con los informes y análisis institucionales y de las ONGs demuestran que el conflicto ha llevado al cierre y destrucción de escuelas, desplazamiento masivo de alumnado y profesorado y a la sobrecarga de las aulas, aumentando las desigualdades ya existentes previamente norte-sur.

Este trabajo revela que la gobernanza global de la EeE moldeada por la agenda neoliberal y las colaboraciones público privadas tienden a ofrecer modelos estandarizados que invisibilizan el conocimiento local y las necesidades específicas comunitarias. El estudio concluye que mientras que las intervenciones en EeE pueden ofrecer alivio, también se arriesgan a funcionar como instrumentos neocoloniales que perpetúan la dependencia. Se aboga por ello por un giro decolonial que priorice la participación de la comunidad y se dirija a las causas estructurales del conflicto, ayudando a que la educación explote todo su potencial como un pilar fundamental para el mantenimiento de la paz.

Palabras clave: Educación en Emergencias, Cabo Delgado, Conflicto Armado, Ayuda Humanitaria, Decolonización

Abstract

This study critically examines the impact of armed conflict and internal displacement on access to primary education in Cabo Delgado, Mozambique, through the theoretical lens of Education in Emergencies (EiE). It argues that the situation in this province exemplifies the “two faces of education”: while education is a fundamental right and a potential tool for peacebuilding, it can also become a victim of violence and serve as a mechanism for reproducing structural inequalities. Drawing on a comprehensive review of secondary sources- historical, political, and educational, as well as institutional and NGO reports- the analysis demonstrates how the conflict has led to the closure and destruction of schools, the mass displacement of students and teachers, and the overburdening of the education system, thereby exacerbating pre-existing north–south inequalities in the country.

The study reveals that the global governance of EiE, shaped by neoliberal agendas and public–private partnerships, often promotes standardized models that obscure local knowledge and community-specific needs. It concludes that while EiE interventions may provide immediate relief, they risk functioning as neocolonial instruments that perpetuate dependency. The research advocates for a decolonial turn that prioritizes community participation and addresses the structural causes of conflict, enabling education to fulfill its potential as a pillar of sustainable peace.

Key-words: Education in Emergencies, Cabo Delgado, Armed Conflict, Humanitarian Response, Decolonization

Índice de Figuras

FIGURA 1 – RESTRICCIONES DE ACCESO Y ESTADO DE SEGURIDAD	51
FIGURA 2 - PERSONAS EN SITUACIÓN DE NECESIDAD, POBLACIÓN OBJETIVO Y NIVEL DE GRAVEDAD POR DISTRITO	55
FIGURA 3 – FINANCIACIÓN DISPONIBLE Y PERSONAS QUE SON OBJETIVO DE RECIBIR LA AYUDA	66

Índice de Tablas

TABLA 1 - ESTUDIANTES DESPLAZADOS POR NIVEL Y GÉNERO	61
TABLA 2 - ACCESO EDUCACIÓN PRIMARIA CON MAYOR Y MENOR PORCENTAJE DE ASISTENCIA EN LA PROVINCIA DE CABO DELGADO	69

Glosario

Educación en Emergencias (EeE): “ hace referencia a las oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad para todas las edades en situaciones de crisis, incluyendo el desarrollo de la primera infancia, la educación primaria, secundaria, no formal, técnica, profesional, superior y de adultos.” (INEE, 2024, pág. 11). Aunque de forma internacional se usa el término EiE por sus siglas en inglés, el presente trabajo usará el acrónimo EeE por sus siglas en español.

Epistemicidio: “Destrucción sistemática de los conocimientos y formas de saber no occidentales” (Sousa Santos, 2014, p. 92).

Estado Islámico de Mozambique (EIM): Nombre que recibe el grupo insurgente de Cabo Delgado tras su adhesión en 2019 al Estado Islámico, también conocido como Provincia de África Central del Estado Islámico (ISCAP) (Cabo Ligado, 2023a).

Global Partnership for Education (GPE): según su propia definición el GPE es “el fondo global más grande dedicado únicamente a transformar la educación en países de bajos ingresos, y una asociación única y multiparte interesada. Trabajamos para ofrecer educación de calidad para que cada niña y niño pueda tener esperanza, oportunidad y agencia” (Global Partnership for Education, s.f.).

Paz Positiva: Concepto acuñado por Johan Galtung que hace referencia no solo a la ausencia de guerra, sino a “la presencia de justicia social, equidad y relaciones constructivas” (Galtung, 1976).

Personas Desplazadas internas: “Personas forzadas a abandonar sus hogares, pero que permanecen dentro de las fronteras del país.” (OCHA, 1998).

The Two Faces of Education" / "Las dos caras de la educación": Concepto teórico aplicado por Novelli y otros autores que apunta que la educación puede presentar una dualidad que es esencial resaltar y tener en cuenta. Por un lado, puede ser víctima del conflicto y una herramienta de reconstrucción de paz como un elemento de

exacerbación de las desigualdades mientras es cooptado por las agendas internacionales (Novelli & Kutan, 2023; Novelli & Smith, 2010).

Violencia estructural: Forma de violencia social, económica y política en la que las estructuras estatales o de poder dañan de forma sistemática a grupos de la población privándolos de poder cubrir las necesidades básicas y de su ejercicio de sus derechos fundamentales (Galtung, 1976, pág. 285).

Lista de abreviaturas y siglas

ACLED	ARMED CONFLICT LOCATION & EVENT DATA PROJECT
CFI	CORPORACIÓN FINANCIERA INTERNACIONAL
ECW	EDUCATION CANNOT WAIT
EeE	EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS
FADM	FORÇAS ARMADAS DE DEFESA DE MOÇAMBIQUE
FRELIMO	FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE
GCPEA.....	GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK
GPE	GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION
HRW.....	HUMAN RIGHTS WATCH
INEE	INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIAS
ISC	ISLAMIC STATE CENTRAL
ISCAP	ISLAMIC STATE CENTRAL AFRICA PROVINCE
ISM	ISLAMIC STATE OF MOZAMBIQUE (ESTADO ISLÁMICO DE MOZAMBIQUE)
IOM	INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION
MINEDH	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
NRC	NORWEGIAN REFUGEE COUNCIL
OCHA	OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS (NACIONES UNIDAS)
ODS	OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE
PDI	PERSONAS DESPLAZADAS INTERNAS
RENAMO	RESISTÊNCIA NACIONAL MOÇAMBICANA
UN.....	UNITED NATIONS (NACIONES UNIDAS)
UNICEF	UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA)
VET.....	VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Introducción

Justificación y relevancia del tema

La situación en Mozambique presenta un caso de estudio complejo, donde la superposición de crisis ha ido marcando su trayectoria. Todo ello, ha provocado el país se encuentre en un constante enfrentamiento entre los conflictos armados, los desastres naturales, la educación en situaciones de emergencia, y un intento de construir paz y estabilidad a largo plazo. Esto pone al país ante desafíos estructurales que, no de forma casual, encaran también muchos estados africanos poscoloniales.

Después de casi quinientos años de dominio portugués y una guerra de independencia de diez años (1964-1974), el país sufrió una guerra civil que se alargó durante dieciséis años, de 1977 a 1992. Este último conflicto dejó tras de sí más de un millón de muertos y unos 5 millones de desplazados (Martínez, 2017; Moreno, 2016; Newitt, 2024). Esta sucesión de conflictos causó fracturas y desigualdades económicas, sociales y políticas, y estas aun condicionan la gobernanza, el desarrollo y la cohesión social del país. La educación, además, brinda una óptica para analizar estas dinámicas complejas ya que, las escuelas, más allá de ser lugares de enseñanza, también fomentan la socialización y la seguridad, y pueden resultar clave para una posible reconciliación.

Aun cuando la experiencia mozambiqueña ilustra cómo la guerra y la inestabilidad política desestabilizan el sistema educativo y lo impactan, exacerbando las desigualdades, y a la vez dificultando la recuperación. Durante la Guerra Civil, calculan que el 90 % de la población rural se vio obligada a desplazarse, con ello dejando la educación o asistiendo a aulas repletas, en escuelas urbanas sin apenas recursos (Moreno, 2016). Las crisis modernas, notablemente la insurgencia yihadí en el norte desde 2017, causaron otra vez miles de desplazados internos, la destrucción de escuelas perpetúa estos desafíos para el país (ACLED, 2025; Bowker, 2020; Morier-Genoud, 2021). Desde una perspectiva académica, Mozambique presenta debates referentes a estudios relacionados tanto con la paz como con los propios conflictos. La investigación en reformas educativas post-conflicto ponen en el foco en las tensiones existentes entre las prioridades locales y las internacionales, mostrando cómo los programas

coordinados por actores internacionales tienden a reproducir las desigualdades en los casos en los que se dejan de lado a las comunidades (Novelli & Higgins, 2016; Novelli & Selenica, 2014; Selenica, 2018). La reconstrucción postguerra en Mozambique no hace sino reflejar estas dinámicas, ofreciendo ejemplo para otros contextos en los que la educación se entiende como un elemento central para poder reconstruir la estabilidad social.

Las Naciones Unidas indican que casi la mitad de los acuerdos de paz a nivel mundial están relacionados con conflictos que se desarrollan o se relacionan con el continente africano, sin embargo, la mayoría no se han revelado efectivos para el cese de los conflictos y el establecimiento de una paz duradera (Adetula, Murithi, & Buchanan-Clarke, 2018; Bussotti, *Peace and Democracy in Mozambique*, 2021). El propio modelo de transición en Mozambique en 1992, en el Acuerdo de Paz General de Roma, ha sido señalado en numerosas ocasiones como “ejemplar”, sin embargo diversos autores lo califican como una “paz negativa” (Galtung, 1976). De modo que la comprensión de cómo la política educacional tiene implicaciones directas tanto en la estabilidad nacional como en la estabilidad.

Además, este trabajo pretende contribuir a la discusión sobre las Personas Desplazadas Internas (IDPs). Los desplazamientos cíclicos de la población mozambiqueña, primero durante la lucha de independencia, más adelante durante la guerra civil y en la actualidad en Cabo Delgado, hacen que sea un caso de estudio clave para entender cómo la educación puede sostener a la población desplazada interna, respetando los derechos de estas personas sin discriminaciones (Pota, 2025; UNHCR, 2021). A pesar del acrónimo IDP usado con frecuencia para referirse a las personas desplazadas internas, en este trabajo se evitará el uso de este por la deshumanización a la que este tipo de acrónimos puede conducir.

Por último, el trabajo trata una problemática actual, ya que Mozambique se encuentra en el grupo de los países menos desarrollados a nivel mundial si atendemos al Índice de Desarrollo Humano (UNDP, 2024). Con el 85 % de población dedicada a la economía de agricultura y con una gran dependencia económica del país en la ayuda internacional, la capacidad del estado se ve limitada y cuestionada (Newitt, 2024). Esta situación se suma

a la explotación de recursos naturales en Cabo Delgado, que han tensado todavía más las desigualdades socioeconómicas, creando también nuevos conflictos, demostrando que el crecimiento económico del país sin una gobernanza inclusiva y estable puede más bien conducir al conflicto (Darby, 2020; Rodríguez-Marín, 2021).

Objetivos y preguntas de investigación

Esta tesis pretende explorar cómo los conflictos y las sucesivas crisis han afectado y moldeado el derecho a la educación en Mozambique. Desde la guerra de independencia y la guerra civil hasta la actual insurgencia armada en Cabo Delgado Mozambique presenta la oportunidad de estudiar cómo la violencia, el desplazamiento interno y la política influyen en la escolarización y las oportunidades de los y las menores.

El objetivo principal del trabajo es el estudio de la relación entre el conflicto armado, los desplazamientos internos y el acceso a la educación, especialmente la primaria, en Cabo Delgado, al norte de Mozambique. Para ello se pretende identificar cómo las herencias coloniales e históricas, así como la actual insurgencia afectan a la política educacional, así como a la propia escolarización y asistencia a los centros educativos.

Con este fin el trabajo realiza un recorrido por las raíces históricas, examinando cómo el mandato colonial, la lucha de independencia y la guerra civil han moldeado tanto las instituciones políticas como la propia política educacional. Del mismo modo, se procura comprobar cómo han afectado, en el caso de que lo hayan hecho, todos estos conflictos armados, así como el actual movimiento insurgente, a la escolarización y asistencia, tanto a las personas afectadas por el conflicto como a las que se han visto obligadas a desplazarse de sus lugares de origen. De este modo se pretende ver cómo la educación puede contribuir al establecimiento de lo que Galtung (1976) denominó “paz positiva”, promocionando inclusión cohesión social y, sobre todo, soluciones y respuestas duraderas a largo plazo.

Así bien, el trabajo se enfrenta a diversas preguntas, todas relacionadas entre sí y que ponen el foco especialmente en la educación. Por un lado, el trabajo se centra en abordar cómo han afectado los sucesivos conflictos a la educación primaria en Cabo Delgado y a las desigualdades que asolan la región al compararla con el resto del país.

Por otro lado, el trabajo intenta también adentrarse en cómo las reformas políticas pueden enfrentar a las agendas internacionales y a las locales en función de intereses y necesidades. Por último, el trabajo intenta también responder a los obstáculos a los que se enfrentan las personas desplazadas internas en lo que a educación se refiere, mientras se intenta comprobar también cómo puede contribuir el tratamiento y las políticas de educación al establecimiento y el mantenimiento de la paz.

Metodología y estructura del trabajo

Para la realización del presente trabajo ha sido esencial la recogida de datos tanto cualitativos, como cuantitativos y descriptivos. No se pretende con ello establecer nuevos datos o hacer generalizaciones estadísticas, sino conocer y entender cuál es la situación y ver cómo todos los acontecimientos del país han afectado al acceso a la educación de los y las menores en la provincia norteña de Cabo Delgado, especialmente de la educación primaria y obligatoria.

Con este objetivo se han recogido datos de diversas fuentes, tanto históricas, como informes contemporáneos realizados por el propio gobierno mozambiqueño como por organizaciones internacionales como UNICEF, UNESCO, OCHA, ACLED y otras ONGs también de carácter internacional. Por último, se ha recurrido también a estudios académicos relacionados tanto con la situación y la historia del país como con la educación en emergencias de una forma más general, imprescindible a la hora de comprender la situación de la misma en el país, así como para poder ofrecer conclusiones o posibles vías de estudio y desarrollo futuras.

Por otro lado, para dotar al trabajo de información más concisa se ha recurrido también a datos estadísticos, muchos de ellos generados por las agencias ya mencionadas y por el propio Ministerio de Educación y Desarrollo Humano del país, así como el Instituto Nacional de Estadística o el World Bank. Además, la tesis emplea análisis comparativo en el que se intentan establecer algunos patrones, así como revelar las continuidades y rupturas en las respuestas políticas a la educación.

A pesar de que sería muy enriquecedor, no se han podido llevar a cabo entrevistas con personas ni entidades afectadas ni involucradas en el conflicto, sin embargo, se ha

intentado hacer un estudio académico lo más cuidadoso y preciso posible para conseguir comprender la magnitud del problema.

El trabajo se ha dividido en 5 puntos diferentes. El primero de ellos es el estudio marco teórico de la educación en emergencias, con el fin de abordar la problemática de lo más extenso y general a lo más conciso. Para ello se ha establecido una definición y una base teórica, para poder comprender el término, así como el uso y el enfoque que se le da al mismo durante el trabajo. Dentro de este mismo marco teórico, el trabajo aborda los principios y marcos normativos internacionales de la educación en emergencias, presentando las problemáticas a las que se hay que hacer frente en la práctica, como la contraposición en muchas ocasiones de los intereses locales y los internacionales, generalmente provenientes de occidente que buscan obtener beneficio de alguna manera con estos programas, no siempre de forma económica, sino a través del control. Para poder exponer bien todo ello, el trabajo hace también un repaso por las entidades más relevantes en lo que a educación en emergencias se refiere.

El segundo punto continúa teniendo la educación en emergencias como punto central, pero en este caso busca analizar cuál es la situación global de la misma, exponiendo los retos a los que se enfrenta, así como las tendencias y los impactos de los conflictos y los desplazamientos internos de población provocados por los mismos. De este modo se pretende hacer una presentación general de los términos y situaciones en los que se irá profundizando conforme se avanza en el trabajo y se presenta el caso concreto de estudio.

En el siguiente apartado el trabajo se centra en la presentación de los conflictos a los que ha hecho frente el país, con un contexto histórico, pero que aborda también la situación socioeconómica del país. Este punto, que hace un repaso desde la presencia colonial portuguesa en el país hasta la actualidad, con el conflicto iniciado en 2017, pretende presentar un marco claro en el que abordar la problemática principal del trabajo, la educación en emergencias en Cabo Delgado. Además, se hace un estudio sobre la situación de las personas desplazadas internas de la provincia, ya que son las principales afectadas por el conflicto.

Por ello, el último punto, previo a las conclusiones, presenta el sistema educativo de Mozambique, con la legislación correspondiente, así como las indicaciones gubernamentales. A continuación, se presentan de forma directa las consecuencias que el conflicto armado de 2017 está teniendo en la educación, tanto en el sistema como en el acceso a la misma en la provincia. Antes presentar el último punto del apartado, que son las perspectivas de futuro y recomendaciones, el trabajo ahonda en las respuestas que han dado las diferentes instituciones a la problemática y cómo se han organizado y coordinado las respuestas, así como las medidas que se han tomado.

1. Educación en emergencias: marco conceptual

1.1. Definición y base teórica

La Educación en Emergencias (EeE), según la INEE (2024) hace referencia a las oportunidades de acceso a un aprendizaje de calidad para las personas que se encuentran en contextos de crisis. Esta definición incluye tanto el desarrollo en la infancia temprana, como en la educación primaria y secundaria, así como en la educación superior y técnica, incluyendo también a los adultos en los sistemas tanto formal como informal. A modo de síntesis, como recoge la agencia, “La educación en situaciones de emergencia proporciona protección física, psicosocial y cognitiva que puede sostener y salvar vidas.” (INEE, 2024, pág. 11). La definición propuesta por la INEE es la que se ha tomado como referencia para la aplicación en el trabajo, ya que es ampliamente aceptada por la comunidad internacional y por las principales organizaciones internacionales como pueden ser UNICEF o UNESCO.

El Artículo 28 de la Convención de Derechos de la Infancia (Naciones Unidas, 1989) y Objetivo de Desarrollo Sostenible nº4, que busca el establecimiento de sistemas educativos de calidad que sean inclusivos, equitativos y de calidad en todos los lugares (Naciones Unidas, 2015) son las bases fundamentales de la EeE. El momento en el que se comenzó a poner el foco en la educación como parte de la ayuda humanitaria, en la década de 1990, se acuñó y extendió el uso del término Educación en Emergencias (INEE, 2024). De hecho, la creación de la INEE en el año 2000, según indica la UNESCO (2025), tuvo como objetivo coordinar las respuestas que trataban de garantizar el acceso a un sistema educativo seguro y de calidad para las personas afectadas por crisis. Todos estos motivos han provocado que la educación a nivel internacional haya pasado a entenderse como una herramienta de estabilidad, estructura y esperanza para las personas afectadas por los conflictos y las crisis y no solo como una transmisión de conocimiento. De esta forma y bajo este argumento, la agencia se convirtió en una herramienta crucial para centrar la ayuda humanitaria también en la educación, dejando de verla como algo secundario o prescindible. En estas situaciones la educación, como especifica el informe

de UNICEF de Educación en Emergencias (UNICEF, 2024b), es uno de los primeros servicios en suspenderse y uno de los últimos en restablecerse.

Esta función tan centrada en la educación, como exponen diversas corrientes académicas y los principales órganos y agencias internacionales, ha provocado que la educación se convierta en un elemento esencial para prevenir el reclutamiento de jóvenes para los conflictos armados, así como los abusos y la exclusión social (UNICEF, 2024b; GCPEA, 2018; CICR, 2015; Human Rights Watch, 2015). A partir de este planteamiento surgen también diferentes corrientes y críticas a las agencias internacionales que serán mencionadas más adelante. Sin embargo, podría decirse que a pesar de que estas agencias afirman que su prioridad es el establecimiento de lugares de aprendizaje seguros, hay voces y corrientes que señalan el conflicto de intereses de estos actores en la resolución de las crisis y la ayuda humanitaria.

A pesar de que el término EeE puede verse algo ambiguo, ya que la palabra crisis incluye “conflictos, crisis prolongadas, situaciones de violencia, desplazamientos forzosos, desastres y emergencias de salud pública” (INEE, 2024, pág. 11), en este trabajo la principal crisis a la que se hace referencia es el conflicto armado que estalla en la provincia de Cabo Delgado, al norte de Mozambique en el año 2017. Se ha decidido delimitar el término y estudio del mismo de esta forma porque el objetivo principal del trabajo es ver cómo se ha visto afectada la educación por el conflicto armado en la provincia. Sin embargo, como la zona se ha visto afectada también por desastres naturales y enfermedades, como se expondrá más adelante, ha prevalecido el uso de EeE frente al uso de Contexto Afectado por Conflictos (CAC – *Conflict Affected Context*).

1.2. Principios y marcos normativos internacionales

Tras la Segunda Guerra Mundial y con la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial, la comunidad internacional comenzó a situar la educación como un elemento central para el desarrollo de los países afectados por crisis, lo que queda también recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Unterhalter, 2015). Con el afianzamiento de ambas organizaciones, en las décadas de 1950 y 1960, el debate en torno a la educación y el desarrollo pasó a estar

fuertemente influenciado por la economía keynesiana, que defendía el papel fundamental del estado como actor clave del desarrollo (McGrath, 2018). A partir de finales de los años sesenta del siglo XX, el Banco Mundial comenzó a poner el foco en las necesidades de los considerados más desfavorecidos, mientras que la educación no formal, es decir, aquella que tiene lugar fuera de los sistemas educativos oficiales, fue ganando protagonismo (McGrath, 2018).

