



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Los secretos de la casa:

**Aproximación etnográfica y antropológica a la escuela secundaria
en el contexto sociocultural de Mutu (Matola, Mozambique)**

Tesis doctoral presentada por:

Beatriz García García

Directora:

Pepi Soto Marata

Departament d'Antropologia Social i Cultural

Facultat de Filosofia i Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

2016

Agradecimientos:

Quería dar las gracias a todas las personas que, en Mozambique, me han permitido entrar en sus vidas para desarrollar este trabajo. A todas las personas que me concedieron entrevistas, en sus casas, en los salones y bajo los árboles de sus patios; a los que me recibieron en sus trabajos; a los que entrevisté en barracas o en mi coche; a quienes entrevisté en la escuela. A quienes con una buena dosis de paciencia y mucho sentido del humor me explicaron parte de su vida cotidiana, su pasado y sus anhelos. A los jóvenes, que en la estación de las lluvias llegaban sorteando charcos para encontrarme con un gesto de timidez en el rostro; a los más ancianos que compartieron conmigo largas charlas donde me contaron sus increíbles experiencias vitales; a todas las personas quienes, posiblemente sin entender mi propósito, me permitieron participar de sus vidas, de sus paseos, conversaciones, encargos, aniversarios, comuniones y “xitiques”. A quienes me dejaron entrar en sus casas, conocer a sus familias, a quienes me presentaron a otras personas con quien hablar, porque todos me hicieron un gran regalo. En especial a Elsa Langa, que, en este camino se convirtió en mi hermana.

A quienes en España me han ayudado a desarrollar el trabajo. A mi directora de tesis, Pepi Soto que confió en mí desde que fue mi profesora de Máster, y que, tras un periodo de trabajo muy intenso, me ha hecho conocer más su profunda humanidad, gracias por escucharme siempre. A los profesores y profesoras universitarios quienes, mediante conversaciones y encuentros, me ayudaron a reflexionar y me permitieron comprender más mi trabajo, motivándome siempre para continuar, seguramente más de lo que imaginan. De manera especial a las Catedráticas Aurora González Echevarría y Teresa San Román, a Aurelio Díaz Fernández, a Virginia Fons Renaudon, a Eva Bretones Peregrina, a Susana Tobías Wertheimer y a Ángel Díaz de Rada.

A mis amigos íntimos que colaboraron en este trabajo de diferentes maneras, con su inspiración, talento y paciencia para escucharme: A Leo Ligerero, a Iñaki Gómez, a Álvaro Horcajuelo, a Miryam Navarro, a María Patiño, a Vanessa Gómez, a Jutta Maïlander, a Álvaro Otero, a Eugenia Gandur y a Diego Rivetti.

A mi familia, por apoyarme en todo lo que emprendo, a mis padres y de forma muy especial a mi hermana Magda y a mi hermano Dani.

Por último, quería agradecer a mi coche en Mozambique, un Honda CRV gris de 1996 con matrícula AAB-357-MP, que me permitió trasladarme y llevar a personas con quienes compartí muchas conversaciones y momentos especiales. Con él me perdí y me reencontré, en él me amparé y fue testigo mudo de mis preguntas, intuiciones y reflexiones formuladas en voz alta en mis idas y venidas del campo. En él expresé mis sorpresas y momentos de felicidad cuando todo parecía encajar y también fue testigo de mis momentos de duda, desesperación y maldición, en lo que ha sido una de las experiencias más asombrosas de mi vida.

INTRODUCCIÓN	11
Acercándome a Muti	22
1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	27
1.1 La familiarización previa con el campo	29
1.2 La inmersión etnográfica en el terreno	32
1.2.1 Actividad y postura corporal	34
1.2.2 La vestimenta	34
1.2.3 La noción de tiempo	35
1.2.4 Las relaciones jerárquicas	37
1.2.5 Estilos de comunicación	39
1.2.6 La información sensible	42
1.3 Hipótesis de partida	45
1.4 Objetivos de la Investigación	45
1.5 Unidades de investigación	46
1.6 Técnicas de obtención de datos	46
1.6.1 La observación participante	46
a) En la ciudad de Maputo	47
b) En la ciudad de Matola y Muti	48
c) En la escuela del barrio de Muti	49
d) En actividades de formación de organizaciones de la zona	51
1.6.2 El cuaderno de campo	52
1.6.3 Las entrevistas	54
a) Las estrategias de obtención de entrevistas	55
a.1) Con el profesorado	56
a.2) Con el equipo directivo	58
a.3) Con las funcionarias.	59
a.4) Con el alumnado y sus familias	59
a.5) Con el vecindario del barrio de Muti	62
a.6) Con instituciones públicas y organizaciones	62
a.7) Con los jóvenes trabajadores de Maputo	63
b) Los guiones de entrevistas	63
1.6.4. La búsqueda bibliográfica	66
a) Referentes históricos, teóricos y metodológicos	66
a.1) Los documentos en contexto	68
1.7 El tratamiento de los datos	70
1.7.1 Análisis de contenido	73
1.7.2 La triangulación de los resultados	75
1.8 Sesgos, dificultades, limitaciones y posibilidades	77
1.8.1 Sesgos	77
1.8.2 Dificultades	78
1.8.3 Limitaciones	82
1.8.4 Posibilidades	82
1.9 El proceso de trabajo	85