En cualquier caso, con el fin de la Guerra Fría, en las décadas de 1980 y 1990, se produjo un importante cambio que, si somos críticos con el trabajo de ayuda humanitaria, sigue presente hoy en día. A partir de los años ochenta se promovió la privatización y el establecimiento de tasas escolares en muchos países en vías de desarrollo, mientras las ONG fueron ganando también presencia y protagonismo en el terreno (Novelli, 2024). Siguiendo con la línea del propio Novelli (2024), este cambio se tradujo en una colaboración institucional internacional que dio lugar al establecimiento de objetivos globales, en primer lugar, con *Education for All* (EFA), desde 1990 hasta el año 2000, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) desde el año 2000 al 2015, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde el 2015 hasta el año 2030. Estos últimos, que se encuentran en vigor en la actualidad, hacen especial énfasis en la educación inclusiva y equitativa para todo el mundo (Naciones Unidas, 2015). El ODS número 4 en particular se centra en el reconocimiento de la importancia que tiene la educación en contextos afectados por conflictos y en su función para abordar las causas estructurales de la violencia y la desigualdad (Selenica & Novelli, 2021). Estos objetivos incorporan, así mismo, actores no estatales y privados, destacando siempre la necesidad de ofrecer una educación que promueva la igualdad de género y el acceso de las niñas y niños a un sistema educativo de calidad (McGrath, 2018).

A pesar de que el objetivo principal de todos estos planes y organizaciones internacionales es garantizar el acceso a una educación de calidad, se pone también el foco en el hecho de que la violencia basada en el género sigue suponiendo un problema muy grave a nivel global, así como las dinámicas de masculinidad que la perpetúan (McGrath, 2018). Como exponen Novelli, Lopes Cardozo y Smith (2017) esto ha provocado que en la actualidad la educación sea reconocida como una herramienta

esencial no solo para establecer, sino también para mantener la paz en los contextos afectados por conflictos. Sin embargo, a pesar de haber sido incluida la educación en los marcos de EFA, ODM y ODS, no hay una estrategia clara y definida de acción en estos entornos (Shah & Lopes Cardozo, 2015). Esta falta de protocolo de acción ha generado también que las críticas apunten a la hegemonía de Occidente en la configuración de estos marcos, la cual estaría entrando en crisis (Novelli, 2024). Según apunta el mismo autor, se está produciendo un cambio de paradigma geopolítico y de poder global que exige estrategias que se centren en las voces marginalizadas del Sur Global, es decir, poner el foco en las comunidades locales y sus necesidades. A pesar de la lógica y lo evidente que este argumento pueda parecer, con todo lo expuesto hasta el momento queda latente la falta de protagonismo que ha tenido el Sur Global en la toma de decisiones sobre su propio “desarrollo”.

Dentro de este contexto, la INEE, creada en el año 2000, se ha establecido como un referente internacional que, con el apoyo de la UNESCO, UNICEF y ACNUR, impulsa la creación de los Estándares Mínimos para asegurar tanto la calidad como la coordinación y la rendición de cuentas en la educación en situaciones de emergencia (INEE, 2024). Estos estándares, como expone el informe de la INEE anteriormente mencionado (2024), se dividen en cinco ámbitos diferentes: en primer lugar, la coordinación y respuesta humanitaria; en segundo lugar, el acceso y los entornos de aprendizaje seguros; en tercer lugar, establece la necesidad de implementar un aprendizaje de calidad, para lo cual instaura en el cuarto punto la formación y el bienestar del personal docente; en quinto lugar, habla de la gobernanza y la gestión educativa. El marco normativo se completa con iniciativas como *“Education Cannot Wait”*, una plataforma de las Naciones Unidas que promueve la educación como derecho fundamental incluso en situaciones de desplazamiento forzado y emergencias (Education Cannot Wait, 2023).

La línea intelectual e investigadora de la EeE ha variado desde la década de los años cincuenta hasta la actualidad. En un primer momento esta fue entendida como “educación de los refugiados”, sin embargo, a partir del año 2000 se aplica o se entienden las *“two faces of education”*, en las que se percibe a las comunidades y la

educación como víctimas, pero la educación también podía ser catalizadora del conflicto, llevando al alumnado al conflicto (Novelli & Kutan, 2023). En esta línea crítica, diversos autores del Sur Global, como Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997), han cuestionado los marcos normativos dominantes de la educación en general, así en situaciones de emergencias por la falta de sensibilidad hacia las realidades locales y por su planteamiento occidental. Uno de los principales referentes dentro de esta corriente es Paulo Freire que, con su *Pedagogia do Oprimido* (1970), reivindicaba una educación consciente, basada en el diálogo y emancipadora, en la que el aprendizaje partiera de las experiencias y saberes de los y las oprimidos. En esta misma línea, autores como de Sousa Santos¹ (2014) han defendido la necesidad de una “ecología de saberes” que desafíe la epistemología única de Occidente que permita construir alternativas desde la pluralidad de conocimientos, especialmente en contextos marcados por la violencia, la desigualdad y la exclusión.

Según establece la UNESCO, la educación en “contextos de conflicto proporciona protección contra el abuso y la explotación, estabilidad y cambio hacia un futuro mejor” (UNESCO, 2025). Sin embargo, como apuntan Novelli y Kutan (2023), a pesar del reconocimiento del potencial positivo de la educación, su práctica se ve condicionada por el neoliberalismo y la mercantilización educativa, lo que genera un movimiento que llama a la desmercantilización y reorientación de esta como bien común. Al observar la forma de acción de las diferentes organizaciones y planes que se han ido exponiendo, puede observarse que las acciones prácticas están muy centradas, por no decir exclusivamente, en los patrones, estándares e ideas de lo que se denomina el Norte Global, imponiendo sus propias políticas en contextos completamente diferentes y alejados de las realidades locales. Como muy bien exponía Thiong’o (2015), las lenguas occidentales, en muchos casos, tan siquiera sirven para recoger o representar la realidad

¹ A pesar de que tanto el término “ecología de saberes” como “epistemicidio” son herramientas que han servido como herramientas analíticas para la destrucción de los sistemas de conocimiento no hegemónicos, es importante también señalar las importantes denuncias, aún sin resolver, que ha recibido el autor de abuso sexual. El uso de los conceptos se limita, por tanto, a la relevancia analítica y no se alinea con su conducta personal ni con su autoridad académica.

local, ya que no todos los términos tienen una traducción occidental por mucho que estos se intenten occidentalizar.

Dentro del ámbito de la Educación Internacional y el Desarrollo han surgido en los últimos años nuevas corrientes que enfatizan los aspectos éticos y cuestionan las estructuras del poder global. Estas corrientes denuncian que gran parte de las investigaciones previas en este ámbito han estado marcadas por una proximidad excesiva a los intereses occidentales, lo que dificulta un análisis profundo del papel que han jugado los diferentes actores en la perpetuación de los conflictos (Novelli & Kutan, 2023). Según estos autores hay una falta de reconocimiento explícito de la implicación de Occidente en la generación y reproducción de violencia estructural, especialmente en contextos del Sur Global. Esto ha derivado en que la INEE haya iniciado un proceso para elaborar una estrategia de descolonización que cuenta con el apoyo de una entidad externa especializada (Novelli & Kutan, 2023)

En el campo de las políticas de paz, tras el fracaso del informe Brehimi del año 2000, la ONU impulsó en 2015 la creación del Grupo Independiente de Alto Nivel sobre las Misiones de Paz (ONU, 2015a). Este grupo propone una transformación profunda de las misiones de mantenimiento de paz, centrada en cuatro ejes: priorización de las soluciones políticas, adaptar las operaciones al contexto específico, fomentar las alianzas regionales y globales y poner el foco en la acción directa sobre el terreno (Selenica & Novelli, 2021). Esta nueva orientación supone una ruptura con el modelo tradicional de grandes operaciones de paz multidimensionales, sin embargo, en 2021, como apuntan los autores, todavía no se había implementado ninguna misión con este nuevo modelo.

En paralelo, el *Review of the UN Peacebuilding Architecture* (ONU, 2015b), ya advirtió de que la construcción de paz había estado sistemáticamente infravalorada y pidió que se otorgase un modelo renovado, con especial atención a mantener la paz como estrategia preventiva, impulsando el concepto "*sustaining peace*".

En lo referente a la educación en contextos de violencia, los informes *Education Under Attack*, elaborados en un primer momento por UNICEF y, en la actualidad por la GCPEA,

tienen un papel clave en la documentación de las agresiones a centros educativos, docentes y estudiantes. Sin embargo, diversos autores han remarcado las carencias de los sistemas actuales de verificación y seguimiento de estos ataques, que dificultan una respuesta coherente y sostenida (Selenica & Novelli, 2021; Novelli & Kutun, 2023). Por su parte, el acuerdo entre la ONU y el Fórum Económico Mundial pone de manifiesto la tendencia creciente hacia una gobernanza global basada en alianzas público-privadas que ya se ha ido exponiendo por anterioridad y señalada por autores como Ball (2012), Klees (2017) o el propio Novelli y sus colaboraciones en los trabajos que se han mencionado previamente. Esta orientación ha sido muy cuestionada por sectores críticos que alertan sobre el desplazamiento de poder desde el sector público hacia el privado con el riesgo que ello supone para la transparencia y la soberanía educativa (Selenica & Novelli, 2021).

1.3. Principales actores en la respuesta educativa humanitaria

Como se ha expuesto en el apartado anterior, durante las últimas décadas, la gobernanza educativa global ha experimentado una profunda transformación marcada por la creciente presencia e influencia de actores no estatales, especialmente del sector privado. Como se ha visto, esta presencia no ha aumentado solo de forma cuantitativa, sino que ha pasado también a ocupar espacios de decisión y poder, redefiniendo los marcos normativos y estratégicos dentro del ámbito educativo. Este cambio de paradigma plantea cuestiones esenciales sobre quién ostenta el poder a la hora de determinar qué se entiende por educación y cuáles son sus valores y objetivos cuando se promueve a escala global.

En la respuesta educativa humanitaria intervienen múltiples actores que, en función de su naturaleza y finalidad, se podrían dividir en diferentes categorías, de modo que su comprensión y presentación resulten más sencillas. Los actores multilaterales, por un lado, englobarían a las Naciones Unidas, el Banco Mundial o la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), que tienen un papel clave en la elaboración de políticas, la movilización de recursos y la coordinación global de las acciones. En segundo lugar, estarían los donantes o actores bilaterales, como pueden ser los gobiernos de

Noruega, Canadá o la Unión Europea, que proporcionan financiación directa a través de la ayuda oficial al desarrollo. Asimismo, destaca la participación de organizaciones no gubernamentales tanto locales como internacionales, que implementan proyectos sobre el terreno y que trabajan en contacto estrecho con las comunidades afectadas. Otro factor fundamental, como ya se ha expuesto, es el sector privado y filantrópico, representado por entidades como la Corporación Financiera Internacional (IFC), fundaciones como la de *Bill y Melinda Gates Foundation* e iniciativas como *Education Cannot Wait* (ECW) o el *Global Partnership for Education* (GPE), que reflejan la tendencia creciente a las alianzas público-privadas. Finalmente, hay que destacar también el papel de los actores locales y comunitarios, que en la mayoría de las ocasiones son los primeros en responder en los contextos de crisis a pesar de que su participación a la hora de tomar decisiones globales sigue siendo muy limitada.

Un ejemplo de este fenómeno es el *Global Partnership for Education* (GPE), una iniciativa impulsada en un primer momento por el Banco Mundial, cuyo objetivo es ofrecer apoyo económico y técnico a los sistemas educativos de países afectados por conflictos o con situaciones de crisis. A pesar de que este planteamiento es, en apariencia, positivo hay diversos estudios que han criticado y expuesto que el GPE fomenta un modelo de colaboración que lo que hace es reforzar las relaciones de poder desiguales, promoviendo políticas educativas basadas en una agenda neoliberal que, a menudo, no tiene en cuenta las necesidades específicas de cada contexto y conflicto de forma local (da Silva & Oliveira, 2021; Novelli & Kutan, 2023). Esta alianza, presentada como colaboración multinacional ha sido duramente criticada por reforzar el papel del sector privado a la hora de tomar decisiones, donde ha sido reconocido como *legal partner* con voz y voto en la definición de las políticas (da Silva & Oliveira, 2021). Como exponen diferentes autores (Novelli, 2024; Novelli & Kutan, 2023), el GPE se presenta como una colaboración basada en el consenso y la coherencia, sin embargo, está extremadamente ligado al neoliberalismo y no responde a ninguna de las dos, ya que compromete la educación como bien público y derecho humano universal y excluye el resto de los puntos de vista, incluyendo los de los actores nacionales y locales. A pesar del aparente intento del GPE de despolitizar estas ayudas educativas, los países del Sur Global que

quieren conseguir financiación de este han de emitir un Plan Sectorial de Educación (da Silva & Oliveira, 2021), que no deja de ser un instrumento político que, centrado en la educación, aspira alcanzar los objetivos y superar las dificultades de cada caso concreto (UNESCO, 2022), pero atendiendo a los estándares establecidos por occidente. Como expone Menashy (2019), todos estos procesos burocráticos tan complejos y exigentes pueden y suelen conducir a la exclusión de contextos urgentes o complejos, las ayudas están sujetas a muchas condiciones y parámetros que hacen que se queden fuera muchos países que se enfrentan a emergencias. Un claro ejemplo de esto son los países de renta media que acogen a población refugiada y que, a pesar de necesitar apoyo, quedan fuera de los criterios establecidos. Esta situación es un claro ejemplo de la hegemonía occidental que busca imponer sus propios patrones y estándares en aquellos contextos en los que colabora mediante la ayuda humanitaria.

Por su parte, la fundación *Education Cannot Wait* representa otro caso destacado de la tendencia a la asociación, donde una selección de actores, especialmente del Norte Global, tienen el poder (Menashy, 2019). Fue creada en el año 2016 e impulsada por UNICEF junto con otras agencias de la ONU y su objetivo es ofrecer financiación para respuestas educativas en contextos de crisis (Education Cannot Wait, 2023). Sin embargo, a pesar de su finalidad humanitaria, la fundación ha sido duramente criticada por su estructura y funcionamiento. Por un lado, se trata de una alianza público-privada que promueve de forma activa la inversión privada en educación, reforzando el papel del sector empresarial y alineándose con los *Estándares Mínimos* de la INEE, no promoviendo la emancipación de los países (Menashy, 2019). Por otro lado, su gobernanza ha sido calificada de exclusiva, con una participación muy limitada de representantes locales, profesionales del sector y miembros de las comunidades afectadas (Selenica & Novelli, 2021). Esto se relaciona directamente con lo que Foucault (2009) describe como el poder productivo: la capacidad de ciertos discursos de determinar qué se considera legítimo o válido en un campo de conocimiento, que en este caso puede traducirse también como la invisibilización de los saberes locales.

De forma paralela, actores como la Corporación Financiera Internacional (CFI) – brazo del Banco Mundial – o la Alianza Mundial para la Educación, promueven estrategias específicas que buscan integrar al sector privado en la educación global, en muchas ocasiones fuera del marco formal de las Naciones Unidas, como indica el *GEM Report* de la UNESCO (2022). Como establece este mismo informe, estas iniciativas se fundamentan en instrumentos como el Pacto Mundial o los Principios Rectores sobre Empresas y Derechos Humanos, que definen valores y orientaciones generales, pero que no siempre garantizan un impacto equitativo o contextualizado. Tras la crisis económica de 2008, este movimiento se vio reforzado por el crecimiento de lo que se ha denominado *filantrocapitalismo*, es decir, el uso de los recursos privados con fines públicos, especialmente en el ámbito educativo. Como señalan Selenica y Novelli (2021), esta nueva filantropía ha contribuido a promover reformas educativas bajo una clara agenda neoliberal, liderada desde Estados Unidos. Klees (2017) advierte de que este modelo trata los problemas educativos como si fueran retos técnicos, proponiendo soluciones estandarizadas y desconectadas de los contextos concretos, acentuando en muchos casos las desigualdades en lugar de resolverlas.

A pesar de todas las corrientes críticas anteriormente mencionadas, instituciones como la INEE, aunque sea principalmente a nivel teórico, continúan poniendo en relieve la importancia de la participación comunitaria. En su informe de 2024 (INEE, 2024), la organización destaca que la implicación de las comunidades locales es esencial para asegurar la relevancia, sostenibilidad y equidad de las respuestas educativas. Esta afirmación recupera la idea de que la educación no puede ser únicamente un instrumento impuesto desde el exterior, sino que ha de partir de las necesidades, valores y aspiraciones de las personas y colectivos locales. Sin embargo, como señalan tanto Menashy (2019) como la INEE (2024), la ayuda humanitaria sigue siendo inadecuada para conseguir los objetivos y cubrir las necesidades provocadas por las crisis. Por su parte, UNICEF busca ofrecer una educación de calidad e ininterrumpida a todos los menores en edad escolar afectados por crisis humanitarias intentando crear para ello un ambiente lectivo protegido y protector, para lo cual apoya a los gobiernos

locales en la implementación de la Declaración de Escuelas Seguras y la Guía para Proteger Escuelas y Universidades del uso militar durante el conflicto (UNICEF, 2025a).

2. Situación global de la educación en emergencias

2.1. Retos globales y tendencias recientes

Como se ha podido comprobar en el capítulo anterior, en las últimas décadas la educación se ha convertido en un campo de intervención clave en los contextos de crisis, conflicto y desarrollo, pero también se ha visto condicionada por una serie de transformaciones globales que han afectado tanto a su naturaleza como a su función. El informe de la UNESCO (2022) expone que las alianzas público-privadas han contribuido a un crecimiento en la privatización del sector educativo, convirtiéndolo progresivamente en un bien de consumo, hecho que ha despertado críticas por su distanciamiento de la educación como derecho fundamental. Esta tendencia, según demuestra el informe, ha ido acompañada de la influencia creciente del sector privado y empresarial en las políticas públicas, a menudo a través de grupos de presión que promueven intereses comerciales y que generan dependencias en los gobiernos receptores. Estas dinámicas, según defienden autores como Ball (2012) o Verger, Zancajo y Fontdevila (2017) responden a una lógica neoliberal que ha promulgado la competencia entre escuelas, así el rendimiento de cuentas basada en los resultados y la estandarización de los currículos, lo que ha contribuido a la fragmentación de los sistemas educativos y a la erosión del concepto de bien común. En este proceso el Banco Mundial ha tenido un papel destacado actuando como intermediario en la transferencia de conocimiento y promoviendo la implantación del sector privado dentro de los sistemas educativos de los países en desarrollo, lo que ha propiciado un entorno favorable para la inversión financiera, como se ha demostrado en los capítulos anteriores. La UNESCO (2022), como recomendación, anima al establecimiento de mecanismos de transparencia y legitimidad para evitar los intereses de terceros que puedan poner en peligro la inclusión y la equidad educativas.

La globalización también ha provocado la aparición de nuevos actores en el ámbito educativo: los gobiernos del Norte Global (donantes), los del Sur Global (receptores), organizaciones internacionales, fundaciones privadas, ONGs y empresas (Selenica & Novelli, 2021). Como bien exponen sendos autores, esta multitud de actores ha facilitado la aparición de políticas promercado en contextos de fragilidad institucional donde la resistencia social es menor. En este marco, las escuelas privadas de bajo coste han proliferado, especialmente en contextos de crisis, como soluciones impulsadas por inversores globales, pero también por las comunidades locales para suplir las carencias o la ausencia de servicios públicos (Edwards Jr., Okitsu, & Mwanza, 2019; Verger, Zancajo, & Fontdevila, 2017). A pesar de ello, diversos estudios como el de Macpherson (2014) o el del propio GCE (2016) evidencian que estas escuelas de impulso local ofrecen una calidad educativa baja, así como una elevada segregación y currículos poco o nada adaptados al contexto. Estas escuelas a menudo no están sometidas a mecanismos de regularización estatal ni a sistemas de evaluación rigurosos, lo que provoca dudas sobre su sostenibilidad y su alineamiento con los objetivos nacionales de equidad educativa (Verger, Zancajo, & Fontdevila, 2017). Heyneman y Stern (2014) esclarecen aún más la situación y señala que las familias eligen estos centros por la propia insuficiencia del sistema educativo público, su baja calidad y por la preferencia de escuelas religiosas. Este fenómeno forma parte de un proceso más amplio de mercantilización de la educación donde, inversores privados y filantrópicos, ejercen un papel clave, generando interrogantes sobre la equidad y calidad del sistema, especialmente en situaciones de emergencia (Olmedo, 2017). En cualquier caso, la falta de datos fiables y sistemáticos en estos contextos dificulta la planificación de respuestas educativas que se demuestren eficientes (INEE, 2024; UNICEF, 2025a). El aumento de fundaciones filantrópicas globales, como la Fundación Gates o la Fundación Varkey, han contribuido también a la reconfiguración de las prioridades educativas globales, introduciendo agendas propias y modelos de gobernanza que no han sido siempre transparentes ni alineados con los contextos locales (Ball & Junemann, 2012)

La vinculación entre educación y seguridad, como exponen Selenica y Novelli (2021), se ha intensificado, especialmente tras los atentados del 11 de septiembre, convirtiendo a

la educación en un espacio ideológico y militar en la lucha entre los valores occidentales e islamistas, con consecuencias graves tanto para estudiantes, como para docentes e instituciones. Según argumentan en su trabajo Selenica y Novelli (2021), esto ha derivado en ataques crecientes contra centros educativos, especialmente por parte de grupos yihadistas que buscan restringir el acceso de las niñas al sistema educativo.

La dimensión de género resulta también fundamental para entender las desigualdades educativas que se producen en contextos de crisis, sea cual sea el motivo de esta. Si bien el acceso a la educación se puede ver afectado por factores como la pobreza, el desplazamiento forzado o los conflictos armados, las niñas son especialmente vulnerables en estas situaciones. El ataque a instituciones educativas por parte de grupos extremistas tiene, a menudo, un componente de género explícito, ya que en muchas ocasiones el objetivo de estas acciones es impedir la escolarización femenina como han evidenciado diversos estudios recientes y recogidos por Selenica y Novelli (2021). La violencia de género – como el riesgo de matrimonios forzados, el abandono escolar para el cuidado de familiares o las agresiones sexuales que se producen en los desplazamientos a las escuelas – actúa como barrera estructural para la educación de las niñas y jóvenes que se encuentran en contextos afectados por crisis y emergencias (Unterhalter, 2020; UNESCO, 2021). Según el *GEM Gender Report* (UNESCO, 2022), garantizar la protección, acceso y participación de las niñas en la educación es clave para el mantenimiento de la paz, así como una equidad educativa real, especialmente en los contextos afectados por la inseguridad y la inestabilidad.

En este escenario, algunos autores señalan que la educación puede ser tanto la causa como la solución ante el radicalismo violento. Mientras que Brockhoff, Krieger y Meierrieks (2015) señalan que, en países inestables, un nivel educativo más alto puede incrementar el riesgo de terrorismo mientras que en los países más estables la educación tiende a reducir ese riesgo. Por su parte, Korotayev, Vaskin y Tsirel (2019) resuelven que un menor desarrollo educativo está relacionado con el incremento de la intensidad terrorista. En cambio, Danzell, Yeh y Pfannenstiel (2018) argumentan que no es la educación en sí misma la que contrarresta el terrorismo, sino que esta tiene que ir

acompañada de oportunidades socioeconómicas, ya que el uso de la educación como estrategia contra el extremismo puede aumentar el riesgo de ataques debido a que algunas organizaciones extremistas ven las escuelas como símbolos occidentales. La UNESCO (2017), por su parte, destaca el potencial transformador de la educación en los procesos de rehabilitación y reintegración social mientras que, informes de UNICEF desde el año 2000 reconocen su doble función como herramienta tanto para propiciar la paz como factor agravante de los conflictos (Selenica & Novelli, 2021).

En la actualidad atendiendo a los datos de la INEE (2024), hay 224 millones de niños y niñas en edad escolar afectados por crisis humanitarias y más de la mitad de estos no tienen acceso regular un sistema educativo de calidad y 72 millones de estos no están escolarizados La ONU, en su informe de 2015, a pesar de reconocer la importancia de la educación para la paz, se focaliza especialmente en la seguridad y la prevención del extremismo (Selenica & Novelli, 2021). A nivel de financiación, además, únicamente un 2,9 % de la ayuda humanitaria se dedica al sector educativo, lo que representa un retroceso respecto a las décadas anteriores (UNICEF, 2024b; INEE, 2024; UNICEF, 2025a). En cualquier caso, hay que destacar el impulso de la formación profesional y técnica (VET) como herramienta para fomentar los recursos y las oportunidades de las personas jóvenes en contextos postconflicto. según McGrath (2018), a pesar de su potencial para la reconstrucción económica, la VET debería enfatizar más el desarrollo integral de la persona que su función como trabajadora.

Por último, hay que entender estas dinámicas dentro de un contexto global en transformación, donde se reconfiguran las relaciones entre el Norte y el Sur Global y emergen nuevos actores regionales de paz, aumenta el fundamentalismo violento y los actores no estatales ganan peso en materia de educación y seguridad. (Peter, 2019). Este panorama exige un análisis crítico de las políticas educativas y una apuesta clara por sistemas inclusivos, equitativos y resilientes que garanticen el derecho al acceso a educación de calidad en todas las circunstancias.

2.2. Impacto de los conflictos y desplazamientos en la educación

Según datos de *Education Cannot Wait* (2023), el número de desplazamientos internos por conflictos y violencia en el año 2022 prácticamente duplicaba el del año anterior, con una concentración especial de los casos en Siria, Afganistán y Ucrania. A finales del mismo año había 71,1 millones de personas desplazadas internas en el mundo, y únicamente un 11 % de los y las menores en edad escolar afectadas por crisis estaban escolarizadas y alcanzaban los Estándares Mínimos de Aprendizaje. Además, solo el 57 % de los que sí asistían a clase alcanzaban esos niveles mínimos, lo que pone en duda la eficacia del sistema educativo en contextos de emergencia (*Education Cannot Wait*, 2023). Según apunta el informe las principales causas de los desplazamientos internos son tanto los conflictos como la violencia que, en muchas ocasiones van acompañados de ataques contra las escuelas, el personal docente y el alumnado. Estos ataques no violan únicamente el derecho fundamental a la educación, sino que también incumplen el Derecho Internacional Humanitario, como establecen las Convenciones de Ginebra (Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951), la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y diversas resoluciones de Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, como la de 1998, que condena los ataques a escuelas y hospitales (Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, 1999).

Las personas que se encuentran en contextos de crisis, sea cual sea el motivo de esta, consideran la educación una prioridad vital, ya que cuando no asisten a los centros educativos se convierten en objetivos fáciles de reclutamiento, explotación o abuso (UNICEF, 2025a). En este sentido, la Declaración sobre Escuelas Seguras representa un compromiso político fundamental para proteger escuelas, alumnado y personal docente en contextos armados y para garantizar la continuidad educativa (UNICEF, 2025b).

Además, el bienestar psicosocial de los y las estudiantes afectadas por conflictos y desplazamientos internos es crítico, la exposición a violencia, la pérdida familiar y la inestabilidad pueden provocar trastornos como ansiedad, depresión o estrés postraumático, que afectan gravemente la capacidad de aprendizaje y retención escolar

(INEE, 2023). Es por este motivo por el que diversas organizaciones como UNESCO o Save the Children insisten en la necesidad de establecer programas educativos con apoyo psicosocial integrado. Todo esto resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta que los ataques a la educación se han convertido en una táctica de guerra cada vez más frecuente. Según el informe de GCPEA (2020) más de 22.000 estudiantes, docentes y personal educativo resultaron heridos o fueron asesinados en ataques a escuelas. Este patrón se extiende también a la educación superior, a pesar de que esta ha sido menos estudiada. Novelli y Selenica (2014) proponen una clasificación de los ataques a universitarios en función de tres motivos: el contenido educativo, las cuestiones de identidad (religión, género, etc.) y la represión en sociedades autoritarias.

La mitad de la población en contextos de conflicto son menores de 20 años, con un crecimiento demográfico muy acelerado, lo que incrementa la presión sobre los sistemas educativos y sociales, convirtiendo las escuelas en infraestructuras vulnerables a la par que imprescindibles para futuras comunidades (Selenica & Novelli, 2021). En la actualidad, hay que tener en cuenta también el efecto agravante que la pandemia de COVID-19 en estas desigualdades, limitando aún más el acceso a la educación en los menores desplazados, especialmente en lo referente a la brecha digital y la falta de acceso a recursos tecnológicos y conectividad (INEE, 2016; Humans Rights Watch, 2021).

A pesar del escenario presentado, hay que destacar la resiliencia de las comunidades desplazadas que muy a menudo impulsan escuelas informales dentro de campos de refugiados o buscan el apoyo de ONGs para formar a docentes locales (Dryden-Peterson, 2011). A pesar de este discurso y esta perspectiva que tanto se usa, hay que tener cuidado también con la romantización en la que a veces se incurre al hablar de la resiliencia y la adaptabilidad de las comunidades. Por otro lado, en un contexto global donde, atendiendo a los datos de *Education Cannot Wait* (2023), 362 millones de personas, es decir, 1 de cada 23 requieren ayuda humanitaria o protección, garantizar el acceso a una educación segura, inclusiva y de calidad se convierte en una responsabilidad urgente y compartida.

La situación en Cabo Delgado, la región más al norte de Mozambique es un claro ejemplo de cómo los conflictos armados transforman la educación en un objetivo estratégico, así como en un indicador de emergencias. Según UNICEF, entre febrero y marzo de 2024 casi 100.000 personas tuvieron que desplazarse, incluyendo más de 60.000 niños y niñas, y más de 100 escuelas fueron cerradas por inseguridad, afectando directamente a más de 50.000 niños y niñas (UNICEF, 2024a). La ONU señala también a través del Programa Mundial de Alimentos de ACNUR que el número de personas desplazadas internas ha llegado a superar los 780.000, con más de 1,3 millones de personas en movimiento entre los ataques y los desastres ambientales (Imray, 2024). El impacto sobre la educación es claramente notable, la ONG IMPACT (2024) denuncia que en julio de 2024 151 escuelas en la provincia de Cabo Delgado aún permanecían cerradas, lo que supone un 15 % del total de las escuelas, lo que ha hecho que se sobrecarguen los centros educativos que acogen al alumnado desplazado. Del mismo modo que se ha observado en otros contextos, como pueden ser Siria, Burkina Faso o Sudán del Sur, las escuelas en esta región de Mozambique se han convertido tanto en víctimas como en objetivos del conflicto. sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, el desplazamiento forzado, los ataques a las infraestructuras educativas y la desprotección de la infancia son dinámicas que se repiten en diversos contextos, pero que adquieren formas diferentes en cada uno de ellos

3. Mozambique y la región de Cabo Delgado: contexto y crisis

3.1. Contexto histórico y político de Mozambique

El período colonial en África fue un intento de integrar completamente el territorio en la economía global, en el capitalismo, sin embargo, acabó siendo un fracaso debido a que el modelo capitalista se reveló como explotador del continente (Newitt, 2024). Durante los siglos XIX y XX hubo una continuada presencia portuguesa que sirvió para legitimar las reclamaciones de la metrópoli sobre el territorio (Moreno, 2016).

Tras la Segunda Guerra Mundial las potencias coloniales impulsaron proyectos de infraestructura, con esquemas de asentamientos e industrias de consumo, a pesar de que la mano de obra cualificada era europea y, a pesar de que había muchos africanos

implicados, era mediante un sistema similar al *indigenato*, aunque oficialmente abolido implicó la continuación del trabajo forzado en muchas áreas (Newitt, 2024). De hecho, como apunta Namuholopa (2022), el colonialismo en Mozambique estuvo fuertemente marcado por la explotación económica, basado en el trabajo forzado acompañado de una imposición de sentimiento portugués y negación de las culturas locales. Durante este período, con la instauración del *Estado Novo*, Salazar obligó a multitud de campesinos alentejanos a emigrar a Mozambique para cultivar tierras. La comunidad blanca fue creciendo y haciéndose con el control de las tierras y los medios de producción, sin embargo, como el Estado no permitía una estancia permanente, fueron perdiendo el interés en crear o construir infraestructuras o industrias (Moreno, 2016). Es importante resaltar también, como argumenta Isaacman (2013), las políticas de los últimos momentos del colonialismo influenciaron tanto las políticas como el pensamiento a largo plazo de los regímenes posteriores.

En las décadas de 1950 y 1960 surgieron las primeras organizaciones revolucionarias con el objetivo de derrotar al salazarismo, inspirándose en modelos marxistas-leninistas que buscaban una “revolución africana” (Martínez, 2017). Con el comienzo de las independencias en el continente en la década de 1960, el mundo capitalista creyó que el objetivo de continente seguiría siendo el mismo que tenía occidente, la modernización y el desarrollo occidental del continente, sin embargo, esto también resultó un fracaso (Newitt, 2024). A pesar de la intención colonial de imponerse, su administración no era capaz ni de establecer adecuadamente los grupos étnicos del país, por ignorancia e improvisación, pero también por la negación portuguesa de la existencia de identidades y culturas propias africanas, únicamente servía la identidad cultural que venía impuesta por la metrópoli (Cahen, 2005).

Como señala Newitt (2024), el traslado de la capital en 1902 a Lourenço Marques, en el extremo sur del país, provocó que las élites criollas establecieran más contacto con las élites sudafricanas que con el resto del país. Esta micro élite (Cahen, 2005) se encontraba totalmente alejada cultural y socialmente de la mayor parte de la población mozambiqueña. Además, el *Estado Novo* impidió la formación de un proletariado

estable una burguesía africana fuerte, confinando a las élites criollas y a los asimilados a tareas burocráticas y servicios (Cahen, 2005).

Según expone Moreno (2016), Salazar no declaró las colonias como provincias portuguesas, pero intentó que los jóvenes nativos estudiaran en la metrópoli, de donde acabaron saliendo muchos de los líderes de las independencias de las colonias lusófonas. Este hecho, ayuda a configurar la élite occidentalizada que más adelante lideraría los movimientos, como Eduardo Mondlane, doctorado y trabajador en la ONU (Newitt, 2024).

El 25 de junio de 1962, en Dar es-Salaam, se funda el Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO), de carácter marxistaleninista, aunque su ideología ha ido variando con el tiempo (Cahen, 2005). Además, los movimientos nacionalistas de Mozambiques ajeno a este surgidos en el exilio, como Rodesia, Malaui y Tanzania, eran más próximos a los valores de la población que los principales partidos que lideraron la independencia y que en 1975 llegaron al poder, como es el caso de Frelimo (Newitt, 2024). Dicho movimiento fue presidido por Samora Machel quien, más adelante fue también presidente del país, proclamaba que Mozambique no se conformaba con la independencia, sino que el país aspiraba a la liberación del legado colonial a la creación de una nueva nación que estuviera liderada por el *Homem Novo* (Newitt, 2024). Esta idea de *Homem Novo* defendida por Samora Machel recordaba al antiguo sistema colonial *assimilado*, mientras buscaba la destrucción de las relaciones sociales tradicionales (Namuholopa, 2022), era un proyecto de “reeducación”, que llegaba incluso a crear “Centros de Educación” con este propósito (Jafar, et al., 2023).

La fundación de Frelimo habitualmente se ha explicado bajo una versión oficial según la cual tres movimientos regionales se unificaron en una organización nacional (Cahen, 2005). Por un lado, la *União Democrática Nacional de Moçambique* (UDENAMO), creada en Harare, con representación de mozambiqueños del sur y centrada en la independencia del país; por otro lado, la *União Nacional Africana de Moçambique Independent* (UNAMI), surgida en 1960 como respuesta a la masacre de Mueda, identificativo de la provincia de Tete y del sur de Zambesia, el país vecino (Duarte & Figueiredo, 2020). Ambos movimientos se trasladaron a Tanganica en 1961 por la

inseguridad del territorio nacional (Namuholopa, 2022). En tercer lugar, se formó en 1961 en Mombasa la *União Nacional Africana de Moçambique* (MANU), agrupando a los antiguos trabajadores *makonde* y *makhuwa*, con especial representación de la región de Cabo Delgado (Duarte & Figueiredo, 2020). Sin embargo, como expone Cahen (2005), se ha demostrado que únicamente la MANU se incorporó formalmente, mientras que la UDENAMO ya era una organización multiétnica, marcada por la migración laboral al Tanganica y a Kenia y que la UNAMI nunca aceptó la integración. Desde el Primer Congreso que se celebró de la Frelimo en 1962, para el movimiento fue evidente que necesitaba ser un contrapeso a cualquier forma de colonialismo (Namuholopa, 2022). De este modo la Frelimo no fue tanto el resultado de una unificación de movimientos preexistentes, sino la creación de una organización nueva, influenciada por las presiones de la TANU de Julius Nyerere, de la Gana de Kwame Nkrumah y con un liderazgo centrado y organizado esencialmente desde el sur (Cahen, 2005). Como continua el autor, la organización surgió pues de la intersección de dos trayectorias históricas muy diferentes, por un lado, de la élite urbana del sur, con un proyecto político modernizador y, por otra, los *macondes* del norte que, tras la masacre de Mueda (1960) estaban dispuestos para iniciar la guerra con el fin de expulsar a los colonos.

El Motín de Mueda, el 16 de junio de 1960, fue considerado el inicio de la lucha anticolonial mozambiqueña, pero también el punto de partida de los movimientos de liberación contra el colonialismo (Hedges & Chilundo, 1999). La población de Mueda reclamó el fin del trabajo forzado, así como más libertad económica, sin embargo, la administración colonial respondió con violencia, asesinando a centenares de personas (Namuholopa, 2022). Tras la represión del mencionado Motim los *maconde* se convirtieron en una pieza de apoyo fundamental para el Frelimo (Namuholopa, 2022), que adoptó una ideología no racial, muy influenciada por los modelos marxistas leninistas, declarándose un partido de “vanguardia”, apoyado en las mujeres y los jóvenes (Newitt, 2024).

La guerra de independencia conocida comúnmente como LALN (*Luta Armada de libertação Nacional*) fue un conflicto armado de diez años de duración (1964-1974) a través del cual se logró la independencia del país contra el mandato portugués (Jafar, et

al., 2023). Tras la masacre de Mueda en 1960 Frelimo lanzó los primeros ataques coordinados en 1964 en las provincias de Cabo Delgado y Niassa, marcando el inicio de la lucha armada por la independencia del país (Namuholopa, 2022). Como esta lucha armada se dio en todas las colonias portuguesas en el continente, la metrópoli tuvo que invertir un 40 % de su presupuesto nacional en combatir estos conflictos (Cardina, 2023). La guerrilla mozambiqueña se centró en ganar territorio, que acabaría denominando “zonas liberadas”, con gran apoyo rural, mientras que la respuesta portuguesa respondió con gran despliegue de tropas, forzando a la población a trasladarse a aldeas de asentamiento forzoso, aislando al Frelimo, además también inició una guerra psicológica con propaganda, intimidación y desmoralización de las guerrillas (Barrios Diaz, 2022; Cardina, 2023). Por su parte, los campesinos *macondes* buscaban la expulsión de los portugueses intentando volver a la situación previa a la colonización, mientras que las élites del sur pretendían construir un estado moderno y centralizado, esta combinación hizo que se creasen también tensiones internas (Namuholopa, 2022). En cualquier caso y, a pesar de las contradicciones internas, para el inicio de 1970 Frelimo ya controlaba un territorio considerable en el norte, y, en combinación con la extensa duración de la guerra combinada y con el aislamiento económico a nivel internacional portugués contribuyó a la eclosión de la Revolución de los Claveles en 1974 que llevó al reconocimiento a la autodeterminación mozambiqueña por parte de la metrópoli (Cardina, 2023).

Como se ha mencionado, durante la Guerra Colonial gran parte de la población fue obligada a desplazarse, lo que llevó tanto a refugiarse en países vecinos como a desplazamientos internos (Namuholopa, 2022; Newitt, 2024). Dentro de los desplazamientos se podrían establecer tres categorías diferentes, por un lado se encontraban las familias refugiadas en territorios fuera del control de colonial o de Frelimo, pero también privadas de servicios básicos y con movilidad reducida; por otro lado, se encontraba la población en las zonas liberadas obligada por Frelimo a asentarse en *Aldeias Comunais* (Cahen, 2005); mientras que otra gran parte de esta población se vio recluida en *Aldeamentos Coloniais*, especialmente en el norte del país, creadas por

el gobierno impulsado por el miedo a que se aliasen a los guerrilleros de Frelimo, cercadas y con un exhaustivo control de entrada y salida (Moreno, 2016).

Tras la era Kennedy, los países del Este dieron apoyo a los movimientos de liberación, la URSS buscó reforzar la idea de unidad nacional y de partido único (Cahen, 2005). De hecho, tras la independencia en 1975, Frelimo colaboró con Europa del Este, lo hizo que aumentase su influencia política en el nuevo régimen. Las instituciones inspiradas en el comunismo y el centralismo democrático favorecieron la concentración de poder la pequeña élite del partido, mientras se trataba de implementar un nuevo orden económico y social de tipo socialista (Cahen, 2005; Newitt, 2024). Con la consecución de la independencia se produjo en el país un vacío de poder que Frelimo se encargó de llenar, consolidándose como el partido del Estado, centralizando la administración y el poder, intentando también silenciar todas las voces y fuerzas opositoras, hechos que, más adelante harían estallar una guerra civil (Cahen, 2005; Newitt, 2024). En ese momento, Frelimo adoptó el lema *“Do Rovuma ao Maputo, um só povo, uma só nação”* (Namuholopa, 2022). Sin embargo, a pesar de la falta de apoyo popular real a Frelimo, no minó su legitimidad, especialmente durante la guerra civil que se sucedería tras la independencia (Newitt, 2024).

3.2. La guerra civil y sus efectos

Con la caída del régimen dictatorial de la metrópoli en 1974 y, tras 10 años de lucha por la independencia, comenzaron a sucederse las declaraciones de independencia de las colonias lusófonas, en 1975 hizo su proclama Mozambique (Martínez, 2017). En cualquier caso, el nuevo estado no nacía en las mejores condiciones, ya que tenía un ejército prácticamente destruido y un arsenal que había sido desmontado tras la guerra de independencia, lo que dejaba al país en un claro estado de debilidad (Nhamirre, 2021).

Los movimientos nacionalistas en Mozambique, como se ha expuesto, habían estado exiliados en el extranjero y, en muchos casos, estaban más en sintonía con los valores de la población que los propios partidos que llegaron a poder en 1975. Este distanciamiento sirve para entender la oposición a la que se enfrentó Frelimo durante

la guerra civil y que persistió tras esta (Newitt, 2024). El Frente de Liberación de Mozambique, Frelimo, se definía como marxista leninista y, tras la salida de las fuerzas portuguesas, estableció un sistema de cooperación con Europa del Este, lo que incrementaba la influencia política del bloque socialista en el nuevo régimen del país (Moreno, 2016; Newitt, 2024).

Durante los primeros años, a pesar de la falta de oposición organizada, la falta de apoyo popular erosionó la legitimidad de Frelimo, especialmente en los momentos posteriores a la guerra civil (Newitt, 2024). A ello también contribuyó que solamente un año después de la independencia los principales líderes de la oposición habían sido asesinados y juzgados en “*show-trials*” (Darch & Israel, 2023; Marcum, 2018). Este periodo estuvo fuertemente marcado también por la idea de *Homem Novo* de Samora Machel, un proyecto que, en la práctica, era muy cercano a la figura del *assimilado* colonial que buscaba la ruptura con las relaciones sociales tradicionales intentando modernizar el país (Cahen, 2005; Newitt, 2024). Además, destacan las *aldeias comunais*, que concentraban y controlaban a la población rural mediante métodos similares a los existentes durante el periodo colonial de los *aldeamentos* (Wiegink, 2022). El resultado de todo esto fue una tensión permanente entre la ruptura y la continuidad con la herencia colonial, ya que la homogeneización del país que intentó llevar a cabo el Frelimo generó resistencias y divisiones que acabarían marcando la historia posterior del país (Namuholopa, 2022).