2. REFERENTES TEORICOS	89
2.1 La escuela formal en un contexto postcolonial africano	89
2.2 La escuela y el profesorado: un enfoque	99
2.2.1 El profesorado	102
2.3 La trama teórica para el análisis de la escolarización	103
2.4 Procesos de aprendizaje y adquisición cultural en la comunidad y en la escuela	105
3. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN: MOZAMBIQUE	117
3.1 El impacto colonial (1498-1975)	119
3.1.1 La llegada de los portugueses a la zona	119
3.2 La intensificación de las actividades de la colonia	126
3.2.1 Las zonas periurbanas de la colonia	135
3.3 De los periodos de guerra al Mozambique actual (1975-2015)	140
3.3.1 La guerra contra el régimen colonial	140
3.3.2 La Guerra Civil	145
3.3.3 La democratización de Mozambique	147
3.3.4 Mozambique en los últimos años	149
3.4 El contexto urbano de investigación	159
3.4.1 La ciudad de Maputo	160
3.4.2 La ciudad de Matola y el barrio de Muti	162
4. LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE	173
4.1 La educación tradicional	174
4.2 El régimen colonial y su escuela	182
4.2.1 La enseñanza indígena	184
4.2.2 La enseñanza oficial colonial	188
4.2.3 Transitar entre ambos sistemas	189
4.3 La escuela en tiempos de independencia y guerra	193
4.4 La Ley de Educación de 1992	212
4.5 El Plan Estratégico de Educación (2012-2016)	219
4.6 La educación secundaria general en Mozambique en los últimos años	226
5. EL BARRIO Y LA COMUNIDAD DE MUTI	237
5.1 Transitar por Muti	241
5.1.1 Los bordes de la carretera asfaltada	247
5.2 Las casas en Muti	249
5.2.1 Las casas de chapa	250
5.2.2 Las casas de cemento	251
5.3 Los núcleos familiares	253
5.4 Adolescentes y jóvenes en Muti	258
5.5 Las mujeres	260
5.5.1 Las “capulanas” y las vestimentas	263
5.6 Ser alguien en Muti	266
5.7 Autoridad y conflictos en Muti	269
5.8 Creencias y prácticas religiosas en Muti	271

5.9 Trabajar, convivir y colaborar en Muti	275
5.9.1 La comunicación en Muti	281
5.9.2 Los “refrescos”	283
5.9.3 El “xitique”	284
5.10 La importancia de la escuela secundaria en Muti	293
6. LA ESCUELA SECUNDARIA DE MUTI	301
6.1 Aspectos generales	303
6.1.1 Organigrama	304
6.1.2 Misión y objetivos	306
6.1.3 Costes	307
6.1.4 Turnos y horarios	309
6.2 El espacio escolar: usos y relaciones	311
6.2.1 La zona central: el edificio principal	314
6.2.2 Las zonas periféricas	322
6.2.3 La zona de transición: el patio	328
6.3 El funcionamiento escolar a lo largo del curso	329
6.4 Enero: El ingreso en la escuela procesos y significados	332
6.4.1 El alumnado con plaza	332
6.4.2 Los intentos de ingreso del alumnado sin plaza	336
6.4.3 La compra de plazas	342
6.4.4 Las plazas más valoradas en la escuela.	344
6.4.5 La elaboración de las listas definitivas.	346
6.4.6 La preparación del año lectivo	348
6.4.7 La reunión de apertura del primer trimestre lectivo	352
6.4.8 La apertura solemne del año escolar	356
6.5. De Febrero a Octubre: El periodo lectivo	369
6.5.1 Comienzan las clases	370
6.5.2 Las clases de “dar”	372
6.5.3 Las clases de “interactuar”	386
6.5.4 HIV-SIDA como contenido escolar	397
6.5.5 Reunión de balance de fin de trimestre.	400
6.6 Noviembre y Diciembre: La evaluación en la escuela	405
6.6.1 La evaluación “formativa”	406
6.6.2 La evaluación “sumatoria”	411
6.6.3 “A paso de camaleón”: Las correcciones de los exámenes	416
6.6.4 Los “Consejos de Notas”	422
6.6.5 “Los secretos de la casa”	424
6.6.6 Los resultados de aprovechamiento pedagógico	427
a) Las presiones para aprobar.	427
6.7 El profesorado de Muti	431
6.7.1 El ambiente de trabajo en la escuela	437
6.7.2 Los papeles de la escuela	438
6.7.3 Las evaluaciones al profesorado	440
6.7.4 Las promociones laborales	448
6.7.5 Las relaciones entre profesores y alumnas	450
6.7.6 Occidente en la escuela, el desarrollo, la globalización y la adaptación Curricular	458
6.8 Algunas consideraciones sobre la cultura escolar secundaria de Muti	462