En cualquier caso, como expone Newitt (2024), el proyecto socialista fue truncado, entre otros motivos, por la guerra civil a partir de 1980. Durante ese mismo momento Sudáfrica impulsó la desestabilización mediante el suministro de armas a Renamo, apoyando la insurrección armada contra el nuevo régimen (Moreno, 2016; Newitt, 2024). Renamo fue creado en 1977, con el apoyo de Rodesia y Sudáfrica, consolidándose como el principal partido de la oposición, a pesar de que su ideología no se definió más allá de su disidencia con el Frelimo (Moreno, 2016).

La independencia del país en el año 1975 marcó el inicio de un proyecto socialista liderado por el Frelimo, un partido de origen guerrillero que buscaba romper con la herencia colonial, las autoridades y las costumbres tradicionales (Cahen, 2005; Newitt,

2024). Este proyecto, a pesar de que se basaba en la unidad nacional y en un sistema educativo público de inspiración comunista, fue pronto arrollado por la guerra civil que asoló el país de 1977 a 1992 (Moreno, 2016).

Durante este periodo Mozambique adoptó los mismos bandos que se estaban adoptando en la Guerra Fría, por un lado, Frelimo se vinculó con la Unión Soviética y otros movimientos antimperialistas y anticolonialistas africanos, mientras que la Renamo recibía su apoyo de los regímenes racistas que gobernaban en los países vecinos (Moreno, 2016; Newitt, 2024). El conflicto tuvo graves consecuencias para el país, especialmente acusadas para la población rural, con más de un millón de muertos y cinco millones de desplazados (Martínez, 2017).

Por su parte Renamo aprovechó la situación para explotar la percepción de que Frelimo era el único beneficiario en el desarrollo económico (Moreno, 2016). El Acuerdo General de Paz de 1992 firmado en Roma no consiguió el desarme, desmovilización y reintegración de los combatientes, sino que Renamo se mantuvo mientras el ejército nacional continuó su actuación como brazo armado de Frelimo (Newitt, 2024). Además, la violencia, a pesar del acuerdo de paz de 1992, volvió a escalar considerablemente en 2013, con importantes tiroteos a políticos en 2015 y culminando en 2016 con el asesinato de Manuel Bissopo, líder de Frelimo (Moreno, 2016). La propia legitimidad de Frelimo fue quedando en entredicho conforme el partido abandonaba las políticas sociales que fueron justificación en un primer momento de su mandato (Martínez, 2017). Como apunta Newitt (2024), las rivalidades internas en el partido al respecto se remontan a los inicios del partido en 1962 con Eduardo Mondlane y han persistido tras la elección en 2016 de Filipe Nyusi a pesar de sus orígenes norteños.

En cualquier caso, las Naciones Unidas fueron fundamentales para poner fin a la Guerra Civil, con un período de transición administrativa de dos años entre la firma del Acuerdo de Paz de 1992 y las primeras elecciones en 1994, en las que Frelimo retomó el mando del país (Newitt, 2024). A pesar de los intentos de integrar a Renamo en el gobierno, Frelimo mantuvo su poder y sigue manteniéndolo tres décadas después con políticas que excluyen a gran parte de la población (Manning, 2002). Tanto la ONU como la Organización para la Unidad Africana (OUA) insistieron en la importancia de que hubiera

únicamente un movimiento representativo durante el proceso de negociación de paz (Cahen, 2005).

Los procesos de paz en el continente africano han sido cuantiosos, pero no hacen sino demostrar la debilidad que se refleja también en la trayectoria de Mozambique. Las Naciones Unidas estiman que el 42 % de los acuerdos de paz mundiales se llevan a cabo en África, sin embargo, no consiguen imponer una estabilidad a largo plazo, en la mayoría de los casos por la falta de confianza en ellos y las repetidas violaciones de estos (Adetula, Murithi, & Buchanan-Clarke, 2018). Diversos estudios describen estas situaciones como “paz negativa”, donde la violencia aparentemente desaparece, pero no así las causas del conflicto (Galtung, 1976). La toma de decisiones, además, suele ser opaca y excluye a las comunidades locales, reforzando el sentimiento de “estado fallido”, a la vez que limita el potencial transformador de los acuerdos de paz (Bussotti, 2021). Del mismo modo, como indica el autor, la participación de las mujeres es especialmente limitada, ya que únicamente el 9 % de los acuerdos en el continente involucran a mujeres y un mero 2 % de estos son liderados por mujeres.

La Guerra Civil mozambiqueña afectó desproporcionadamente a la población rural provocando el desplazamiento de aproximadamente el 90 % de esta, igual que ocurrió durante la lucha de independencia este desplazamiento se produjo en tres direcciones, por un lado, a los países vecinos en centros de refugiadas con condiciones muy precarias; un éxodo a las ciudades, que aumentaron exponencialmente su demografía; y personas refugiadas en zonas de difícil acceso cercanas a sus lugares de origen (Jafar, et al., 2023). Todo esto conllevó pérdidas materiales considerables, la ruptura de familias y redes comunitarias, degradando claramente el nivel de vida de las personas afectadas (Jafar, et al., 2023; Moreno, 2016).

Sin embargo, el escenario fue cambiando en el transcurso de la década de 1980, por un lado, en el año 1980 cayó el régimen de Ian Smith en Rodesia, que fue rebautizada como Zimbabue con la llegada al poder de Mugabe, quien convirtió a su país en aliado de Mozambique (Moreno, 2016). Además, como expone el mismo autor, cuatro años después Frelimo firmó un acuerdo de no agresión con Sudáfrica, lo que dejó a Renamo sin apoyo internacional. A esto se añadió la firma de Adherencia de Mozambique al Plan

de Ajuste Estructural de 1986, que únicamente tuvo en cuenta a Frelimo y Renamo, dejando fuera a toda la población civil y política, incluyendo al *Movimento Democrático de Moçambique* (MDM), el segundo partido de la oposición (Bussotti, 2021).

En el presente, de hecho, el partido se ve ante dos frentes abiertos que serán discutidos más adelante, por un lado, se encuentra Renamo, que sigue siendo el principal partido de la oposición, con hostilidades armadas que comenzaron tras el asesinato del profesor Gilles Cistac, atribuido al gobierno, a pesar de que no hay evidencias del todo claras (Bussotti, 2021). Por otro lado, el gobierno se enfrenta al terrorismo islamista surgido en 2017 en Cabo Delgado, al norte del país. Sin embargo, como apuntan algunos autores, el gobierno sigue intentando resolver estas situaciones dejando de lado a la sociedad civil (Bussotti & Torres, 2020). Como apunta Bussotti (2021), el 6 de agosto de 2019 se firmó un nuevo acuerdo de paz entre los dos partidos principales del país, a pesar de que no todos los miembros de ambos partidos estaban de acuerdo, hasta el punto de que Renamo se escindió, y 3.000 operativos crearon un nuevo frente de disidencia.

El conflicto se alargó durante quince años, provocando cerca de un millón de muertos y miles de desplazados hasta que, en 1992 se firmó el Acuerdo General de la Paz en Roma, siguiendo el que fue conocido como “modelo italiano” (Bussotti, 2021). Este acuerdo se ha presentado tradicionalmente como una transición modélica, a pesar de que diversos autores, como Bussoti (2021) y Moreno (2016), remarcan que se trata más bien de una paz frágil e incompleta, más cercana a lo que se conoce como una “paz negativa”. El hecho de que Renamo, ahora convertido en el partido de la oposición, continuase teniendo capacidad militar explica su recurrencia a la violencia en momentos de crisis electoral, como ocurrió en 1999 y en 2014 (Bussotti, 2021; Newitt, 2024). Además, según apunta Cahen (2010), el acuerdo también implicó que ambas partes guardasen silencio, de manera que la narrativa de Frelimo se quedó sin contrariar, a excepción de algunos académicos extranjeros. Sin embargo, con el tiempo, la narrativa de Renamo fue, a posteriori, adoptado por partidos de derechas y anti-comunistas (Newitt, 2024). Mia Couto describió Mozambique como “tierra sonámbula” durante los quince años que duró la guerra (Moreno, 2016).

En 1990, con la nueva Constitución, se establece un sistema multipartidista, pero con una fuerte concentración en manos del presidente, quien elige directamente tanto a ministros como jueces, a la vez que es la cabeza del ejército (Bussotti, 2021). A pesar de la inversión internacional en apoyo electoral y medios de comunicación independientes (De Tollenaere, 2006), el Frelimo ha seguido monopolizando el poder y controlando todos los procesos electorales, así como las instituciones que se presuponían independientes (Bussotti, 2021). Sin embargo, como apunta el mismo autor, ni Renamo ni, por supuesto Frelimo, cuestionaron de ninguna manera este nuevo sistema con la promulgación de la Constitución, ya que la idea de un gobierno que concentrase el poder absoluto era compartida por ambos partidos.

Las denuncias de fraude electoral se han sucedido en las diferentes elecciones que han tenido lugar en el país, por un lado, en las de 1999 la oposición denunció que no se habían contabilizado varios miles de votos que provenían Zambezia, una región en la que tradicionalmente Renamo ha tenido más respaldo (Bussotti, 2021; Newitt, 2024). Del mismo modo, las elecciones de 2014 desembocaron en nuevo ciclo de violencia tras una gran campaña que buscaba dividir el país y que Renamo pudiera mantener de manera semiautónoma las 6 provincias en las que resultó ganador (Bussotti, 2021).

Con el fin de la Unión Soviética y del régimen supremacista blando del apartheid en Sudáfrica, Mozambique se alineó con las políticas neoliberales recogidas en el Consenso de Washington, asumiendo programas que buscaban realizar cambios y remodelaciones a nivel estructural (Newitt, 2024). Siguiendo esta línea, a partir de 1986 se iniciaron privatizaciones masivas, abriéndose a la inversión extranjera que acabaría beneficiando una vez más de forma casi exclusiva a las élites de Frelimo (Pitcher, 2002).

Como apunta Martínez (2017), esto provocó que en la década de los 2000 la inversión extranjera representase aproximadamente un 70% de la inversión total del país, concentrándose especialmente en la minería y en la construcción al norte y al oeste del país, que a la vez resultan ser las zonas más empobrecidas del país. En este contexto, China se convierte en un socio clave del país, usa la explotación minera y pesquera del país como moneda de cambio por infraestructuras, en una nueva relación que diversos autores entienden como una nueva forma de colonialismo (Chatham House, 2015;

Chichava, 2008). De forma paralela a las explotaciones extranjeras de los recursos minerales del territorio se realizan también explotaciones ilegales por parte de la población local que generan numerosos accidentes y precariedad (Martínez, 2017).

En 2010, el descubrimiento de gas natural en Cabo Delgado todavía acusó más estas tensiones ya existentes, el gobierno firmó acuerdos con valor de 16.000 millones de dólares con empresas como TotalEnergies se suponía que generarían ingresos de hasta 63.000 millones de dólares que beneficiarían a las comunidades, sin embargo, la población local no ha recibido nada de estos supuestos beneficios y, además, muchas familias han sido forzadamente desplazadas de sus hogares sin compensaciones (Darby, 2020). Esta situación ha acabado siendo conocida como la “maldición del gas”, ya que se cree que ha podido ayudar al movimiento de insurgencia de 2017 mientras que ha reforzado la frustración juvenil (Darby, 2020; Newitt, 2024).

Desde la lucha de liberación, Frelimo reconoció la importancia de las mujeres, como expone (Machel, 1969), creó en 1967 el Destacamento Feminino y la Organização da Mulher Moçambicana en 1973. A pesar de ello, las mujeres han estado sistemáticamente excluidas de los procesos de negociación de paz y de las estructuras de gobierno (Bussotti, 2021). Como expone el autor, la sociedad civil ha intentado revertir esta situación con la creación de iniciativas como el Fórum Mulher o el Fórum da Mulher Rural, pero sin que esto haya supuesto una influencia política real, a excepción de la ley contra Violencia Doméstica, aprobada en 2009.

El Frelimo ha evolucionado ideológicamente, en un primer momento, en 1962, se presentó como un movimiento de frente nacionalista, mientras que, a partir de 1969, el partido fue de corte liberal nacional y, desde 1977, su ideología declarada fue el marxismo leninismo, hasta 1989, cuando adoptó la posición de un partido nacional-liberal (Cahen, 2005). A pesar de estos cambios, como apunta Wiegink (2022), el partido ha mantenido un control absolutamente centralizado del poder mientras ha usado los grandes proyectos de inversión para legitimarse como un partido modernizador.

Los escándalos de corrupción, así como los préstamos secretos descubiertos en 2016 unidos a los asesinatos y secuestros de miembros de la oposición y de terroristas han

hecho que se refuerce la imagen del partido en el ejercicio de poder como un régimen autoritario (Newitt, 2024). Esta posición, como expone el mismo autor, se ha visto aún más reforzada tras la muerte de Alfonso Dhlakarma en 2018 y la fragmentación de Renamo.

En la actualidad, Mozambique se encuentra entre los países con un índice de desarrollo humano más bajo, con el puesto 183 de los 191 países según el PNUD (PNUD, 2024), con un 85 % de la población dedicada a la agricultura que encima no ha sido, en ninguno de los casos modernizada (Newitt, 2024). Además, según reporta el informe, la dependencia de ayuda exterior y de préstamos tanto del FMI como del Banco Mundial representan más del 50 % del presupuesto total, perpetuando la vulnerabilidad económica y política del país (Newitt, 2024). Además, Frelimo lleva en el poder de forma ininterrumpida desde 1994, por lo que la percepción general es de partido corrupto, absolutista, acusado tanto de fraude como de dominar todas las instituciones (Moreno, 2016).

El país se enfrenta en la actualidad a un déficit democrático, las elecciones locales únicamente se han celebrado en 33 de los 128 municipios en que se celebran, con el 75 % de la población viviendo en comunidades tradicionales y bajo autoridades locales (Newitt, 2024). Acusado de fraude, Frelimo ha ganado las elecciones en todas las escalas, a lo que Renamo ha respondido con violencia rural, presionando al gobierno a negociar un cambio constitucional que conlleve la elección directa de gobernadores provinciales (Chatham House, 2015).

Aplicando la teoría de Galtung (1976) analizar la trayectoria política de Mozambique puede comprobarse que esta ha estado moldeada o centrada en el establecimiento de lo que el autor denomina paz negativa. El Acuerdo de Roma de 1992, más que un proceso transformador se presenta como un elemento que reafirma esta teoría. Si bien es cierto que consiguió acabar con la violencia directa sirvió como base para la institucionalización de la violencia estructural, mediante la exclusión política y económica. El fracaso en la construcción de la paz positiva creó de forma directa las condiciones para establecer soluciones inestables, incluyendo la insurgencia de Cabo Delgado. El relegar en las soluciones militares, incluyendo las tropas internacionales,

como se explicará a continuación, demuestran que la preferencia del estado sigue estando del lado de este modelo, intentando tratar de contener la violencia directa, pero ignorando las causas.

3.3. Actual crisis en Cabo Delgado: orígenes y desarrollo

La insurgencia en Cabo Delgado surge en un contexto complejo de exclusión socioeconómica y redes yihadistas (Forquilha & Pereira, 2022). El movimiento insurgente fue localmente conocido como Al-Shabaab “movimiento de Jóvenes Muyahidines”, a pesar de que su nombre formal es como Al-Sunnah Wal-Jamaa, que literalmente significa “adeptos de la tradición profética y de consenso” y aunque comparta nombre, no hay evidencias de que esté relacionado con el grupo somalí del mismo nombre (Bowker, 2020; Morier-Genoud, 2021). La secta estaba caracterizada por una ideología islamista estricta, pero con diferencias respecto a los sunitas tradicionales, buscaban crear una contra sociedad que se basase en la sharía y donde todos los aspectos de la vida, como la justicia y la salud se llevasen a cabo en la mezquita (Morier-Genoud, 2021). Sin embargo, como indica el autor el origen exacto del movimiento continúa siendo incierto, hay quienes observan paralelos con pequeños grupos radicales que fueron reprimidos en la década de 1990, mientras que hay quienes apuntan que fueron figuras como Suahele Rafayel o Abdul Carimo, quienes en la década de 2010 y de manera independiente crearon sus propias mezquitas y comunidades hasta que la represión del Estado en los años 2015-2016 los acabó empujando a la lucha armada.

A pesar de que, como apunta Soler (2020), solo el 18 % de la población del país es musulmana, en el norte son mayoría, lo que, sumado a las fuertes desigualdades que había ya en la zona, provocó que el movimiento encontrase un caldo de cultivo perfecto. La provincia de Cabo Delgado alberga la tasa más alta de analfabetismo del país, así como de paro juvenil a pesar de contar con grandes reservas naturales de gas, minas y rutas comerciales (Gil, 2021; Soler, 2020). Como apunta Rodríguez-Marín (2021), esto fue el contexto perfecto para que surgiera el conflicto, con el descontento de la población, la exclusión socioeconómica del norte del país y la influencia del extremismo yihadí. Para 2016-2017 la secta ya había virado del separatismo religioso a prácticas

violentas relacionadas con la yihad, estableciendo “zonas liberadas” y atacando comisarías y edificios gubernamentales (Bowker, 2020; Morier-Genoud, 2021). El primer ataque insurgente se produjo el 5 de octubre de 2017 en Mocímboa da Praia, provocando 17 muertos, entre ellos un civil (Matsinhe & Valoi, 2019). A pesar de que el gobierno inicialmente informó de que se trataba un hecho aislado, desde ese momento hasta el fin de 2018 se produjeron 18 ataques más (Human Rights Watch, citado en Bowker, 2020).

El grupo comenzó siendo de ámbito local, pero en 2019 le juró fidelidad al Estado Islámico, pasando a ser reconocido como parte de la Provincia de África Central del Estado Islámico (ISCAP), a pesar de que el grupo mantuvo su autonomía (Cabo Ligado, 2023a; Morier-Genoud, 2021). El grupo insurgente, al que se hace referencia comúnmente como Estado Islámico de Mozambique (EIM), comenzó intentando obtener el control del territorio, en 2020 controló Mocímboa da Praia de forma intermitente para después virar hacia tácticas de guerrilla, con grupos de ataque más pequeños, pasando de tener como principal objetivo a policías y puestos políticos a civiles con secuestros y ataques a las zonas costeras, portuarias y comerciales (Cabo Ligado, 2023a; Cabo Ligado, 2023b; Nhamirre, 2021). Las comunicaciones de los insurgentes, incluyendo el boletín informativo al-Naba, muestran el interés del Estado Islámico en la expansión estratégica por el continente (Serwat, et al., 2025; ACLED, 2025).

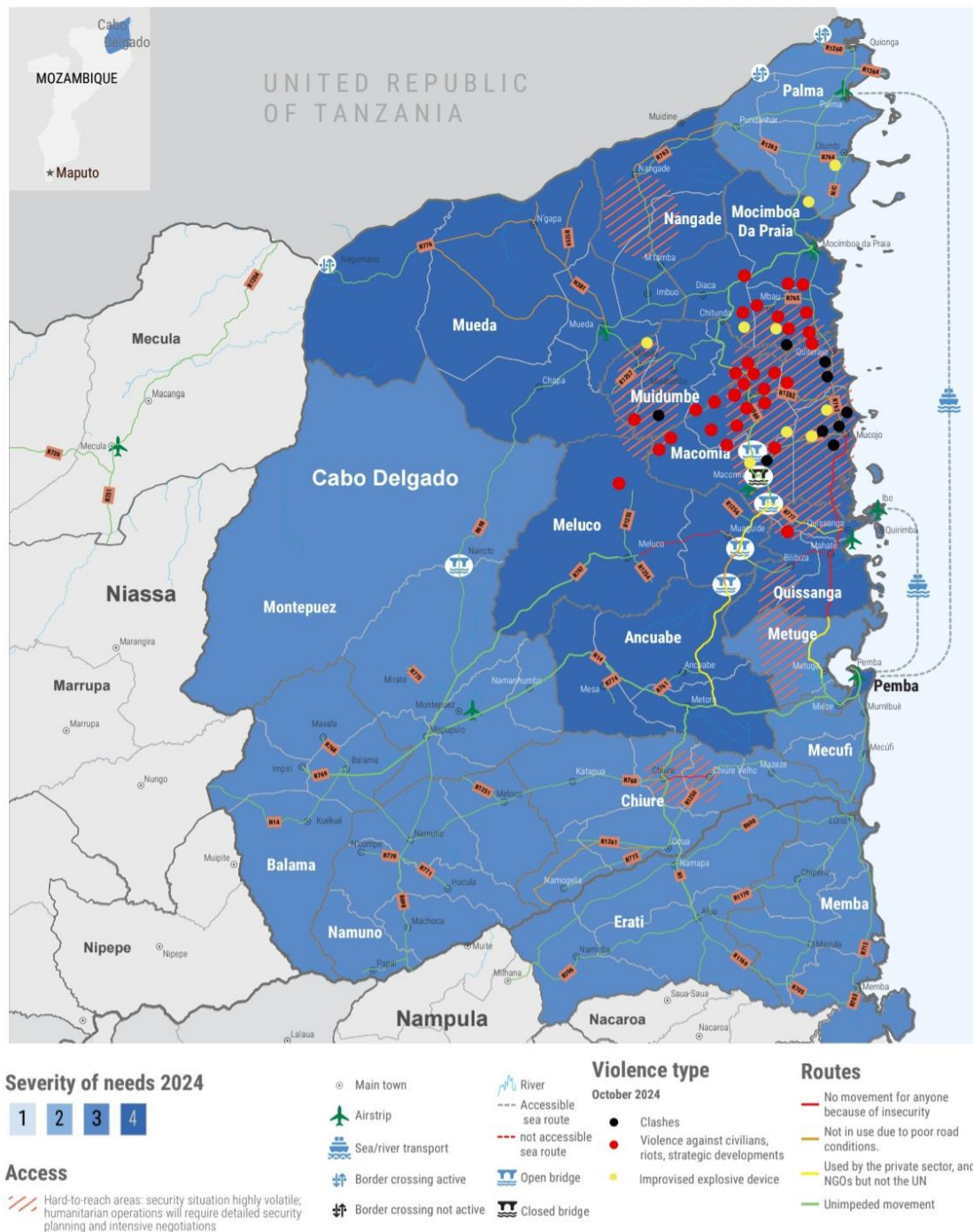
La escalada de la violencia se hizo más evidente a partir de 2020. Según los registros de ACLED (2023), en septiembre de 2020 había más de 1.000 muertes de civiles registradas y otras 800 de combatientes y más de 730.000 personas desplazadas internas. Entre octubre de 2017 y agosto de 2025 (fecha del último informe publicado con datos del conflicto) la violencia en Cabo Delgado había provocado al menos 6.188 muertes, de las cuales 2.568 eran civiles en más de 2.100 ataques violentos especialmente concentrados en las zonas costeras (ACLED, 2025). La situación límite en el norte del país por el conflicto se ha visto agravada por los ciclones e inundaciones, aumentando la vulnerabilidad de la población (OCHA, 2025). La Figura 1 muestra el estado de la provincia en términos

de seguridad en cada región, así como el tipo de violencia más frecuente y el estado de las rutas y las vías de comunicación de la provincia en octubre de 2024.