6.8.1 El lugar del profesorado	. . . . .	470
6.8.2 El lugar del alumnado	. . . . .	474
7. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y CONTINUIDADES	. . . . .	479
8. BIBLIOGRAFIA CITADA Y CONSULTADA	. . . . .	497
GLOSARIO DE SIGLAS	. . . . .	506
GLOSARIO DE TÉRMINOS	. . . . .	508
ÍNDICE DE ANEXOS	. . . . .	510

ÍNDICE DE MAPAS, TABLAS Y FIGURAS

Mapa n°1: Mozambique y sus provincias	118
Mapa n°2: La ruta de Vasco de Gama hacia la India (1497-1999)	120
Mapa n°3: División del continente africano por áreas de influencia en 1914	124
Mapa n°4: Área lingüística Bantú	151
Mapa n°5: Distribución territorial de grupos etnolingüísticos en Mozambique (2006)	152
Mapa n°6: Distribución regional del índice de prevalencia de HIV-SIDA en el país entre los años 2004 y 2009	157
Mapa n°7: Las provincias de Mozambique	160
Mapa n°8: La provincia Ciudad de Maputo	160
Mapa n°9: La provincia de Maputo y sus distritos	163
Mapa n°10: La provincia de Maputo y la ciudad de Matola en el mapa de Mozambique	163
Mapa n°11: La ciudad de Matola y sus alrededores.	164
Mapa n°12: La ubicación territorial de los barrios de la ciudad de Matola divididos por puestos administrativos	168
Mapa n°13: La escuela de Muti	311
Mapa n°14: La escuela secundaria de Muti dividida por zonas	313
Tabla n°1: Proceso de trabajo	85
Tabla n°2: El trabajo de campo	86
Tabla n°3: Los tres puestos administrativos de la Ciudad de Matola y sus correspondientes cuarenta y dos barrios	168
Tabla n°4: La Enseñanza Indígena en Mozambique en 1930	188
Tabla n°5: La Enseñanza Oficial en Mozambique en 1950	189
Tabla n°6: Número de escuelas, alumnado y profesorado en etapa primaria en los años de 1974 a 1982 en Mozambique.	197
Tabla n°7: El Sistema Nacional de Educación (SNE) de 1983 en Mozambique	203
Tabla n°8: El Sistema educativo mozambiqueño en 1992. El “Área Escolar”	214
Tabla n°9: Tasas de escolaridad líquida entre alumnado mozambiqueño en 2004 y 2011	220
Tabla n°10: Tasas de conclusión de ciclos educativos en 2004 y en 2011	221
Tabla n°11: Evolución del profesorado contratado para cada ciclo entre los años 2006 y 2010	223
Tabla n°12: Profesorado sin formación pedagógica por ciclo en los años 2004, 2007 y 2012	223
Tabla n°13: Datos sobre la educación secundaria en todo el país en el año 2011	227
Tabla n°14: Alumnado de la escuela de Muti matriculado en turnos presenciales en el año 2014	304
Tabla n°15: Los horarios y tiempos lectivos diurnos de la escuela de Muti.	309
Tabla n°16: Elementos del funcionamiento escolar ordenado cronológicamente, con los periodos, actividades y principales actores implicados	330

Figura n°1: Personas entrevistadas por ubicación geográfica	55
Figura n° 2: “Cultura aprendida, cultura transmitida”	112
Figura n°3: Representación gráfica del estilo de comunicación circular	178
Figura n°4: La distribución de las mesas, sillas y estereras en el “xitique” de Martina	288
Figura n°5: La planta baja de la escuela	314
Figura n°6: La primera planta de la escuela	319
Figura n°7: Aspecto del encabezado de los exámenes finales (2013)	414

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación versa sobre la escuela secundaria del barrio de Muti, ubicado en la ciudad de Matola, en Mozambique. El análisis trasciende los muros de la escuela y penetra en el barrio y la comunidad donde se inscribe y trata de conocer aspectos sobre el contexto social, económico y cultural del entorno escolar investigado y dar cuenta de los diferentes aspectos históricos, políticos y sociales relacionados con el universo de la educación, sus implicaciones y significaciones culturales. Además, se orienta a la interpretación, intenta comprender algo de la complejidad de la realidad escolar y educativa investigada y trata de proporcionar alguna explicación que arroje luz sobre algunas de las dinámicas socioeducativas objeto de estudio.