La represión estatal ha ido variando. Durante años el gobierno hizo frente a la crisis como si se tratase de una red extremista extranjera que trabajaba en colaboración con actores locales (Newitt, 2024). Con la escalada de la violencia comenzaron una serie de contratos nada transparentes con empresas de seguridad, entre ellas el grupo ruso Wagner y el Dyck Advory Group de Sudáfrica, ambos en 2020 (Nhamirre, 2021). Sin embargo, estas fuerzas pronto quedaron relegadas por las fuerzas regionales, especialmente las de Ruanda desde 2021 (Bofin, 2025). El contrato con las tropas Ruandesas formalizado bilateralmente ha sido clave para recuperar zonas clave, pero también ha puesto en duda la soberanía y la protección a la población civil proporcionada por el Estado (ACLED, 2025; Bofin, 2025).

Los informes realizados por Mozambique conflicto Monitor (anteriormente denominado Cabo Ligado), un observatorio creado por ACLED, Zitamar News y Mediacoop señalan el cambio de mando y responsabilidad en lo referente a la seguridad interna. Por un lado, la policía (PRM) fue quien lideró la respuesta defensiva en un primer momento, pero conforme avanzó el conflicto las Fuerzas Armadas de Mozambique (FADM) y las fuerzas extranjeras fueron las que tomaron el mando; de forma simultánea las *Forças Locais*, las milicias locales, fueron emergiendo y auto organizándose para hacer frente al conflicto como grupos de autodefensa (Cabo Ligado, 2023b; Cabo Ligado, 2024). Estas milicias son muy variadas en capacidad y funcionamiento, además, se han reportado también algunas complicaciones en lo que se refiere a la protección de civiles (Cabo Ligado, 2023b).

Figura 1 – Restricciones de acceso y estado de seguridad



Fuente: OCHA, 2025

Del mismo modo que las fuerzas han ido variando a lo largo del desarrollo del conflicto, también lo ha hecho la financiación del movimiento insurgente. Los informes llevados a cabo por agencias internacionales estipulan que el movimiento no ha sido financiado

únicamente por el propio Estado Islámico internacional, sino que también ha dependido de secuestros, extorsiones y negocios ilícitos a pequeña y media escala, en una estrategia del Estado Islámico para financiarse también a escala local y regional (Rodríguez-Marín, 2021). Por su parte, Serwat et al. (2025) hacen hincapié en que esto se debe a que el ISCAP busca no solo el control territorial, sino diversificar y expandir su reclutamiento, pero evitando las luchas abiertas con los ejércitos nacionales que tan costosas resultan para el movimiento.

Por su parte Amnistía Internacional, así como otros observadores llevan acusando al gobierno Mozambiqueño de torturas a sospechosos de terrorismo, con ejecuciones extrajudiciales y entierros en fosas comunes, lo que supone también una violación flagrante a los Derechos Humanos por parte del ejército, por lo que demandan una investigación rápida y transparente, pero que no ha sido aún llevada a cabo (Bowker, 2020). ACLED (2023), por su parte también ha registrado acciones en las que se ha provocado daños considerables a civiles, lo que ha hecho que la confianza y legitimidad del estado hayan caído.

La estabilidad a largo plazo requiere que se invierta en servicios básicos, incluyendo oportunidades económicas para la población y un reparto transparente de los beneficios de las industrias extractoras, además de una gobernanza que se expanda por el país y sea estable (Morier-Genoud, 2021; Rodríguez-Marín, 2021). Como bien apunta Newitt (2024) las décadas de gobierno marginal hacia el norte del país han creado las condiciones para que el conflicto pudiera estallar, lo que no hace sino reafirmar la necesidad de una reforma política y el empoderamiento local, ya que la estabilización del conflicto no puede basarse solo en las intervenciones militares intermitentes.

De este modo, el conflicto en Cabo Delgado no hace sino ejemplificar un sistema de insurgencia moderno en los que las desigualdades y la exclusión se convirtieron esenciales para la lucha yihadista a nivel nacional e internacional, donde las consecuencias humanitarias continúan siendo profundas y sin resolver (Cabo Ligado, 2023; Serwat, et al., 2025). Como expone el informe ACLED (2025), el EIM continúa activo en el norte del país, especialmente en la costa de Macomia y Palma, con

estrategias de ataque en células reducidas, sin que acabe de verse el fin del conflicto, al menos en el corto plazo.

3.4. Situación de las personas desplazadas y refugiadas internas

Las personas desplazadas internas son personas forzadas a abandonar sus hogares, pero que permanecen dentro de las fronteras del país, a menudo bajo el mismo gobierno que puede haber contribuido a su desplazamiento (OCHA, 1998). Entre 2018 y 2020 se produjo un aumento del 2,700 % de personas desplazadas internas, alcanzando las 424.000 personas en 2021, lo que se traduce en 86.562 familias y un 1,4 % de la población del país (Joaquim, 2024). Un 81 % de las personas desplazadas internas viven con familias de acogidas, que ya tienen un acceso limitado a recursos en comunidades en las que la pobreza infantil alcanza el 50 % (UNICEF, 2021). De todas estas familias, solo el 4,6 % de estas familias se encuentran en centros de reasentamiento (Joaquim, 2024). Mientras que informes como el de UNICEF (2022b), aportan cifras enormes de menores desplazados, lo que confirma la grave crisis que experimenta el norte del país, concretamente Cabo Delgado.

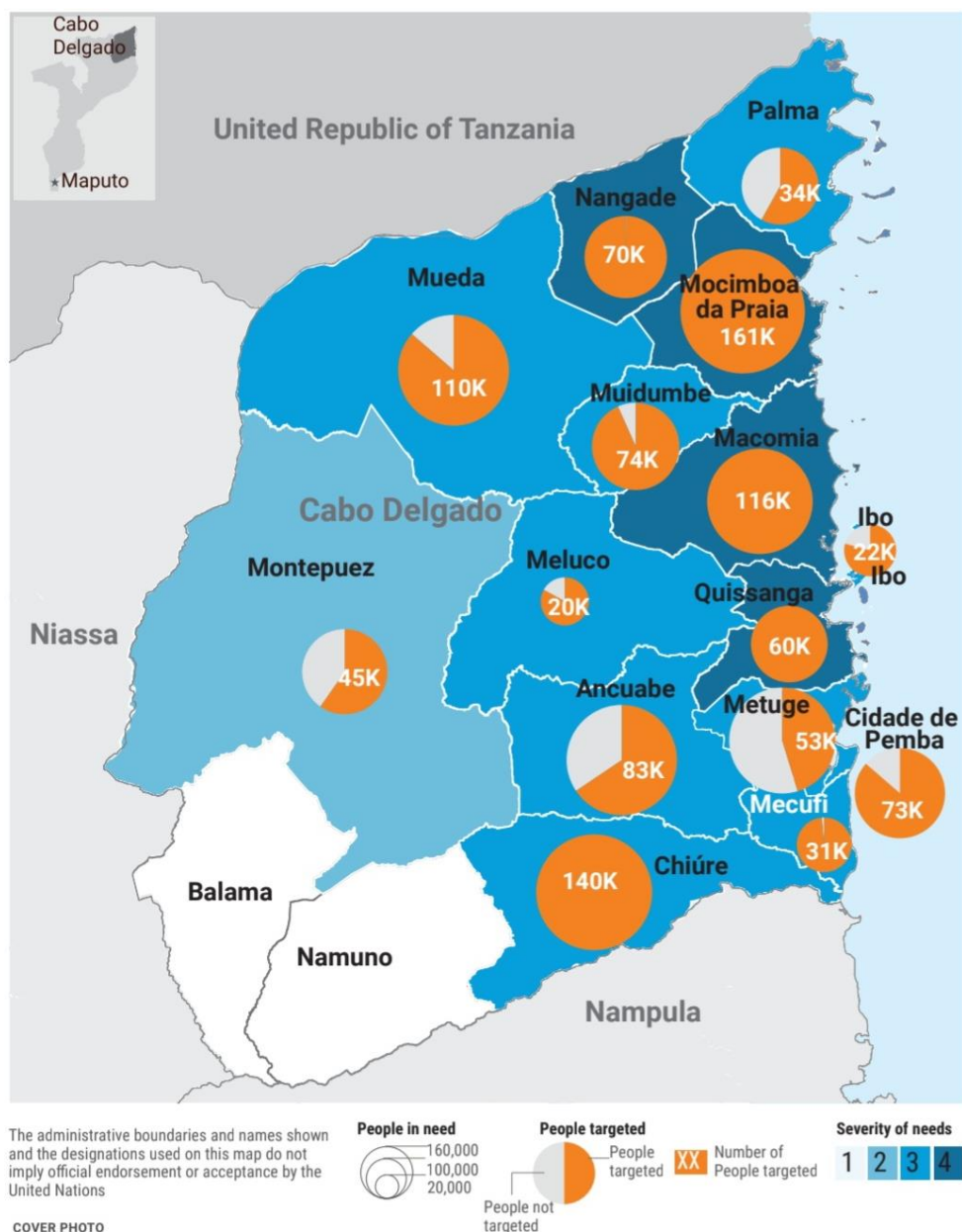
La evolución cronológica del conflicto muestra que los desplazamientos masivos no comenzaron hasta 2019, momento en el que se produjo una fuerte escalada de la violencia, convirtiendo a Pemba en el principal punto receptor y de acogida de Personas Desplazadas Internas, hecho que provocó que, al año siguiente, en 2020, ya se hablase de una crisis humanitaria. Tanto los dos ciclones acontecidos en 2019 y 2023 como la pandemia de COVID-19 agravaron la situación con brotes de cólera y dificultando aún más el acceso a los servicios básicos (UNICEF, 2021). Según apunta la evaluación de respuesta de UNICEF (2022a), entre 2017 y 2020 se registraron más de 656 actos violentos y 2.500 muertos en Cabo Delgado, provocando además que más de 3 millones de personas se encontrasen en situación de inseguridad alimentaria.

Los desplazamientos internos en el norte de Mozambique se deben a la sucesión y superposición de emergencias acontecidas en la zona, como la insurgencia armada, los desastres climáticos y las enfermedades como el cólera, malaria o la pandemia de COVID-19, lo que ha hecho que se agraven aún más las situaciones de vulnerabilidad de las regiones más al norte del país (Bowker, 2020; Pota, 2025).

Como recoge el informe OCHA (2025), durante la segunda mitad de julio de 2025 se produjo un desplazamiento masivo de personas en los distritos de Chiure, Ancuabe y Muidumbe debido a los ataques armados. A pesar de que según recoge el documento *The Guiding Principles on Internal Displacement* (OCHA, 1998), toda la población desplazada interna ha de preservar los mismos derechos y libertades que el resto de la población y han de tener acceso a documentación legal, en muchos casos la población carece de esta documentación. Este hecho es un problema recurrente entre esta población que, además, limita enormemente la libertad de movimiento y el acceso a servicios básicos, como puede ser la educación o la sanidad, así como la protección y seguridad de sus modos de vida (Bowker, 2020; Pota, 2025). Estas situaciones provocan que de forma recurrente estas personas se establecen en lugares remotos, de difícil acceso, lo que hace que se consideren a nivel global entre los colectivos de población más vulnerables (Joaquim, 2024).

Como se ha expuesto el conflicto armando en el norte fue uno de los principales detonantes, junto con los desastres naturales y los brotes y enfermedades que han asolado la región. Los datos publicados más recientemente no hacen sino confirmar la persistencia de la crisis y la emergencia. El informe OCHA (2025) estima que hay 577.500 personas desplazadas en todo el país, de las cuales el 94 % se concentra en Cabo Delgado. Además, ese mismo informe expone que en solo cinco meses del año anterior (2024) se registraron 200.000 nuevas personas desplazadas internas, más de las registradas en los dos años anteriores. A pesar del retorno de 610.000 a sus lugares de origen, aún tienen que hacer frente a una mayor vulnerabilidad y, aunque su deseo sea volver establecerse ahí de forma permanente, en muchas ocasiones tan siquiera el retorno es posible, por lo que tienen que acabar estableciéndose en los lugares en los que se encuentran desplazados y, aunque consideren integrarse en esos lugares, en la mayoría de los casos lo hacen más por necesidad que por deseo (OCHA, 2025).

Figura 2 - Personas en situación de necesidad, población objetivo y nivel de gravedad por distrito



Fuente: OCHA, 2025

La insurgencia y la consecuente violencia han provocado un desplazamiento masivo de población, lo que la vuelve dependiente de ayuda humanitaria. Además, de haber sido desplazadas de sus tierras, las comunidades también tienen miedo de cultivarla por la situación de inseguridad que asola el territorio, lo que contribuye enormemente a la situación de hambruna (Matsinhe & Valoi, 2019). Todos estos hechos han tenido un

fuerte impacto sobre la educación y la infancia, ya que las escuelas se han convertido en objetivo de ataques y ha hecho que miles de menores pierdan acceso a la educación (OCHA, 2025). Esta falta de acceso a la educación ha ido también acompañada a las quiebras en el sistema de protección de los y las menores, ya que miles necesitan apoyo y ayuda psicosocial tanto por los ataques como por el hecho de que muchos de ellos han sido separados de sus familias (UNICEF, 2022a; UNICEF, 2025b). Estos desplazamientos masivos han provocado el cierre de las escuelas ya que, además de los ataques armados que estas han sufrido, tanto profesorado como alumnado ha huido (Matsinhe & Valoi, 2019). Como apuntan informes como OCHA (2025) o el de Bowker (2020) la ayuda humanitaria que llega al terreno es todavía insuficiente para cubrir las necesidades de la población.

4. Educación en emergencias en Cabo Delgado

4.1. Sistema educativo en Mozambique

Mozambique presenta un Índice de Desarrollo Humano bastante deficiente, ocupando el puesto 181 de 189 en el año 2020, con un 62 % de la población viviendo en situación de pobreza extrema, lo que significa que viven con menos de 1,90 USD al día según datos de 2014, por lo que se prevé que tras la pandemia de COVID-19 esta situación habrá empeorado aún más (UNICEF, 2022a). De acuerdo con lo que expone el censo nacional del INE (2028), Cabo Delgado se divide en 17 distritos, de los cuales Pemba, además de ser la cuarta ciudad más poblada del país también es la capital de la provincia de Cabo Delgado (Joaquim, 2024). El desempleo juvenil es acusadamente alto, con una estimación de 800.000 jóvenes en busca de empleo en la zona, mientras el gobierno crea menos de una octava parte de los puestos de trabajo necesarios (Matsinhe & Valoi, 2019). Además, como recoge Pereirinha (2018, pág. 199) no se puede hablar de pobreza solo en el umbral de la subsistencia, sino también cuando los recursos de las que se dispone no permiten "participar" en la sociedad y tener "condiciones de vida" que sean habituales en la sociedad en la que se vive. Además, Mozambique se sitúa entre los

países más vulnerables ante situaciones meteorológicas extremas, lo que acentúa aún más las crisis y la vulnerabilidad de la población (Chipe, Albuquerque, & Núncio, 2024).

La inversión pública tampoco parece la suficiente para hacer frente a las carencias del sistema. Entre 2017 y 2019 el gasto estatal tanto en educación como en salud en la provincia de Cabo Delgado fue mínima en comparación con la inversión en defensa militar. La inversión en educación cayó en un más del 52 % durante esos años, de 33,1 billones en 2018 a 15,8 billones en 2019 (Forum de Monitoria do Orçamento, 2021). Como refleja el mismo informe, las mejoras en la infraestructura también reflejan estas desigualdades, ya que mientras un 41,1 % del alumnado en las provincias del sur tiene acceso a infraestructuras educativas adecuadas, únicamente el 17,5 % del alumnado en el norte tiene condiciones similares.

Al centrarnos específicamente en Cabo Delgado vemos que en la provincia se concentra el 8 % de toda la infancia del país (UNICEF, 2022b). Esta crítica situación se ve reafirmada por el *Relatorio de Avaliação da Pobreza em Moçambique* (2023), que expone que la provincia registra unos datos de pobreza muy elevados incluso en comparación con el propio país, ya que mientras que la media nacional de pobreza multidimensional es del 46,3 % en la provincia de Cabo Delgado esta llega hasta el 60,6 %, con un crecimiento exponencial del 2014/2015 (48,4 %) y el 2019/2020 (62,8 %). Asimismo, las provincias colindantes de Niassa y Nampula también registran datos de pobreza superiores a la media nacional, lo que no hace sino corroborar las desigualdades norte-sur (UNICEF, 2022b).

La ley de Protección Social de 2007 y el *documento Proteção Social Básica em Moçambique: visão conceptual e estrutura de direitos* hacen hincapié en el estamento que también propone Pereirinha (2019) mencionado anteriormente. Este hecho inspiró al Gobierno a la implementación de la Estrategia Nacional de Seguridad Social Básica 1 (ENSSB I) de 2010 a 2014 y la ENSSB II de 2016 a 2024, progresista y ambiciosa con la intención de poder superar el planteamiento anterior asistencial y basarse en la solidaridad (Chipe, Albuquerque, & Núncio, 2024).

La Ley nº 18/2018 establece que la educación es obligatoria en el país hasta 9º curso, mientras que solo establece que ha de ser gratuita hasta 6º curso. La educación primaria se divide en dos ciclos, el primero de 1º a 3º y el segundo de 4º a 6º; a continuación, comienza la educación secundaria, dividida también en dos ciclos, el primero de ellos, obligatorio, comienza en 7º curso y acaba en 9º; mientras que el segundo ciclo va desde 10º curso hasta 12º y ya no es obligatorio (Ley nº 18 de 2018).

A pesar de que la educación es ampliamente reconocida como un medio fundamental e indispensable para la preparación y el desarrollo la inversión en ella no parece estar entre las prioridades del gobierno mozambiqueño ya que este destina únicamente un 5'36 % del PIB (Chipe, Albuquerque, & Núncio, 2024). Además, según la Encuesta sobre el Presupuesto Familiar (INE, 2023) el 90,7 % de la población no posee educación formal y el 72 % trabaja en el informalmente. Tanto el Plan Curricular de Enseñanza Primaria (INDE, 2020) como la Ley nº18/2018, establecen que la enseñanza puede ser monolingüe, es decir, una educación totalmente en lengua portuguesa, o bien puede ser bilingüe, combinando el portugués con una lengua mozambiqueña. Esta decisión de qué camino tomar al respecto corresponde totalmente al alumnado y las familias.

La Dirección Provincial de Educación y Derechos Humanos (DPEDH, 2021) apunta que el sistema escolar de Cabo Delgado cuenta con una red de 927 escuelas de educación primaria y 23 de escuela secundaria. En lo relativo al género, la presencia tanto de chicos como de chicas se mantiene bastante equitativo en todos los ciclos de educación tanto primaria como secundaria, donde los chicos representan entre el 54 y 55 % del total del alumnado (Joaquim, 2024). Sin embargo, los datos en educación postsecundaria son especialmente alarmantes, ya que únicamente el 0,3 % de la población de la provincia tiene este tipo de educación, mientras que más del 35 % de la población entre 5 y 25 años no están matriculados en ninguna escuela, principalmente atribuido a la “falta de interés” tanto del alumnado como de las familias (Matsinhe & Valoi, 2019). De una forma más detallada, el informe de Estadística de Educación, *Levantamento Escolar 2021* del Ministerio de Educación de la provincia de Cabo Delgado, cuenta con un total de 794 centros educativos del primer ciclo de educación primaria y 526 de segundo ciclo también de primaria; mientras que cuenta con solo 30 centros de educación secundaria

obligatoria (primer ciclo) y 24 centros de segundo ciclo de educación secundaria (UNICEF, 2022b). Para combatir esta situación poder garantizar que toda la educación obligatoria sea también gratuita, no solo la primaria, el Ministerio está realizando el intento de expandir las escuelas de educación primaria, intentando que se ofrezca en todas ellas hasta 9º curso, es decir, que ofrezcan todos los cursos de lo que se considera la Educación Básica y obligatoria en el país (INDE, 2020).

Hay quienes, como Deluiz y Novicki (2004), señalan que la intensificación de las desigualdades y la exclusión social se ven acentuadas con la globalización, advirtiendo que las personas con renta baja no tienen recursos para invertir en sus capacidades ni en la educación o formación, con lo que puede resultar que no sean capaces de explotar su potencial. Layrargues (2009) enfatiza también que cuanto menores son las desigualdades existentes una sociedad, mejor serán tanto la sostenibilidad como la democracia. Las tasas de abandono no hacen sino reforzar estas barreras estructurales y las desigualdades ya presentadas entre el norte y el sur del país. Los datos provinciales apuntan que más del 42 % de los casos de abandono escolar se deben a la falta de motivación o porque se considera irrelevante la educación, mientras que, a pesar de que en 2019 se prohibió el matrimonio de personas menores de 18 años, un 7,8 % de los y las niñas que abandonan la educación primaria lo hacen por contraer matrimonio, de las cuales el 90,7% son niñas (MINEDH, 2020b). Los datos de absentismo escolar en la provincia son alarmantes a pesar de la obligatoriedad de la educación establecida, según registra UNICEF (2022b), el 55,7 % de la población entre 5 y 17 años nunca ha ido a la escuela. Se registra también una tasa de analfabetismo entre personas mayores de 15 años de 52,4 %, 12,5 puntos por encima de la media del país. Según expone otro informe de UNICEF ligeramente anterior (2022a), más de un 70 % del alumnado del norte del país no llega ni finalizar la educación primaria, registrando la tasa de asistencia a la escuela más baja de todo el país en menores de 13 a 17 años.

El conflicto no hace sino acentuar estas desigualdades y déficits. Las mujeres, niñas y niños son especialmente vulnerables a ser reclutados, explotados y a sufrir violencia sexual, además, el propio conflicto ha empujado a cientos de menores a abandonar las escuelas (OCHA, 2020).

4.2. Impacto del conflicto en el sistema educativo local

Las crisis y emergencias aumentan aún más las desigualdades previas al conflicto y aumentan el riesgo de abandono escolar, limitando así las oportunidades de futuro (UNESCO, 2025), las reformas de educación postconflicto en muchas ocasiones inciden en las tensiones entre las prioridades locales y las internacionales agendas (Selenica, 2018; Novelli & Higgins, 2016; Novelli & Selenica, 2021). A pesar de que, como estipula ley del país, la educación primaria en Mozambique es gratuita y obligatoria, el propio Ministerio, según expone Joaquim (2024), hay casi dos millones de menores en el territorio nacional que no acuden a la escuela. Según recoge el mismo autor en su trabajo, menos del 50 % del alumnado acaba la educación primaria y un 33 % del total tan siquiera llega a estudiar 3º, mientras que únicamente el 8 % de la población llega a matricularse en educación secundaria. Como reflejan diversos informes, el sector educativo es de los más afectados por las crisis, lo que acentúa aún más las emergencias a las que se enfrenta la población, especialmente en el norte del país (MINEDH, 2020b).

Las crisis y emergencias agudizan las desigualdades preexistentes (UNESCO, 2022) aumentando significativamente el riesgo de abandono escolar permanente, limitando las oportunidades de futuro. En Cabo Delgado esta dinámica es muy evidente, según indica UNICEF (2021), la pobreza infantil en la provincial alcanza el 50 %, mientras que alberga también un 8 % de la población infantil del país, mientras tiene los índices de pobreza multidimensional más altos del país, con un 60,6 %. Esto crea un círculo en el que el conflicto induce a desplazamiento, como la llegada de 42.000 personas desplazadas internas al distrito de Chiúre (Pota, 2025), que sobrecarga las frágiles infraestructuras educativas. Como recogen Novelli y Higgins (2016) y Selenica (2018) las reformas educativas posteriores al conflicto tienden a reflejar tensiones entre las necesidades locales y las agendas internacionales, una tensión que se vuelve crítica cuando los sistemas además tienen que atender a población desplazada y traumatizada sin recursos adecuados.

Al centrarnos específicamente en Cabo Delgado el INE (2018) establece que es la provincia con mayor porcentaje de población analfabeta, un 53,8 %, del cual un 65,5 %

son mujeres. En un estudio más reciente, publicado en 2021 por UNICEF observamos también que la tasa de analfabetismo se sitúa en un 67 %, mientras que el paro juvenil se sitúa en un 88 %.

El conflicto armado en el norte ha provocado que la población de Cabo Delgado se vea obligada a desplazarse en busca de lugares más seguros (Joaquim, 2024). Según refleja el informe de UNICEF (2022a) 219 escuelas se habían visto afectadas hasta la fecha por la violencia, de las cuales 46 habían sido destruidas. Además, debido a ello, en junio de 2021 se contabilizaban 94.274 estudiantes afectados por el conflicto (DPEDH, 2021). El año siguiente, en el informe publicado por UNICEF (2022a), ya se habían cuantificado en 2.000 profesores y profesoras y más de 300.000 menores en edad escolar desplazados, de los cuales solo el 18 % fueron integrados en los servicios educativos existentes. Como puede observarse en la Tabla 1, donde se presentan los datos del alumnado afectado y desplazado por el conflicto, conforme avanza el ciclo formativo menor cantidad de alumnado desplazado aparece, esto se debe a que, como se ha expuesto con anterioridad, cuando más alto el curso, menor cantidad de alumnado se encuentra matriculado.

Tabla 1 - Estudiantes desplazados por nivel y género

Nivel educativo	Total	Femenino	Masculino
EP1 (curso 1º a 5º)	74.013	35.770	38.243
EP2 (curso 6º a 7º)	11.192	5.356	5.836
ESG1 (curso 8º a 10º)	8.533	3.696	4.837
ESG2 (curso 11º a 12º)	2.536	1.145	1.391
Total	96.274	45.967	50.307

Fuente: Joaquim, 2024

En la actualidad, según recoge el informe REACH (2024), 151 escuelas siguen cerradas, lo que supone un 15 % del total de centros educativos existentes en la provincia. Sin embargo, como indica el informe, a pesar de que los cierres de escuelas están especialmente concentrados en las provincias más afectadas por los conflictos armados, los distritos que han sido menos afectados por estos también están viendo cómo crece exponencialmente el número de

alumnado desplazado, lo que pone aún más en jaque su ya limitada capacidad. A pesar de la reapertura de algunos centros, el Departamento de Educación de Mozambique reportó en febrero de 2022 que casi 400 escuelas se habían visto afectadas por el conflicto (Joaquim, 2024). A pesar de que se reabran los centros hay que tener en cuenta las condiciones en las que se encuentran estos tras los ataques, ya que, en muchos casos necesitan inversión para su reacondicionamiento.

Como ejemplo el distrito de Chiúre es muy ilustrativo, ya que en 2024 se acumularon diferentes situaciones provocadas por el conflicto armado. Por un lado, hasta marzo de ese año el distrito había recibido a 99.313 personas desplazadas internas mientras en esos primeros meses del año también se sucedieron numerosos ataques llevados a cabo por Grupos Armados no Estatales (Mahara, 2024). Esta crisis tanto de ataques como de llegada de personas refugiadas ha hecho que las escuelas que han podido permanecer abiertas, como por ejemplo la de Coqueiro, si se suman a los 1923 alumnos y alumnas que ya había a los 277 llegados por el desplazamiento forzado por el conflicto, vemos que el ratio es de 100 alumnos y alumnas por profesor (Mahara, 2024).

La situación actualmente se encuentra más controlada, lo que ha permitido que se hayan reabierto 60 de las 87 escuelas que fueron cerradas en Chiúre, y permitiendo con ello que, del total de 72.000 alumnos y alumnas que habían sido afectadas, 69.000 ya han podido volver a sus centros educativos (Gama, 2025). Sin embargo, como expone la autora, para la vuelta a las aulas del alumnado ha sido necesario también un fuerte trabajo de sensibilización con las familias y el entorno, no solo de las locales, sino también de las desplazadas en el distrito, ya que el 25 % del total del alumnado en el distrito se encuentra en situación de desplazado interno (Gama, 2025).

Así bien, como queda demostrado, las situaciones de inseguridad en la zona, especialmente provocadas por los conflictos armados, son una de las principales barreras con las que se encuentra el sistema para garantizar el acceso de toda la población a la educación (Joaquim, 2024), dificultando enormemente la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015a).

Como puede extraerse de los últimos informes de IOM y UNICEF, a pesar del alcance que han tenido los programas, el sistema educativo en el norte de Mozambique aún se encuentra lejos de conseguir la educación de calidad e inclusiva que estipula el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4. Para garantizar las “condiciones mínimas de aprendizaje”, como apunta Odete Maria Rosa Gonçalves, Directora da *Escola Básica de Coqueiro*, es necesaria la formación de más profesorado (Mahara, 2024).

4.3. Respuestas institucionales y de organizaciones humanitarias

En 2015 Mozambique se adscribió a la Declaración de Escuelas Seguras, sin embargo, desde la insurgencia de 2017 el país ha sido testigo de cómo sus centros educativos se han usado con fines militares durante este tiempo. Este hecho se registra especialmente a partir de 2022-2023, ya que previa a esa fecha no había ningún registro de escuelas usadas con fines militares, sin embargo, en ese mismo período hubo al menos registro de 12 escuelas empleadas como tal, en la mayoría de los casos además por las Fuerzas Armadas mozambiqueñas (Machado, 2024). La mayor parte de los ataques a las escuelas han sido ejecutados por grupos insurgentes, en 2021, según recogía la ONU más de 220 escuelas habían sido atacadas desde el inicio del conflicto armado (UN News, 2021).

A pesar de que según indica la *Global Coalition to Protect Education from Attack* (2024) durante los años 2022 y 2023 los ataques a las escuelas en la provincia disminuyeron significativamente, en abril y mayo del mismo año se registraron 50.000 personas más desplazadas en los distritos de Chiúre y Macomia (REACH, 2024).

La educación en las zonas afectadas tanto por el conflicto como por los desplazamientos masivos está siendo coordinada por los gobiernos, tanto provincial como estatal, pero también por las ONGs que se encuentran operando en el territorio (Joaquim, 2024). Informes recientes como el del Norwegian Refugee Council (NRC, 2024) continúan destacando la urgencia de abordar tanto la protección infantil como las necesidades educativas en la provincia. Con el fin de coordinar las respuestas humanitarias y abordar las causas del conflicto en la zona el gobierno mozambiqueño creó en agosto de 2020 la Agencia para el Desarrollo Integrado del Norte (UNICEF, 2021). Además, ese mismo verano UNICEF impulsó también un programa de 8 meses, *Rapid Response Plan* para

apoyar el trabajo del Instituto Nacional de Gestión de Desastres del Gobierno en su asistencia a las personas afectadas en el norte por las crisis (UNICEF, 2021).

En cuanto a los programas específicamente centrados en la educación, en 2019 el Gobierno de Mozambique creó el Grupo de Coordinación de Educación en Emergencias (GCEeE) para poder hacer frente de forma efectiva y dar solución las emergencias y las crisis que asolan especialmente el norte del país. Según apunta el Ministerio de Educación y Desarrollo Humano, es el propio Ministerio el coordinador del programa a través de la Dirección de Asuntos Transversales (DAT), pero también cuenta con importantes apoyos como UNICEF y Save the Children, además de numerosas ONGs, otras agencias de la ONU o actores locales e internacionales (MINEDH, 2020a). Como indica el propio informe del Ministerio, el GCEeE es la entidad encargada de hacer frente a las situaciones de emergencia, asegurando que todos y todas las menores entre 3 y 18 años tengan acceso a un sistema educativo que sea de calidad e inclusivo, para lo cual, en casos como el de Cabo Delgado, se instalan aulas de clase temporales, se entrega material educativo tanto a personal docente como al alumnado y se aporta apoyo psicosocial (MINEDH, 2020a).

Siguiendo los pasos del programa GCEeE, UNICEF se centra también en dar apoyo psicosocial y asegurar acceso a una educación de calidad a los y las menores afectadas por el conflicto a través del Plan Conjunto de Respuesta. Con ese fin UNICEF ha instalado 21 espacios de aprendizaje temporal, para ofrecer un espacio de seguridad para el alumnado, no solo educación, sino también protección frente al reclutamiento de menores para el conflicto (UNICEF, 2025b).

En esta misma dirección trabaja también Global Education Cluster, una colaboración entre diferentes agencias de la ONU, ONGs y autoridades nacionales, que se centra también tanto en ofrecer una educación de calidad e inclusiva como un entorno seguro para alumnado y profesorado con apoyo psicosocial para hacer frente a las emergencias (OCHA, 2025). Este programa es bastante ambicioso, buscando llegar al alumnado de educación primaria, con la sección *Accelerated Learning, Catch-up and Remedial* para el alumnado de 6 a 12 años que busca reintegrarse en el sistema educativo formal y la segunda sección *Alternative Education*, que busca ayudar a los y las adolescentes de 13

a 17 años que han estado fuera de la escuela durante muchos años o que no han llegado ni a estar matriculados, a aprender a leer y hacer cuentas básicas (OCHA, 2025). Esta entidad establece unas prioridades territoriales para determinar su acción, priorizando aquellas zonas que han sido más afectadas por el conflicto, en las que más menores se han quedado sin acceso a educación, es decir, Macomia, Quissanga, Mocímboa da Praia e Ibo (OCHA, 2025). El Banco Mundial, por su parte, ha puesto en marcha el proyecto *Harnessing the Demographic Dividend* (HDD), con el objetivo de apoyar al gobierno mozambiqueño en la garantía de acceso a la educación y oferta de oportunidades laborales a los y las jóvenes, contribuyendo a su empoderamiento (World Bank, 2020). Además, está intentando impulsar también el proyecto de Desarrollo Humano Integrado, con la intención de fomentar la mejora de resultados educativos en los distritos más vulnerables del país, especialmente los del norte (World Bank, 2023).

Por último, destaca también el programa *Humanitarian Action for Children* (HAC), que no es específico de educación, sino que asiste en salud y nutrición también, así como en protección infantil y social (UNICEF, 2021). Además, a través de estos programas se ha podido identificar y reunificar a menores que habían sido separados de sus familias durante el proceso de desplazamiento (UNICEF, 2025b).

Como puede observarse en la figura 3, todos los distritos de la provincia tienen una gran falta tanto de materiales, como de aulas y condiciones básicas para el desarrollo de las clases (OCHA, 2025), por lo que estos programas resultan imprescindibles para poder garantizar acceso a educación, ya sea formal o informal a la población afectada por las crisis que asolan el norte del país. Debido al cierre de muchas de las escuelas de la zona estos programas están instalando centros temporales de aprendizaje y repartiendo tanto kits de aprendizaje como de enseñanza al alumnado y al personal docente, además de centrándose especialmente en el apoyo psicosocial a alumnado y profesorado, así como en ofrecer a estos últimos formación en apoyo psicosocial y prevención en violencia infantil y educación inclusiva (OCHA, 2020; OCHA, 2025). Como reporta también UNICEF (UNICEF, 2024a), los programas e instalación de centros de aprendizaje temporales han dado asistencia a unos 18.000 menores. Además, se repartieron 32.000 kits de estudiantes y 1.200 de profesorado.

Figura 3 – Financiación disponible y personas que son objetivo de recibir la ayuda



Fuente: OCHA, 2025

De modo que estos programas resultan imprescindibles para poder hacer frente a las situaciones de emergencia, ofreciendo educación y espacios seguros, tanto para la población local como para los desplazados internos.

Para la subsistencia de todos estos programas resulta imprescindible el apoyo del sector privado y de donantes internacionales, ya que la financiación del Grupo Local de Educación no resulta suficiente (MINEDH, 2020a). Estos programas resultan cruciales ya que, como estipulan diversos autores, es necesario que se garantice el acceso a la educación en las primeras fases de la emergencia, lo antes posible, de modo que la reconstrucción del sistema educativo y sus infraestructuras han de ser prioritarias en el momento de enfrentar estas situaciones (Mendenhall, 2019). Como se muestra en la Figura 3, a pesar del alcance que tienen estos programas, la financiación para alcanzar a toda la población en situación de necesidad es del todo insuficiente. Para que estos planteamientos sean efectivos también es crucial la formación de personal docente tanto en ayuda psicosocial, como ya se ha planteado, como en la formación de nueva personal docente (OCHA, 2025).

Con la intención de impulsar y animar a la continuación de estos programas, demostrando las posibilidades que tienen, así como el impacto en la población Mendenhall (2019) en su trabajo referencia experiencias en situaciones de educación en emergencias que han resultado positivas tanto para el personal docente como para el alumnado. La primera experiencia a la que hace referencia es la de Kenia, donde se estableció un sistema en el que las personas refugiadas podían optar a hacer exámenes

validados a nivel nacional que les daba acceso a certificados oficiales; además, el país ofreció la posibilidad de expedir diplomas para el profesorado refugiado. El trabajo ofrece también el caso del Chad, en el que, al igual que en Kenia se ofreció formación y certificación oficial al profesorado refugiado, en este caso a través de universidades de la República Centroafricana y Sudán. Por su parte la República de Yibuti acordó en 2017 junto con el resto de los países que forman la IGAD (Autoridad Intergubernamental sobre el Desarrollo), acordó aprobar medidas para reconocer regionalmente las calificaciones tanto de alumnado como de profesorado refugiado o repatriado, con acreditación del profesorado y equivalencia de calificaciones.

Atendiendo a los datos proporcionados por el IOM (2024), el más completo y reciente de los existentes, vemos que la mayoría de las personas desplazadas se encuentran reasentadas en Cabo Delgado, Niassa y Nampula. El informe estudia el estado de casi cien centros de desplazamiento y reasentamientos, a pesar de que da diversos datos, para este trabajo el foco se ha puesto en los datos que proporciona en relación con la educación, el acceso a la misma y el estado de las infraestructuras.

Dicho informe recoge que hay aproximadamente unas 508.000 personas desplazadas internas en el norte de Mozambique, de las cuales Cabo Delgado alberga unas 360.000, mientras que Nampula cuenta con unas 100.000 y Niassa con unas 35.000 aproximadamente. Del total de las personas desplazadas internas 228.00 son menores de entre 3 y 17 años que se distribuyen en 97 asentamientos repartidos entre Cabo Delgado (donde se encuentran 92 de estos centros), Niassa y Nampula.

Como se ha expuesto, Cabo Delgado es la provincia que más personas desplazadas internas alberga, destacando Metuge, que acoge 90.000 personas y el centro de Corrane, además de otros centros más pequeños; sin embargo, destaca también Eráti en Nampula, con aproximadamente 40.000 personas desplazadas internas, en su mayoría eligen este asentamiento como destino principal de las personas que se desplazan al sur. Por su parte, dentro de los asentamientos que menos personas desplazadas internas acoge en Marrupa, en Niassa, con aproximadamente unos 6.000, debido, principalmente al difícil acceso y lo remoto del asentamiento.

En la mayoría de las provincias se ofrece acceso a educación de una u otra forma, sin embargo, la calidad de la misma es dudosa. El 90 % de los asentamientos posee un centro educativo, sin embargo, solo algo más de la mitad de estos centros son funcionales al completo, ya que como se observa en la tabla, muchos de ellos presentan aulas en muy mal estado, sin acceso a servicios básicos. Además, la infraestructura de muchos de estos centros es de carácter temporal, construido por las comunidades y en otros, a pesar de que haya centro educativo este está totalmente inutilizado. De modo que las respuestas educativas de momento se tratan más de modelos de tipo temporal que todavía no han podido ser transformados en centros estables, pensados para su durabilidad a largo plazo.

Atendiendo también a los patrones de asistencia las aulas, fundamentales al hacer un estudio sobre la educación en el contexto, la educación para los y las menores entre 3 y 5 años es prácticamente nula, ya que la escolarización a esa edad apenas llega al 5 %. Al centrarnos ya en los cursos de educación obligatoria, si observamos la asistencia a los centros de educación primaria, es decir, menores de 6 a 12 años, no presenta un patrón extrapolable a todos los casos, sino que varía en función de la provincia, desde prácticamente un 100 % de asistencia a otros lugares en los que no llegan al 25 %. La asistencia, al observar los asentamientos y su localización, no varía tanto en función de la provincia o el distrito, sino más bien en función de su localización geográfica, ya que los centros que se encuentran en lugares urbanos o costeros presentan entre un 60 y un 70 % de asistencia a los centros escolares, mientras que los asentamientos situados en el interior, en lugares más remotos presentan datos de asistencia escolar por debajo del 25 %. Los distritos en la zona sur de Cabo Delgado y zonas de Nampula, donde las infraestructuras previas al conflicto han sido menos dañadas y donde las agencias internacionales se han asentado con centros de aprendizaje temprano, son los que presentan mayores datos de asistencia escolar. Por otro lado, las zonas más remotas de interior de Niassa y del norte de Cabo Delgado son las que presentan mayores datos de absentismo escolar.

Además, la distancia al centro escolar representa también otro factor importante a la hora de atender a los centros, ya que la mayoría del alumnado de todas las zonas va

caminando a las escuelas. En aquellos casos en los que la distancia al centro educativo supera la hora caminando apenas llega al 30 % de asistencia escolar, aún si el centro presenta buena infraestructura o si es considerado “accesible”. Pero en la asistencia a los centros educativos la dimensión económica también juega un papel importante, ya que aquellas familias agricultoras o que se encuentran dentro del trabajo informal presentan datos de asistencia considerablemente más bajos, sugiriendo que el trabajo infantil y el coste de las escuelas son un factor decisivo. De este modo, se puede extraer que la asistencia a las escuelas no se basa únicamente en el estado en el que estas se encuentran, sino que es un cúmulo de factores en los que la proximidad, la economía y las propias presiones del hogar son cruciales. Si atendemos, en cambio, a la asistencia escolar en educación secundaria, está es muy baja, casi extraordinaria y, en muy pocos casos, pasa del 25 % de la población entre 13 y 17 años (véase Tabla 2).

Tabla 2 - Acceso educación primaria con mayor y menor porcentaje de asistencia en la provincia de Cabo Delgado

Distrito	Media de asistencia	Observaciones
Montepuez (Cabo Delgado)	72 %	Asentamientos cerca escuelas en funcionamiento del estado y otros apoyados por ONG
Pemba (Cabo Delgado)	65 %	Asentamientos urbanos con mejor infraestructura
Mueda (Cabo Delgado)	24 %	Más de 60 minutos caminando hasta la escuela con cierre colegios inminente
Eráti (Nampula)	58 %	Relativamente distancias cortas caminando
Mecula (Niassa)	22 %	Mayoría escuelas no funcionan, asentamientos remotos en el bosque
Marrupa (Niassa)	19 %	Mayor reporte de centros educativos no operativos

Fuente: IOM, 2024

Al estudiar los centros de reasentamiento el de Corrane es el que ofrece los datos más exactos y actualizados. Gracias al trabajo de campo realizado por Jafar, António,

Chilimile, Joaquim y Artur, (2023) disponemos de mucha información y testimonios de primera mano sobre el Centro de Reasentamiento de Corrane (CRC), lo que nos puede ayudar también a hacernos una idea un poco más global de la situación tanto de los campos como de las personas desplazadas internas. Este centro no cuenta con centro educativo, lo que hace que el alumnado y profesorado tenga que desplazarse un mínimo de 8 kilómetros hasta el centro más cerca, en Mucupassa. A esta situación se suma que gran parte de la población no posee documentos identificación, por lo que se ha creado una comisión para la emisión de documentos de identidad. En este centro colaboran diferentes entidades y organizaciones para el suministro tanto de material sanitario como de material educativo.