Llegué a Mozambique en el mes de septiembre del año 2011, dentro de un programa de acompañamiento familiar de la organización Médicos sin Fronteras y mi estancia en Maputo, se prolongó hasta el mes de julio de 2014. Durante mi estadía en el país, tanto mi formación como experiencia profesional y vital acompañaron mi viaje e imprimieron un carácter particular a la investigación. Provengo de Coslada, un municipio situado en el extrarradio de Madrid, que posee un área industrial dedicada al transporte y logística y que durante diferentes periodos ha sido considerada como ciudad dormitorio, por tratarse de una zona con pocos servicios donde la mayor parte de la población trabajaba en empresas cercanas y volvía a ella solamente a dormir. Estudié Educación Social en la Universidad de la Alcalá de Henares y a través de los periodos de prácticas, tuve la oportunidad de entrar en contacto con el mundo de la intervención social. Mi primera experiencia fue en un proyecto de

alfabetización y costura para mujeres gitanas del barrio de Villaverde¹ y, a continuación, en otro proyecto de formación profesional para jóvenes reclusos en el centro penitenciario de Madrid-V “Soto del Real”². Posteriormente, estudié Antropología Social y Cultural en la Universidad Complutense de Madrid, cursando el último año en la Universitat degli Studi de Perugia, en Italia. Tras esta experiencia, me quedé en el país durante cuatro años más, donde trabajé en las ciudades de Génova y Turín como educadora en dos casas de acogida³ con núcleos familiares en situación de riesgo social y como mediadora de las familias provenientes de países latinoamericanos. Luego, entré en contacto con el mundo de la cooperación internacional y trabajé también como educadora para dos proyectos de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en la ciudad de Panamá, uno de ellos relacionado con adolescentes en riesgo social y otro con mujeres que habían sufrido violencia de género⁴. Posteriormente, volví a Madrid y trabajé en un Centro de Día del barrio de Ciudad Lineal⁵, también con adolescentes que, desde sus institutos habían sido identificados como en situación de riesgo social y sospechosos de pertenecer a bandas latinas. Todas estas experiencias como educadora social en proyectos de intervención con colectivos vulnerables, aun respondiendo a una elección vocacional, siempre estuvieron acompañadas del sentimiento de que mi trabajo, en demasiadas ocasiones, se limitaba a reconectar a personas y familias con los recursos económicos asistenciales que les ofrecía el sistema, y que no se establecían relaciones de calidad, de comprensión y de acompañamiento real, y, en general, de que en los proyectos siempre faltaba una dimensión crítica sobre las dinámicas que operan en la exclusión social, y sobre la conceptualización de las personas susceptibles de intervención social. Con la idea de reflexionar sobre el sentido y los diferentes métodos desde que se trabajaba la intervención social, solicité una beca para cursar estudios de postgrado en la Universitat Autònoma de Barcelona que me fue concedida⁶ y cursé el itinerario de intervención del “Master en Investigación etnográfica, teoría antropológica avanzada y relaciones interculturales”. Tras un fructífero periodo de formación teórica, donde entre otras asignaturas cursé “Intervención social en el ámbito educativo” que me interesó de forma

¹ Proyecto del Instituto de Realojamiento e Inserción Social (IRIS) desde diciembre del año 1997 a marzo del 1998.

² Proyecto de la asociación “Proyecto Hombre” de octubre de 1998 a junio de 1999.

³ “Il Germoglio” y “Il Ricino”, ambas con contratos suscritos con los ayuntamientos de sendas ciudades. La primera experiencia se prolongó de mayo de 2003 a mayo de 2004 y la segunda de junio de 2004 a mayo de 2005.

⁴ Uno de ellos “Mejora de la Intervención Penal con Menores y Adolescentes” y otro “Actuación Integral con Víctimas de Violencia de Género” de junio del año 2005 a enero de 2006.

⁵ Para la asociación “Trama” que había suscrito un contrato con el ayuntamiento de Ciudad Lineal, de junio a septiembre del año 2006.

⁶ Beca de la Fundación “La Caixa” para estudios de posgrado en universidades españolas, en la convocatoria 2006/2007.

particular, realicé una tesina de Máster⁷ que versaba sobre las nociones del profesorado sobre el alumnado extranjero de incorporación tardía que estudiaba en las aulas de acogida de tres centros educativos de secundaria del área metropolitana de Barcelona. Esta experiencia me hizo entrar en contacto con una de las dimensiones del trabajo del profesorado, que tenía que ver con el modo en que el bagaje personal, social y cultural y los modelos de realidad social impactaban en su práctica, en el caso estudiado en clave de prejuicios y desconocimiento de las trayectorias personales, familiares y de las culturas de origen de este alumnado. Ello explicaba parte de lo que sucedía en las aulas y escuelas, en clave de diferentes resultados escolares siempre inferiores con respecto al resto del alumnado, y también, evidentemente, lo que sucedía en la sociedad en general en clave de prejuicios con la población inmigrante, con lo que ambas dimensiones se mostraban conectadas.

Al acabar el Máster en el año 2007, me vinculé al Equipo de Investigación en “Etnografía de los Procesos Educativos y de Antropología Aplicada a la Educación MOSSA”⁸ gracias a lo que pude formar parte, en 2008, del GRAFO “Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada”⁹. A continuación, trabajé como investigadora colaboradora en un proyecto convenio específico de la UAB y el Comité Català de l’ACNUR¹⁰, en el diseño de un recurso educativo sobre temas de refugio y asilo para alumnado de primaria y participé en la observación de su aplicación experimental en varias aulas de tres escuelas de Barcelona, donde observé cómo el profesorado se apropiaba del recurso y lo transmitía a los alumnos impregnado de nociones propias, muchas en clave de prejuicios, y, en general, no siempre en consonancia con los objetivos del mismo. Esta experiencia fue decisiva para consolidar mi interés por la disciplina de la Antropología de la Educación, de forma particular, sobre los procesos de transmisión y adquisición cultural que tienen lugar en las escuelas. Luego, trabajé en dos proyectos del Ayuntamiento de mi municipio¹¹, uno elaborando un diagnóstico del tejido asociativo de Coslada y otro, llevando a cabo un trabajo de investigación sobre el fenómeno de la prostitución en el área industrial del barrio, donde se identificaron

⁷ Titulada “Aproximación a las nociones de los docentes ante el fenómeno de la llegada de extranjeros inmigrantes a las aulas de los IES públicos de Ripollet” y calificada con Matrícula de Honor.

⁸ Adscrito al Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dirigido por la Dra. Pepi Soto Marata entre 2005 y 2008.

⁹ Grupo de Investigación Consolidado de la Generalitat de Catalunya. Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por la Dra. Aurora González Echevarría.

¹⁰ Del mes de diciembre 2007 a noviembre 2009.

¹¹ Respectivamente como coordinadora del proyecto: “Dinamización Sociocultural del Tejido Asociativo de Coslada” de la concejalía de Participación Ciudadana de septiembre 2007 a marzo 2008 y como Educadora Social en el proyecto “Programa de investigación sobre mujeres en riesgo de exclusión social con especial atención al fenómeno de la prostitución y trata con fines de explotación sexual en el municipio de Coslada” de la concejalía de Igualdad, ambas del Ayuntamiento de Coslada.

condiciones entre las mujeres de extrema vulnerabilidad social, sanitaria y legal, entre otras. Posteriormente trabajé en el CIRD (Centre d'Informació i Recursos per a les Dones) en el área de Dones i Drets Civils del Ayuntamiento de Barcelona, un proyecto de la Fundación I-Genus, donde también profundicé sobre el fenómeno de la prostitución y sobre cuestiones relativas a la construcción del género en las escuelas. Además, en este periodo comencé a trabajar como profesora colaboradora impartiendo la asignatura “Educació Intercultural” del Grado de “Educación Social” en la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) en la modalidad a distancia, trabajo que desempeño hasta día de hoy, lo que me ha permitido trabajar a fondo sobre la temática del acompañamiento educativo y la diversidad social y cultural, y nutrirme progresivamente de nuevos enfoques teóricos sobre la temática y también, de las impagables aportaciones de gran cantidad de alumnado que, convocatoria tras convocatoria plantean nuevos elementos para la reflexión en esta área..