Al realizar un análisis crítico de la respuesta institucional desvela que el marco humanitario habitualmente funcional como un instrumento neocolonial, perpetuando las dinámicas de poder que, aparentemente, intenta aliviar. Mientras la financiación y la logística sea aportada por entidades como *Global Partnership for Education* (GPE), *Education Cannot Wait* (ECW) y el *Global Bank* son medidas que funcionan más como parches alineados con la hegemonía occidental que como medidas a largo plazo. Estos actores, como argumentan Novelli y Kutan (2023), no son benefactores neutrales, sino que son agentes en una gobernanza global estructural que prioriza la eficiencia neoliberal y estándares métricos por encima de la soberanía local.

Los requerimientos de GPE para un Plan Sectorial de Educación van más allá de un simple tecnicismo y actúa como un elemento de control. Este sistema impone un enfoque occidental para lo que considera “éxito educativo”, dejando de lado los conocimientos locales, así como las necesidades de la comunidad y las tradiciones pedagógicas no occidentales. Este proceso refleja lo que Sousa Santos (2014) identifica como “epistemicidio” perpetuado por las instituciones globales, que es la destrucción sistemática de formas de conocimiento alternativas. El resultado no es el de una colaboración, sino una forma de dependencia de intelectual, donde las autoridades mozambiqueñas son instadas a adoptar agendas impuestas por Washington, Ginebra o Nueva York, habitualmente a cambio de financiación vital. Estas dinámicas fuerzan a los actores locales la implementación de soluciones estandarizadas y prediseñadas,

reforzando una relación de paternalismo en la que el Norte Global define los problemas y prescribe las soluciones que se han de aplicar.

Además, estas iniciativas, así como los complejos requerimientos y los marcos basados en los resultados están más centrados y diseñados para los donantes que para la relevancia de la comunidad. Este enfoque tecnocrático, lo que Ball (2012) denomina como “*neo-liberal turn*” en educación, transforma un derecho humano fundamental en problema técnico. Del mismo modo, este enfoque hace que las raíces políticas e históricas del conflicto en Cabo Delgado queden opacadas, dando la sensación de que es un fallo de logística que requiere la intervención extranjera. En consecuencia, la respuesta se centra en la construcción de centros de aprendizaje temporal y entrega de kits, mientras se invierte muy poco esfuerzo en solucionar las desigualdades estructurales que hacen que la región sea vulnerable al conflicto.

Las respuestas humanitarias que se dan en Cabo Delgado están moldeadas principalmente por el *filantrocapitalismo*, presentado por Novelli y Selenica (2021). Marcos como *Education Cannot Wait* no son neutrales, sino que están basados en una ideología neoliberal, que conceptualizan la educación más como un servicio técnico que como un derecho (Ball, 2012; Klees, 2017). Esto es resultado de una preocupación a corto plazo, como la construcción de espacios de aprendizaje temporal, mientras dejan de combatir las políticas neoliberales que no hacen sino acentuar las desigualdades regionales. De este modo, estas intervenciones funcionan como mecanismos pacificadores, conteniendo las crisis de forma inmediata sin romper el *statu quo* que beneficia al capital global y que, por tanto, limitan el potencial de la educación como un mecanismo genuino para la transformación social.

En esencia, la corriente de respuesta internacional corre el riesgo de parecer un proyecto colonial disfrazado de ayuda humanitaria. Este sistema da una solución a la emergencia consolidando en los valores, objetivos y métodos que dicta el Norte Global. Sin un cambio radical hacia un enfoque decolonial y antiimperialista, que ceda el poder, recursos y autoridad a las comunidades locales que se acoja a la “ecología del conocimiento” propuesto por Sousa Santos (2014). Estas intervenciones pueden sostener las condiciones de dependencia y subordinación intelectual que dificulta el

surgimiento de un sistema educacional capaz de establecer una paz justa y sostenible en Cabo Delgado.

4.4. Perspectivas de futuro y recomendaciones

El futuro de la educación en la provincia de Cabo Delgado se encuentra en una situación crítica, entre la necesidad urgente de respuesta humanitaria y el establecimiento de un desarrollo sostenido a largo plazo. Las perspectivas de recuperación y estabilidad en la provincia están directamente relacionadas con la evolución del conflicto, así como la efectividad del gobierno y su compromiso con la priorización de la educación como pilar fundamental para el establecimiento y mantenimiento de la paz.

Resulta crucial la situación de seguridad, ya que una respuesta militar duradera y efectiva para acabar con el conflicto no parece factible en el corto-medio plazo. Por lo tanto, las respuestas y estrategias educativas han de diseñarse de forma que puedan adaptarse a las diferentes situaciones, preparadas para la volatilidad del entorno. Para ello es clave que se fortalezcan los mecanismos de seguridad para las escuelas, promoviendo la Declaración de Escuelas Seguras y asegurándose de que la educación no se usa como arma ni para enfrentar a las comunidades. La vuelta de las poblaciones desplazadas a sus zonas de origen puede ser vista como una oportunidad para aplicar todo esto, sin embargo, también se encuentra por delante un duro trabajo de rehabilitación de infraestructuras y de volver a restablecer los servicios educativos en las zonas.

Por otro lado, es importante también cerrar la brecha entre la ayuda humanitaria y el desarrollo a largo plazo es crucial. La respuesta actual está basada en el establecimiento de espacios de aprendizaje temporales, con financiación a corto plazo que resulta del todo insuficiente para poder reconstruir el sistema educacional de forma consistente. Por ello, los esfuerzos futuros deberían centrarse en transiciones desde la situación de emergencia a intervenciones que se centren en sistemas sostenibles liderados por el propio estado. Para ello es necesario que se aumente la inversión tanto de los actores internacionales como del propio estado. Las inversiones tienen que buscar no solo la construcción de infraestructura, sino de fuerza de trabajo que esté cualificada y bien

mantenida, para lo cual resulta esencial la educación, prácticas, así como salarios y apoyo psicosocial.

Para poder solventar el conflicto también es necesario atacarlo de raíz, para lo cual resulta crucial analizar y entender las causas, pero también lo es para crear un espacio en el que pueda mantenerse un buen sistema educativo. Los programas educacionales, a pesar de que sean de gran relevancia, no pueden invertir ni solucionar por sí mismos toda la situación de emergencia e inestabilidad a la que se enfrenta la provincia. Por ello, la poca accesibilidad a la zona, así como el escaso acceso a datos y de prensa en la zona, no hacen sino entorpecer el poder estudiar con profundidad la situación real del conflicto, así como las verdaderas causas. Aunque pueda entenderse atendiendo a la situación socioeconómica de la provincia y a la continuada marginalización a la que se ha sido sometida, la transparencia es clave a la hora de enfrentar cualquier tipo de crisis. Las futuras políticas educacionales, por ello, deben integrarse en estrategias de desarrollo socioeconómico en la región no solo para las élites o para el propio partido, sino para el grueso de las comunidades. Esto conlleva la repartición de los beneficios obtenidos por la extracción de recursos naturales y la compensación justa y equitativa a las personas que se han visto obligadas a desplazarse por estos proyectos. El currículo educativo, en consecuencia, debería incluir construcción de paz, resolución de conflictos y pensamiento crítico para contribuir en la cohesión social y hacer frente a las narrativas extremistas.

Como evidencia UNICEF (2021), las escuelas en las que las directoras son mujeres presentan unos porcentajes de abandono (8,2 %) menores que aquellas dirigidas por hombres, que presentan un 14.2 %. Por lo que las estrategias de futuro deberían centrarse también en las disparidades de género en cuanto al liderazgo, no solo en el acceso de las alumnas a los centros educativos. Una política activa de formación y apoyo a las mujeres debería ser una prioridad, no solo por equidad, sino también por la eficacia educacional.

Por último, resulta esencial y no negociable un enfoque decolonial centrado en la comunidad. Como se expone y se critica en el marco teórico del trabajo, las intervenciones *top-down* impuestas por actores internacionales acaban por no

funcionar en numerosas ocasiones. El futuro de la educación en Cabo Delgado ha de construirse con la participación activa de las comunidades, profesorado y alumnado. Para ello debería aspirarse a construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo que responda a las necesidades específicas de la comunidad, los niños y niñas desplazados internos y aquellos con discapacidades, asegurándose de que nadie se queda atrás.

Avanzar requiere un reconocimiento honesto de lo que Novelli (2010) presenta como *“two faces of education”*. En Cabo Delgado la educación ha sido víctima clara de la violencia. Sin embargo, ignorar este rol implica la perpetuación del conflicto mediante un currículo de asimilación y la marginalización de las lenguas locales y de su historia. El sistema educativo previo a la insurgencia sirvió como instrumento para la construcción de un estado que, como se ha expuesto con anterioridad, ha tendido a invalidar las identidades del norte del país. En el futuro la estrategia a seguir debería rechazar la instrumentalización de la educación, donde las escuelas se usan como herramientas de contrainsurgencia, y centrar su poder en el pensamiento crítico, centrándose también en los agravios históricos que se han cometido y sufrido y construir una paz positiva, que se asiente más sobre la justicia, no únicamente en la ausencia de guerra.

Los retos en Cabo Delgado son inmensos, el camino a recorrer requiere coordinación, preparación y un enfoque con principios, basado en la comunidad, y con la educación vista y entendida como una prioridad, no como algo secundario en situaciones de emergencias. La educación pues, debe entenderse como un componente central en la respuesta humanitaria, prevención de conflicto y construcción de una paz sostenible en Cabo Delgado.

Conclusión

El principal objetivo del trabajo ha sido la investigación de la relación y el impacto tanto del conflicto armado como del desplazamiento forzado de la población en la educación de los y las menores en la provincia de Cabo Delgado. Con la intención de que el contexto para la comprensión de la problemática sea lo más precisa posible se han analizado tanto la historia como la política y el sistema educativo del país. Gracias a ello se ha podido concluir que esta situación no es un hecho aislado, sino que más bien es el resultado de la conjunción de diferentes factores estructurales que se han ido perpetuando a lo largo del tiempo. El encadenamiento de conflictos y crisis en la región han provocado que se limite aún más la capacidad del Estado para garantizar un sistema educativo inclusivo y de calidad, como se estipula en el Objetivo de Desarrollo Sostenible nº4. De este modo, las desigualdades preexistentes, especialmente las que se han perpetuado a lo largo de la historia entre el norte y el sur del país, se han agudizado aún más.

En la actualidad, las crisis sucesivas en el país, pero especialmente en Cabo Delgado, han provocado graves daños en el sistema educativo. El acceso a educación se ha visto seriamente afectado por el cierre y destrucción de escuelas, así como el uso militar de las mismas, a ello se ha sumado también el desplazamiento de alumnado y profesorado. En los casos en los que las escuelas no se han visto directamente afectados por la violencia también han sufrido consecuencias, como las sobresaturadas aulas. Todo esto ha provocado que aumenten los datos de abandono escolar y de analfabetismo, especialmente entre las niñas. Por todo ello resulta esencial la repuesta tanto del gobierno como de la ayuda humanitaria para poder revertir esta situación. En cualquier caso, estas soluciones deberían pensar más en el largo plazo y su mantenimiento, más que en soluciones temporales.

Un punto esencial que ha quedado demostrado en el trabajo es la tensión entre las agendas internacionales y las realidades locales. La gobernanza global de Educación en Emergencias (EeE) se ve de forma habitual influenciada por las agendas neoliberales y la participación público-privada tiende a promocionar modelos estandarizados que

pueden pasar por alto las necesidades específicas, así como el conocimiento de las comunidades. El caso de Cabo Delgado ilustra cómo, sin participación real de la comunidad ni el enfoque decolonial, únicamente enfocándose en el enfoque dominante occidental las respuestas humanitarias se arriesgan a perpetuar la dependencia y fallar en la construcción de un sistema educativo realmente resiliente o relevante.

Además, el estudio confirma que la educación es un elemento clave tanto como indicador de la crisis como para la recuperación. Los ataques a las escuelas son una estrategia deliberada de la insurgencia, demostrando que la educación se percibe como una amenaza para su control y su proyecto social. La investigación llevada a cabo sobre el caso de Cabo Delgado demuestra que las intervenciones en Educación en Emergencias (EeE), aunque supongan un alivio inmediato, también funciona de forma recurrente como lo que Novelli y Kutan (2023, pág. 14) denominan “instrumento neocolonial de gobernanza neoliberal”, perpetuando la inestabilidad de poder global. La gran dependencia de la financiación de actores como GPE y ECW priorizan los estándares occidentales de éxito por encima de las prácticas decoloniales centradas en el contexto. Esto hace que se cree una paradoja, en la que la ayuda humanitaria se centra en los síntomas de la crisis mientras refuerza lo que Sousa Santos (2014) define como “epistemicidio”, la destrucción sistemática de los conocimientos no occidentales. Como Ball (2012) argumenta, esto representa un “giro neoliberal” en la educación, transformando un derecho fundamental básica en un problema técnico dirigido y gestionado por el Norte Global.

El crecimiento exponencial de personas desplazadas internas, de las cuales el 94 % se encuentra en Cabo Delgado, revelan el fracaso tanto de la gobernanza nacional como de la construcción de paz internacional. Como exponen Novelli y Kutan (2023) únicamente aplicar soluciones técnicas para la Educación en Emergencias sin tener en cuenta la política económica del conflicto, incluyendo la exclusión de las mujeres de los procesos de paz, así como la distribución de los beneficios de los recursos naturales no solucionan el problema de raíz. El caso de Cabo Delgado demuestra que, sin una intervención decididamente decolonial tanto en el sistema educativo como en la

construcción de paz, incluso aunque las intervenciones tengan buenas intenciones, se arriesgan a reforzar los ciclos de dependencia y marginalización que intentan solucionar.

Lejos de ser una herramienta neutral para la paz, la educación en Cabo Delgado se ha convertido en un terreno disputado donde la educación ha servido como un instrumento de asimilación a través de la centralización del estado mozambiqueño y el currículo de dominancia portuguesa, herencia tanto del período colonial como de las políticas de Frelimo tras la independencia. Cuando los actores internacionales importan e imponen modelos estandarizados sin desafiar las desigualdades ponen en riesgo el alinearse con lo que Galtung (1976) denomina “mantenimiento de paz negativa”, frenando la violencia directa, pero sin transformar las condiciones estructurales y culturales que la provocan. El resultado de esto, como advierten Novelli y Selenica (2021), es un sistema que ofrece estabilidad temporal, pero que falla en el establecimiento de la paz positiva, que debería estar basada en justicia social, reconocimiento y justicia institucional.

Además, el modelo de Educación en Emergencias que prevalece tiende a menospreciar e ignorar los conocimientos y modelos pedagógicos no occidentales. Como exponen Oyěwùmí (1997) y otros investigadores del Sur Global, el marco de dominancia epistemológica occidental invalida las formas de conocimiento locales. Esta omisión refleja un profundo colonialismo en el que la acción humanitaria permanece estructurada por lo que Novelli (2024, pág. 8) describe como “hegemonía occidental en la configuración de los marcos educativos globales”. Un giro decolonial genuino requeriría la consulta de voces locales, pero también la redistribución de la autoridad de los objetivos, el contenido y la evaluación de la educación, avanzando hacia lo que Freire (1970) presentaba como pedagogía dialógica y emancipadora.

En última instancia, la “securitización de la educación”, ejemplificada con el uso militar de las escuelas, compromete el potencial de emancipación que posee la educación. Como Selenica y Novelli (2021) advierten, cuando la educación es instrumentalizada con objetivos de seguridad, se arriesga a verse convertida en un “campo de batalla de ideologías” más que en un espacio de pensamiento crítico. Esto reduce la educación a

una simple táctica de contrainsurgencia, dejando de lado el reconocimiento histórico y la reparación colectiva.

En resumen, sin un cambio decisivo hacia una gobernanza democrática de la educación, que se base en la soberanía de las comunidades locales, las intervenciones de Educación en Emergencias en Cabo delgado pueden continuar dando soluciones a corto plazo, mientras se prolongan los ciclos de conflicto y subordinación. Este caso muestra cómo la educación que no es conscientemente decolonial continuará siendo, de forma inevitable, ciertamente colonial.

Este trabajo abre diferentes frentes para investigaciones futuras para profundizar en el conocimiento de esta compleja realidad. Por un lado, el impacto de la educación de calidad, ya que futuros estudios podrían centrarse en la valoración cualitativa y cuantitativa para evaluar los resultados de aprendizaje y de bienestar psicosocial del alumnado en los espacios de aprendizaje temporal, así como en las aulas sobreesaturadas de las comunidades que han acogido personas desplazadas internas.

Por otro lado, también se recomienda monitorizar las políticas educativas. Para ello sería interesante también valorar la aplicación de la Estrategia de Emergencia en el Sector de Educación (2020-2029) así como otros planes de gobierno, analizando su adaptabilidad en crisis prolongadas y su éxito en las transiciones de emergencia a desarrollo educacional sostenible.

Como tercera opción de investigación se abre también la opción de un estudio cualitativo basado en entrevistas y trabajo de campo con alumnado, profesorado, familias y las comunidades locales que pueden ofrecer testimonio de primera mano en función de sus experiencias, percepciones y recomendaciones. De este modo se puede asegurar que las intervenciones futuras sean realmente responsables con las comunidades.

De forma adicional, sería también interesante una investigación que se centrara en la situación del personal docente de Cabo Delgado, teniendo en cuenta sus medios de enseñanza, sus propios traumas, así como las condiciones laborales y las estrategias de

enseñanza para contextos tan afectados por crisis y conflictos armados, con todo lo que ello conlleva.

Por último, sería interesante también un análisis comparativo de Cabo Delgado con otras regiones afectadas por conflictos similares como podría ser el norte de Nigeria o en la cuenca del Chad. Esto podría contribuir a identificar patrones comunes, prácticas que han funcionado o lecciones que pueden ser transferibles para la política educacional en los lugares afectados por conflictos.

En conclusión, el camino para asegurar el derecho a la educación en Cabo Delgado está plagado de retos, pero es imperativo. Este trabajo ahonda en la urgencia de combinar la respuesta humanitaria con la visión a largo plazo que se dirija a la raíz de las causas del conflicto. Priorizando la educación como un elemento central para la construcción de paz, así como la situación de las comunidades locales en el centro de los esfuerzos.

Referencias Bibliográficas

- ACLED. (2025). *Mozambique Conflict Monitor Update: 18 – 31 August 2025*. Obtido de <https://acleddata.com/update/mozambique-conflict-monitor-update-18-31-august-2025>
- Adetula, V., Murithi, T., & Buchanan-Clarke, S. (2018). *Peace negotiations and agreements in Africa - why they fail and how to improve them (policy note no 8:2018)*. The Nordic Africa Institute. Obtido de <https://reliefweb.int/organization/nai-0>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Nueva York: Routledge.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Policy Press.
- Barrios Diaz, J. A. (2022). Por intermédio da luta armada: Ocupação colonial, guerra de libertação nacional e independência em Moçambique. *Revista Brasileira de Estudos Africanos*, 7(14), 33-52. doi:<https://doi.org/10.22456/2448-3923.124572>
- Bofin, P. (2025). *Ruanda em Moçambique: Limites à proteção civil*. ACLED. Obtido de <https://acleddata.com/pt/report/ruanda-em-mocambique-limites-protecao-civil>
- Bowker, T. (9 de septiembre de 2020). *Mozambique accused of abuses in its fight against extremists*. Obtido de The Associated Press (APNews): <https://apnews.com/article/14b086ff3413bdb09802d12cc50aa3c8>
- Brockhoff, S., Krieger, T., & Meierrieks, D. (2015). Great expectations and hard times: The (nontrivial) impact of education on domestic terrorism. *Journal of Conflict Resolution*, 59(7), 1186–1215. doi:<https://doi.org/10.1177/0022002713520589>
- Bussotti, L. (2021). Peace and Democracy in Mozambique. *Africa Development / Afrique et Développement*, 46(2), 1-16. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/48628291>

- Bussotti, L., & Torres, C. (2020). The risk management of Islamic terrorism in a fragile state: The case of Mozambique. *Problems of Management in the 21st Century*, 15(1), 9-22. Obtido de <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1025036>
- Cabo Ligado. (2023a). *Actor Profile: Islamic State Mozambique (ISM)*. ACLED, Zitamar News, MediaFax. Obtido de <https://acleddata.com/system/files/2025-08/cabo-ligado-actor-profile-ism.pdf>
- Cabo Ligado. (2023b). *Actor Profile: Local Forces: The Communal Militias of Mozambique*. ACLED, Zitamar News, MediaFax. Obtido de <https://acleddata.com/profile/actor-profile-local-forces-communal-militias-mozambique>
- Cabo Ligado. (2024). *Actor Profile: Police of the Republic of Mozambique (PRM)*. ACLED, Zitamar News, MediaFax. Obtido de <https://acleddata.com/profile/actor-profile-police-republic-mozambique-prm>
- Cahen, M. (2005). Luta de emancipação anti-colonial ou movimento de libertação nacional ? Processo histórico e discurso ideológico – o caso das colónias portuguesas e de Moçambique em particular. *Africana studia, Os Estados Lusófonos em África – 1975-2005*, VIII, 39-67. Obtido de <https://www.africanos.eu/index.php/pt/publicacoes/working-papers/86-pdfs-e-outros/1014-the-peregrination-into-other-selves-colonization-and-african-community-spirit-2>
- Cahen, M. (2010). Moçambique: o “fim da história”... única. *Africana Studia*, 15, 195-240. Obtido de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7344/6729>
- Cardina, M. (2023). *The Portuguese Colonial War and the African Liberation Struggles: Memory, Politics and Uses of the Past*. Londres: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781003396925>
- Chatham House. (2015). *Mozambique to 2018. Managers, mediators and magnates*. The Royal Institute of International Affairs. Chatman House.