Con este bagaje, que contenía tanto trabajo como educadora, experiencias en proyectos de investigación de tipo antropológico y un claro foco de interés por la disciplina de la antropología de la educación principalmente orientado al medio escolar, acudí a Mozambique buscando una oportunidad para seguir aprendiendo y trabajando. Después de mi llegada al país y tras unos meses de adaptación, comencé, casi de modo natural, a interesarme por las ONGs internacionales que trabajaban en temas de educación, de las cuales la ciudad de Maputo estaba llena. También acudí al Departamento de Antropología y Arqueología de la Universidad Eduardo Mondlane y tras varias reuniones y pesquisas, fui orientada¹² al Departamento de Salud Pública de la misma universidad y me permitieron co- tutorizar el Master relacionado con temas de salud y educación de la profesora de secundaria Elsa Langa¹³. Este golpe de suerte, que tuvo lugar en mayo de 2012 me hizo salir de Maputo, entrar en contacto con diferentes barrios de la vecina ciudad de Matola y conocer dos escuelas secundarias públicas mozambiqueñas. Llegar a estas dos escuelas de la mano de una profesora de un tercer centro de la ciudad, que conocía perfectamente su funcionamiento, fue una experiencia muy enriquecedora. Recuerdo cómo uno de los aspectos que me impresionaron desde el primer día fue observar cómo estas escuelas se parecían sorprendentemente al instituto de mi barrio, no solo en la distribución espacial y en el material de las instalaciones sino también en su organización, y en las formas, relaciones y comportamientos que se daban

¹² Por, entre otras personas, la profesora Dra. Esmerada Mariano, a quien estoy muy agradecida por su apoyo y amistad durante mi estancia en el país.

¹³ Langa, E (2014) “Abordagem do tema “HIV/SIDA” no curriculum escolar: Avaliação e percepções dos professores das Escolas Secundárias da Matola e da Zona Verde”. Tesis de Máster en Salud Pública de la Facultad de Medicina Universidad Eduardo Mondlane.

dentro de ella. En un contexto que percibía tan diverso a mi municipio de origen, estas escuelas parecían replicar el instituto al que había acudido y otros que conocía. Mis conocimientos sobre aspectos históricos del país, me hacían comprender que dichas instalaciones habían tenido origen durante el régimen colonial portugués, que había ocupado el país hasta el año 1975. Este régimen implantó las primeras escuelas de tipo europeo en la zona, primero destinadas a los descendientes de los colonos portugueses y, más tarde, para los nativos, en condiciones de segregación racista. Tras la independencia, el partido en el poder el FRELIMO (Frente de Liberação Moçambicana), siguió sirviéndose de las mismas como mecanismo para el reclutamiento de nuevas generaciones. Pronto me pregunté sobre la permanencia de esas escuelas a lo largo del tiempo en el contexto, sobre las relaciones establecidas con los habitantes donde se inscribía, y sobre qué y de qué manera se aprendía dentro de ellas. Además, tenía conocimiento de que las escuelas secundarias en el país y en la zona eran muy poco eficaces en cuanto a la capacidad de absorber a la población en edad escolar y conseguir que los matriculados no abandonasen el sistema y se graduasen y, efectivamente, la escolarización en Mozambique siempre se ha supuesto un gran desafío. En el año 2012 se calculaba que el 44,9% de la población mozambiqueña no sabía leer ni escribir en portugués, siendo la tasa más elevada entre mujeres (PNUD, 2012). Atendiendo a la educación secundaria y las edades correspondientes para cursarla, solo un 46% de alumnado de entre 13 y 15 años está matriculado en primer ciclo de esta etapa y solo un 19% de entre los que tienen 16 y 17 años lo está en la segunda. En este sentido, me preguntaba por los diferentes elementos que tendrían que ver con esta realidad.

Durante este periodo, además, fui conociendo más la ciudad de Matola y el barrio de Muti, gracias a la estrecha relación que desarrollamos Elsa y yo, y comencé a profundizar en la idea de que en la comunidad y en las casas sucedían cosas muy diferentes a lo que sucedía en las escuelas, más allá de que las personas se comunicasen en diferentes lenguas, ya que en la comunidad y casas se hablaba el shangana y en la escuela el portugués. Las personas en la comunidad parecían tener hábitos aparentemente alejados de las pautas escolares formales, pero en la escuela se recreaban pautas semejantes a las de las escuelas formales, y de hecho toda la documentación escolar, que incluye reglamentos de conducta y currículum escolar era semejante a las escuelas formales europeas, y gran parte de su funcionamiento estaba regulado y controlado por organizaciones internacionales occidentales, como UNESCO que visan por la unificación de contenidos escolares en el mundo. Esta multiplicidad de formas de vida o de culturas, además, era vehiculada por el equipo directivo y el profesorado, que vivían

en los alrededores y que trabajaba en la institución. Esta realidad me parecía profundamente sugestiva y decidí investigar en ella.

El trabajo de Elsa versaba específicamente sobre cómo se trabajaba el tema de la Salud Sexual y Reproductiva (SSR) y el HIV-SIDA en dos escuelas secundarias de Matola y los motivos por los que, en conclusión, no se hacía correctamente. Mientras acompañaba su trabajo y ante la riqueza que observaba en el mundo con el que entraba contacto, decidí matricular mi propia investigación doctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona. Decidí continuar en la ciudad de Matola, para aprovechar el proceso de familiarización que había emprendido, e inicialmente también me quise preguntar cómo trabajaban los docentes el tema del HIV-SIDA, fenómeno que podía ser tratado en clave de contacto entre diferentes realidades, por una parte, como enfermedad con alta incidencia entre los jóvenes de la comunidad, y, por otra, como contenidos obligatorios de impartir en las aulas por el profesorado, conminado por el Ministerio de Educación (MINED). En agosto del 2013 obtuve la autorización para trabajar en la escuela secundaria del barrio de Muti donde Elsa era y es profesora. Desde un principio me propuse mirar a la escuela desde la relación que mantenía con su entorno, y con ello cabía detenerse, en primer lugar, en su origen histórico. Basándome en las aportaciones de George Spindler 1993[1987] sobre las que denomina “nuevas escuelas”, me planteé inicialmente, que la escuela en Muti podía estar configurada como una realidad ajena en la que viven los estudiantes y que en la escuela los contenidos podían estar siendo impartidos de un modo “rígido y ritualista” (Ibid, 1993[1987]:236). Sin embargo, mi permanencia en ella, me reveló una realidad mucho más rica de lo que había imaginado, que hizo mover mi foco de atención desde una perspectiva orientada a la identificación de problemas y elaboración de soluciones, ámbito en el que tenía más experiencia, hacia otra, orientada a la comprensión profunda de los fenómenos que sucedían a través de una permanencia dilatada en el campo y una aproximación de tipo etnográfico. Optando por esta dimensión, elaboré dos hipótesis, la primera era: *“La experiencia de la escolarización en la escuela secundaria de Muti, supone para el alumnado un “contexto general de aprendizaje” en el que tienen lugar procesos de aprendizaje consciente y de adquisición cultural no consciente, relacionados con las dinámicas y las formas de vida, valores, creencias y condiciones del entorno en el que se inscribe”* y la segunda *“En la escuela, además de los contenidos explicitados en el currículum escolar, se proporcionan experiencias vitales al alumnado, a través del funcionamiento escolar general, de la acción del profesorado, que interpreta e imprime su sello particular a los contenidos que debe impartir, y a través de las condiciones físicas de la*

escuela. Estas experiencias vitales suelen contradecir muchas de las nociones del currículum formal porque están vinculadas con la realidad sociocultural de los miembros de la comunidad educativa". Con estas ideas, formulé un objetivo general de la investigación quedó configurado como: *"Comprender el funcionamiento de la escuela secundaria del barrio de Muti y acceder a algunas de las claves de los vínculos entre la escuela y la comunidad en relación con las fuerzas del contexto donde se producen"*. Se trataba de un objetivo amplio, del que se derivan seis específicos, que me permitían indagar en diferentes dinámicas, desde el pasado histórico del país, y los diferentes sistemas educativos que habían tenido lugar a la estructura de oportunidades económicas que se daban en la zona, las fuerzas sociales, y las formas de vida que tenían lugar en la escuela y en la comunidad, referidas a formas de comunicarse, formas de trabajo e intercambio, prácticas sociales, creencias, aspectos relacionados con la política y en general, a los distintos elementos que conforman las pautas de vida necesarias para poder vivir en ella.

En la escuela, me planteé un trabajo de seguimiento de todas las etapas de su funcionamiento y hacer un análisis de los mismos en clave de procesos, que tienen lugar tanto en relación con pautas escolares, como con otras ajenas al funcionamiento escolar formal, intentando desentrañar su naturaleza y ponerlas en relación con otras realidades. De este modo, por una parte, participé de casi todos los periodos de la escuela en calidad de investigadora y paralelamente me abrí a la comunidad, e indagué en las formas de vida del vecindario, para conocer cuáles eran los otros entornos de aprendizaje y adquisición cultural donde los adolescentes y jóvenes se hacían adultos, reconociendo que el medio escolar era, de hecho, un espacio al que solo accede parte de la juventud de barrio.

A través de este trabajo he conseguido informar sobre cómo la escolarización en un contexto determinado supone una experiencia de aprendizaje y adquisición cultural para los grupos humanos, complementaria a la que se da en otros espacios, como el familiar, comunitario y a través de otros canales, como la televisión e internet. La escuela supone una fuente de referencias y significados que las personas que acuden a ella captan y viven. Las instituciones escolares de tipo occidental, representan, a través de la distribución de sus espacios y los documentos que pautan su funcionamiento, un mundo de referencias concreto, dotado de un sustrato cultural referido a formas de pensar, de sentir y de actuar. Los miembros que la habitan, se apropian de estas formas y siempre las hacen suyas, no existiendo la posibilidad de trabajar en ellas como meros replicantes de pautas. Durante el régimen portugués, la mayoría de escuelas mozambiqueñas estaban dirigidas por religiosos portugueses, cuyo sustrato