- Chichava, S. (2008). *Mozambique and China: from politics to business?*. Discussion Paper 05/2008. Coleção de Discussion Papers do Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE).
- Chipe, M. E., Albuquerque, R., & Nuncio, M. J. (2024). A proteção social básica como direito humano: um olhar sobre Moçambique. *Africa Development / Afrique et Développement*, 49(3), 67-80. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/48828190>
- CICR. (2015). *Education, conflict and armed violence*. Comité Internacional Cruz Roja. Obtido de <https://www.icrc.org/en/document/education-conflict-armed-violence>
- Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. (17 de septiembre de 1999). Resolución 1265 (1999). [Resolución del Consejo de Seguridad]: Naciones Unidas. Obtido de [https://undocs.org/es/S/RES/1265%20\(1999\)](https://undocs.org/es/S/RES/1265%20(1999))
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. (28 de julio de 1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Naciones Unidas. Obtido de https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-05/Convencion_1951.pdf
- da Silva, R., & Oliveira, J. (2021). Global education policy in African fragile and conflict-affected states: examining the Global Partnership for Education. *Globalisation, Societies and Education*, 20(Issue 4), 508-522. doi:<https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1947201>
- Danzell, O. E., Yeh, Y., & Pfannenstiel, M. A. (2018). revisiting the relationship between education and terrorism: A replication using updated data. *Terrorism and Political Violence*, 30(3), 551–573. doi:<https://doi.org/10.1080/09546553.2016.1211521>
- Darby, M. (10 de Julio de 2020). *Gas curse: Mozambique's multi-billion dollar gamble on LNG*. Obtido de Climate Home News: <https://www.climatechangenews.com/2020/07/10/gas-curse-mozambiques-multi-billion-dollar-gamble-Ing/>

- Darch, C., & Israel, P. (2023). Mozambique's "teachers of the negative": The confessions of FRELIMO dissidents at the Nachingwea Camp, March-May 1975. *International Journal of African Historical Studies*, 56, 159-190. Obtido de <https://www.bu.edu/phpbin/ijahs/browse/?journal=ijahs>
- Deluiz, N., & Novicki, V. (2004). Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. *Boletim Técnico Do Senac*, 30(2), 18-29. Obtido de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/516>
- DPEDH. (2021). *MINED- Statistical data of school achievement in Mozambique, 2015-2019*. Direcção de Planeamento e Estatística do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. University of Toronto: UNHCR, Policy Development and Evaluation Service. Obtido de <https://www.unhcr.org/media/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011>
- Duarte, S. C., & Figueiredo, C. A. (2020). A luta armada em Moçambique e a construção de uma nação. *Tensões Mundiais, Fortaleza*, 16(31), 121-142. Obtido de <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/2779/2855>
- Education Cannot Wait. (2023). *With hope and courage: Moving fast forward into our next strategic plan: Education Cannot Wait annual report 2022*. Obtido de <https://www.educationcannotwait.org/annual-report-2022/assets/pdf/ecw-annual-report-2022.pdf>
- Edwards Jr., D. B., Okitsu, T., & Mwanza, P. (2019). Low-fee private schools, the state, and globalization: A market analysis within the political sociology of education and development. *Education Policy Analysis Archives*, 27(133). doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4534>
- Forquilha, S., & Pereira, J. (2022). Migration Dynamics and the Making of the Jihadi Insurgency in Northern Mozambique. *E-Journal of Portuguese History*, 20(2), 132-

154. Obtido de <https://www.iese.ac.mz/migration-dynamics-making-jihadi-insurgency-northern-mozambique/>

Forum de Monitoria do Orçamento. (2021). *análise do Relatório de Execução Orçamento Janeiro a Dezembro de 2020*. Centro de Integridade Pública (CIP). Obtido de <https://www.cipmoz.org/wp-content/uploads/2021/04/Analise-REO-2020-Vfinal.pdf>

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. (A. Fontana, & J. Pescador, Trans.) Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galtung, J. (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, peacemaking and peacebuilding. (J. Galtung, & C. Ejlertsen, Eds.) *Peace, War and Defence: Essays in peace research*, 2, 282-304. Obtido de https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2016/06/galtung_1976_three_approaches_to_peace.pdf

Gama, F. d. (13 de agosto de 2025). Reabertas 60 escolas que haviam sido encerradas em Chiúre. *Agência de Informação de Moçambique*. Obtido de <https://aimnews.org/2025/08/13/reabertas-60-escolas-que-haviam-sido-encerradas-em-chiure/>

GCE. (2016). *Private profit, public loss: Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track*. Obtido de Global Campaign for Education: <https://campaignforeducation.org>

GCPEA. (2018). *Education under attack 2018: Protecting schools from attack and military use*. Global Coalition to Protect Education from Attack. Obtido de <https://protectingeducation.org/report/education-under-attack-2018/>

GCPEA. (2020). *Education Under Attack 2020*. Global Coalition to Protect Education from Attack. Obtido de <https://protectingeducation.org/publication/education-under-attack-2020/>

- GCPEA. (2024). *Global Coalition to Protect Education from Attack: Education under Attack 2024*. Mozambique. Obtido de https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2024_mozambique.pdf
- Gil, A. (14 de octubre de 2021). *El mapa de la crisis de refugiados en Mozambique*. Obtido de el Orden Mundial: <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-crisis-refugiados-mozambique/>
- Hedges, D., & Chilundo, A. (1999). A Contestação da Situação Colonial:1945-1961. Em D. Hedges, *História de Moçambique, vol. 2: Moçambique no auge do Colonialismo 1930 – 1961* (2 ed.). Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Heyneman, S. P., & Stern, J. M. (2014). Low cost private schools for the poor: What public policy is appropriate? What public policy is appropriate? *International Journal of Educational Development*, 35, 3-15. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.01.002>
- Human Rights Watch. (2015). *Our school became a battlefield”: Using schools for child recruitment and military purposes*. Obtido de <https://www.hrw.org/report/2015/10/27/our-school-became-battlefield/using-schools-child-recruitment-and-military>
- Humans Rights Watch. (2021). *Years Don’t Wait for Them: Increased Inequalities in Children’s Right to Education Due to the COVID-19 Pandemic*. Humans Rights Watch. Obtido de <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>
- IMPACT. (13 de Agosto de 2024). *Mozambique | School disruption in Cabo Delgado*. Obtido de <https://www.impact-initiatives.org/stories/mozambique-school-disruption-in-cabo-delgado/>
- Imray, G. (7 de Marzo de 2024). *UN raises alert for 780,000 people displaced in Mozambique, most due to violence in north*. Obtido de AP News: <https://apnews.com/article/mozambique-cabo-delgado-displaced-people-united-nations-grandi-1cffb9549ea03eaa8a593eb9f2c71048>

- INDE. (maio de 2020). Plano curricular do ensino primário. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- INE. (2018). *Anuário Estatístico- 2018*. Maputo - Mozambique: Instituto Nacional de Estatística.
- INE. (2023). *Inquérito sobre Orçamento Familiar – IOF 2022*. Moçambique: Instituto Nacional de Estatística. Obtido de https://university.open.ac.uk/technology/mozambique/sites/www.open.ac.uk.technology.mozambique/files/files/IOF_2022_FINAL_2023-07.pdf
- INEE. (2016). *INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings*. Nueva York: Inter-agency Network for Education in Emergencies. Obtido de https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf
- INEE. (2024). *Normas Mínimas para la Educación: preparación, respuesta y recuperación*. Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, INEE. Obtido de <https://inee.org/es/normas-minimas>
- IOM. (2024). *Mozambique — Displacement Report — Round 14 (May—June 2024)*. International Organization for Migration , Displacement Tracking Matrix (DTM). Obtido de <https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbd11461/files/reports/IOM%20DTM%20Mozambique%20MSLA%20%20ROUND%2014%20%28Northern%20Mozambique%20%20September%202024%29.pdf?iframe=true>
- Isaacman, A. &. (2013). *Dams, displacement, and the delusion of development*. Ohio University Press.
- Jafar, S. J., António, F., Chilimile, M. M., Joaquim, P. S., & Artur, L. L. (2023). *e junho a novembro não recebemos comida do PMA”: Vozes dos deslocados reassentados em Corrane sobre as suas condições de vida e desafios socioeconómicos*.

- Nampula: (WP/CEAUP/#2024/1). Associação de Estudantes Pesquisadores e Inovadores; Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- Joaquim, I. (2024). Impacts of terrorism in education due to internal displacement: case study Cabo Delgado - Mozambique from 2017 to 2022. *Journal of Terrorism Studies*, 6(2). doi:<https://doi.org/10.7454/jts.v6i2.1082>
- Klees, S. J. (2017). Will we achieve education for all and the education sustainable development goal? *Comparative Education Review*, 61(2), 425-440. doi:<https://doi.org/10.1086/691193>
- Korotayev, A., Vaskin, I., & Tsirel, S. (2019). Education and terrorism revisited: A global statistical analysis. *Terrorism and Political Violence*, 33(1), 123–143. doi:<https://doi.org/10.1080/09546553.2018.1484316>
- Layrargues, P. P. (2009). Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. Em C. F. Loureiro, P. P. Layrargues, & R. S. Castro, *Repensar a educação ambiental um olhar crítico* (pp. 11-31). São Paulo: Cortez.
- Ley nº 18 de 2018. (s.d.). de 28 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique (SNE).
- Machado, Z. (27 de junio de 2024). *Conflict in Northern Mozambique Puts Education at Risk*. Obtido de Human Rights Watch: <https://www.hrw.org/news/2024/06/27/conflict-northern-mozambique-puts-education-risk>
- Machel, J. (1969). The role of the women in the revolution. *Mozambique Revolution*, 41. Obtido de <https://www.marxists.org/subject/africa/frelimo/frelimo-women-68.pdf>
- Macpherson, I. (2014). Education and the fragile peace: Global partnerships in post-conflict reconstruction. *International Journal of Educational Development*, 38, 1-9. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.04.003>

- Mahara, G. (26 de Marzo de 2024). *Apoio à reintegração de crianças no sistema formal de educação em Cabo Delgado*. Obtido de UNICEF: <https://www.unicef.org/mozambique/historias/apoio-%C3%A0-reintegra%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-no-sistema-formal-de-educac%C3%A7%C3%A3o-em-cabo-delgado>
- Manning, C. (2002). Conflict Management and Elite Habituation in Postwar Democracy: The Case of Mozambique. *Comparative Politics*, 35(1), 63–84. doi:<https://doi.org/10.2307/4146928>
- Marcum, J. A. (2018). *African Histories and Modernities: Conceiving Mozambique*. Santa Cruz, USA: Palgrave Macmillan.
- Martínez, L. (11 de diciembre de 2017). *La independencia del África lusófona: una revolución traicionada*. Obtido de El Orden Mundial: <https://elordenmundial.com/la-independencia-del-africa-lusofona-una-revolucion-traicionada/>
- Matsinhe, D. M., & Valoi, E. (2019). *The genesis of insurgency in northern Mozambique*. Institute for Security Studies. Southern Africa Report 27. Obtido de <https://issafrica.org/research/southern-africa-report/the-genesis-of-insurgency-in-northern-mozambique>
- McGrath, S. (2018). *Education and Development*. Nueva York: Routledge.
- Menashy, F. (2019). *International aid to education: Power dynamics in an era of partnership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mendenhall, M. (2019). *O percurso da ligação entre ajuda humanitária e desenvolvimento em contextos de deslocação forçada*. Nairobi: UNICEF. Obtido de <https://www.unicef.org/esa/media/6876/file/EducationThinkPieces-10-EducationEmergencies-PT.pdf>
- MINEDH. (2020a). *Estratégia de preparação, resposta e recuperação do sector de educação em situações de emergência (2020-2029)*. Ministério de Educação e

Desenvolvimento Humano. Obtido de <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2021/09/Estrategia-de-Emergencia-Longo-Prazo-10-2-2020.pdf>

MINEDH. (2020b). *Programa de Educação em Emergência 2020-2021 financiado pela Parceria Global da Educação*. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Obtido de <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-05-18-COVID-19%20AFF%20Request%20Mozambique.pdf>

Moreno, B. (20 de diciembre de 2016). *Mozambique, presa de su guerra detenida*. Obtido de El Orden Mundial: <https://elordenmundial.com/mozambique-presaguerra-detenida/>

Morier-Genoud, E. (2021). *A Insurgência Jihadi em Moçambique: Origens, Natureza e Início* (Vol. 21P). Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE). Obtido de <https://www.iese.ac.mz/cadernos-iese-no-21-emg/>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtido de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Naciones Unidas. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General resolución 44/25. Obtido de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Obtido de <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>

Namuholopa, Ó. (2022). A luta armada de libertação de Moçambique (1964-1974): contexto, processo e significado. *África (s)*, 9(18), 73-91. Obtido de <https://revistas.uneb.br/africas/article/view/17829>

- Newitt, M. (2024). Mozambique and Angola – The weight of history. *Cuadernos de Estudios Africanos*, 47, 43-67. Obtido de <https://journals.openedition.org/cea/8904>
- Nhamirre, B. (2021). Irá a intervenção estrangeira pôr fim ao terrorismo em Cabo Delgado? *Policy Brief - Institute for Security Studies*, 165, 1-14. Obtido de Institute for Security Studies: <https://issafrica.s3.amazonaws.com/site/uploads/policybrief-168-por.pdf>
- Novelli, M. (2024). Historicizing the Geopolitics of Education and the SDGs: From Western Hegemony to a Multi-polar World? *Gulf Education and Social Policy Review*, 5(2), 57–63. doi:<https://doi.org/10.18502/gespr.v5i2.15127>
- Novelli, M., & Higgins, S. (2016). The violence of peace and the role of education: insights from Sierra Leone. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 32–45. Obtido de <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1119650>
- Novelli, M., & Kutan, B. (2023). The imperial entanglements of ‘Education in Emergencies’: from saving souls to saving schools? *Globalisation, Societies and Education*, 22(3), 405–419. doi:<https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2236566>
- Novelli, M., & Selenica, E. (2014). *Protecting Education in Insecurity and Armed Conflict: An International Law Perspective*. University of Sussex, Centre for International Education.
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M. T., & Smith, A. (2017). The 4RS Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts. *Journal on Education in Emergencies*, 3(1), 14-43. Obtido de <http://hdl.handle.net/2451/39660>
- NRC. (2024). *Report on Education and Child Protection Needs: Cabo Delgado, Mozambique*. Norwegian Refugee Council.

- OCHA. (1998). *The Guiding Principles on Internal Displacement*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. Obtido de <https://www.unhcr.org/en-us/protection/idps/43ce1cff2/guiding-principles-internal-displacement.html>
- OCHA. (2020). *Mozambique Situation Report, 30 October 2020*. UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- OCHA. (2025). *Mozambique - Humanitarian needs and response plan*. Global Education Cluster.
- Olmedo, A. (2017). Philanthropy and education policy in a global context: Pushing the privatization agenda. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-24. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2848>
- ONU. (2015a). *Objetivo 4: Educación de Calidad*. Objetivos de Desarrollo Sostenible, ONU. Obtido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU. (29 de Junio de 2015b). *The Challenge of sustaining peace. Report of the advisory group experts*. (A/69/968-S/2015/490). Nueva York: Naciones Unidas, Peace Building Architecture. Obtido de <https://reliefweb.int/report/world/challenge-sustaining-peace-report-advisory-group-experts-2015-review-united-nations>
- Oyěwùmí, O. (1997). *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. University of Minnesota Press.
- Pereirinha, J. A. (2018). *Política Social*. Lisboa- Portugal: Universidade Aberta. Coleção Universitária nº 16. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/>
- Peter, M. (2019). New trends in global security governance. *Journal of International Affairs*, 72(2), 45–60.
- Pitcher, M. A. (2002). *Transforming Mozambique. The Politics of Privatization, 1975–2000*. Nueva York: African Studies - Cambridge.
- PNUD. (2024). *Informe sobre Desarrollo Humano 2023/2024*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Obtido de

<https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24snapshots.pdf>

Pota, O. (6 de Agosto de 2025). *Violência em Cabo Delgado, Moçambique, força milhares a fugir de suas casas*. Obtido em 11 de Agosto de 2025, de ONU News: <https://news.un.org/pt/story/2025/08/1850624>

REACH. (2024). *Mozambique - Cabo Delgado Province: School Disruptions in Cabo Delgado in 2024 (8 July 2024)*. REACH Initiative .

Rodríguez-Marín, A. G. (23 de mayo de 2021). *África, el nuevo gran feudo de Dáesh*. Obtido de El Orden Mundial : <https://elordenmundial.com/africa-el-nuevo-gran-feudo-de-daesh/>

Selenica, E. (2018). Education for whom? Engineering multiculturalism and liberal peace in post-conflict Kosovo. *Southeast European and Black Sea Studies*, 18(2), 239–259. doi:<https://doi.org/10.1080/14683857.2018.1474583>

Selenica, E., & Novelli, M. (2021). The Political Economy of Education Systems in Conflict-Affected Contexts in a Changed World Order 2021: A Narrative Literature Review. *olitical Economy of Education Research Network, PEER Working Paper 3*.

Serwat, L., Nsaiba, H., Adah, M., Bofin, P., & Mohamed. (4 de septiembre de 2025). *Q&A / The Islamic State's pivot to Africa*. Obtido de ACLED: <https://acleddata.com/qa/qa-islamic-states-pivot-africa>

Shah, R., & Lopes Cardozo, M. (2015). The Politics of Education in Emergencies and Conflict. Em T. McCowan, & E. Unterhalter, *Education and International Development* (pp. 181-200). Londres: Bloomsbury Academic.

Soler, D. (21 de Septiembre de 2020). *El yihadismo en Mozambique que amenaza el sur de África*. Obtido de El Orden Mundial: <https://elordenmundial.com/yihadismo-mozambique-sur-africa/>

Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Nueva York: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315634876>

- Thiong'o, N. w. (2015). *Descolonizar la mente. La política lingüística de la literatura africana*. (M. S. López Rodríguez, Trad.) DeBolsillo.
- UN News. (11 de junio de 2021). *Mozambique: Violence continues in Cabo Delgado, as agencies respond to growing needs*. Obtido de UN News, Global perspective Human stories: <https://news.un.org/en/story/2021/06/1093872>
- UNDP. (2024). *Human Development Report 2023-24: Breaking the gridlock: Reimagining cooperation in a polarized world*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Obtido de <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24>
- UNESCO. (2017). The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals. *UIS fact sheet*, 39(60). Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124>
- UNESCO. (2021). *A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. UNESCO – GEM Gender Report. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375703>
- UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* París: UNESCO. doi:<https://doi.org/10.54676/KDWS4430>
- UNESCO. (31 de Enero de 2025). *Qué debe saber sobre la educación en situaciones de crisis*. Obtido de <https://www.unesco.org/es/emergencies/education/need-know>
- UNHCR. (2021). *Global Trends: Forced Displacement in 2020*. Copenague: United Nations High Commissioner for Refugees. Obtido de <https://www.unhcr.org/media/global-trends-report-2021>
- UNICEF. (2021). *Learning-Focused Evaluation of the UNICEF Mozambique Response to the Level 2. Emergency in Cabo Delgado. Final Report*.

UNICEF. (2022a). *Visão geral da situação das crianças do norte de Moçambique*. Maputo:

UNICEF. Obtido de

<https://www.unicef.org/mozambique/relatorios/vis%C3%A3o-geral-da-situa%C3%A7%C3%A3o-das-crian%C3%A7as-do-norte-de-mo%C3%A7ambique>

UNICEF. (2022b). *Principais Indicadores Sociodemográficos da Província de Sofala,*

Nampula, Zambézia e Cabo Delgado. Maputo: UNICEF. Obtido de

<https://www.unicef.org/mozambique/media/4526/file/Principais%20Indicadores%20Sociodemogr%C3%A1ficos%20da%20Prov%C3%ADncia%20de%20Cabo%20Delgado.pdf>

UNICEF. (8 de Marzo de 2024a). *Amid escalating violence in Mozambique, 60,000*

children displaced within a month. Obtido de

<https://www.unicef.org/mozambique/en/press-releases/amid-escalating-violence-mozambique-60000-children-displaced-within-month>

UNICEF. (2024b). *Education in Emergencies*. Obtido de

<https://www.unicef.org/education/emergencies>

UNICEF. (2025a). *La educación, en la mira. Los ataques a escuelas, estudiantes y*

educadores son ataques contra el futuro de los niños y su derecho a la educación.

Obtido em 14 de Abril de 2025, de <https://www.unicef.org/es/la-educacion-en-la-mira>

UNICEF. (2025b). *Mozambique Humanitarian Situation Report No. 7*. UNICEF. Obtido de

<https://reliefweb.int/report/mozambique/unicef-mozambique-humanitarian-situation-report-no-7-july-2025>

Universidade Eduardo Mondlane. (2023). *Relatório de Avaliação da Pobreza em*

Moçambique. The World Bank. Obtido de

https://macua.blogs.com/files/relato%CC%81rio-da-avaliac%CC%A7a%CC%83o-da-pobreza-em-moc%CC%A7ambique---2023_v2.pdf

- Unterhalter, E. (2015). Education and International Development: A History of the field. Em T. McCowan, & E. Unterhalter (Edits.), *Education and International Development: An Introduction* (pp. 13-29). Londres: Bloomsbury Academic.
- Unterhalter, E. (2020). *Gender equality in and through education: A review of policy and implementation*. UNESCO GEM Report. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373794>
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 2(6), 757-787. doi:<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>
- Wiegink, N. (2022). Resettlements in Mozambique: Development, displacement and control in the (post)colony. *e-Journal of Portuguese History*, 20(2), 113-131.
- World Bank. (14 de febrero de 2020). *Mozambique - Harnessing the Demographic Dividend*. Obtido de World Bank Group: <https://www.worldbank.org/en/news/loans-credits/2020/02/14/mozambique-harnessing-the-demographic-dividend>
- World Bank. (19 de septiembre de 2023). *Mozambique HD Integrated Project - Project Information Document*. Obtido de The World Bank Group: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099092623160534365/pdf/P1805240c026660709359007760103d514.pdf>