cultural era familiar al de las mismas, pero hoy, la inmensa mayoría están gestionadas por mozambiqueños, para quienes las referencias escolares son unas más a las que acogen para resolver su vida en comunidad. El sustrato cultural del profesorado bebe de las fuerzas históricas, sociales y económicas del contexto, donde la escuela como institución ha pasado por diferentes etapas, pero siempre ha estado vinculada a cierto prestigio asociado a lo occidental en el país. El profesorado en Muti, creativamente adopta las pautas escolares y las adapta a otras y con estas referencias, configurará una práctica única llevada a cabo en el espacio escolar. Si bien este ejercicio de apropiación o adaptación es propio del ser humano, el hacerlo en un contexto como Muti, lo convierte en un caso especial, como se verá a continuación. La escuela de Muti fluye en la comunidad, y ambos espacios funcionan como campos de continuidad en el contexto. La escolaridad proporciona a unos y otros experiencias que pasarán a formar parte de sus modelos de realidad, que, en la comunidad se presentan como particularmente ricos y cargados de valores a veces contradictorios, a los que se recurrirá estratégicamente, según la situación que se configure.

Las aportaciones de este trabajo tienen que ver con el análisis de esta realidad concreta y específica de una escuela secundaria en el barrio de Muti, en Mozambique, pero se configuran en alusión a la generalidad de comprender a los humanos como sujetos culturales dotados de una asombrosa capacidad de plasticidad, de apropiación de la realidad percibida y de concentración de diferentes universos de sentido en sus prácticas cotidianas. Las prácticas situadas en los diferentes espacios del medio escolar se han rebelado en su análisis como cargadas de significado que alude a diferentes realidades: desde un pasado histórico específico en un lugar geográfico concreto, a fuerzas sociales y valores que han operado y operan en el contexto, hacia la estructura de oportunidades económicas y laborales del lugar, a un mundo de creencias y, en general, de formas de pensar, sentir y actuar relacionadas con estas dimensiones, en un ejercicio tan complejo como profundamente humano.

Para dar cuenta de ello, he utilizado como guías de trabajo las aportaciones de diferentes autores, y empleando sus conceptos e indicaciones de tipo metodológico han permitido estudiar de forma concreta el caso de Muti.

Este trabajo me ha permitido contemplar de cerca cómo se imponen las pautas de funcionamiento escolar provenientes de organizaciones internacionales y del gobierno, orientadas a la estandarización de contenidos y metodologías de enseñanza en la escuela. También me ha permitido contemplar al profesorado como sujeto protagonista de su experiencia, que elige y que impregna su práctica de diferentes referencias, y que, aun

pareciéndolo en ocasiones, no acepta ni se limita a hacer papel de mero transmisor de nociones en la institución.

En la investigación desearía haber podido profundizar más sobre las pautas de sentido que existen en el entorno comunitario, referidas al género, a la resolución de conflictos o a la noción de trabajo, entre otras. También me hubiese haber realizado un estudio sistemático sobre los procesos de aprendizaje y adquisición cultural que llevan a cabo los jóvenes en sus casas, así como haber conocido más sobre los estilos lingüísticos de la zona, que tanta importancia tuvieron en el desarrollo de la investigación. En todo caso, estas se plantean como posibles continuidades de la investigación

El documento consta de ocho capítulos: En el primero “Planteamiento Metodológico”, explico el proceso de familiarización con el campo, incluyendo los cambios de enfoque que tuvieron lugar hasta centrar la pregunta de investigación; también presento las hipótesis, los objetivos, las técnicas de investigación empleadas, el tratamiento de los datos, los sesgos y posibilidades y el proceso global de trabajo. En el segundo, “Referentes Teóricos” explico las teorías y referencias que han sustentado mi enfoque de la realidad analizada, considerando diferentes elementos referidos a países que han obtenido recientemente su independencia, la consideración de la escuela como institución, el profesorado como sujeto cultural e histórico y abordando cuestiones referidas a los procesos de aprendizaje y adquisición cultural que se dan en todos los sistemas culturales. Además, se trabajan referentes teóricos relacionados con el análisis etnográfico de la escuela, que han resultado muy útiles al desarrollo de la investigación. La existencia de un tercer capítulo denominado “El Contexto de Investigación: Mozambique” resultaba esencial en una investigación que pretendía aportar una dimensión histórica y, en general, un modelo ecológico-cultural de acercamiento a la realidad investigada. En él se abordan, aún si brevemente las diferentes etapas históricas del país, desde la llegada de los portugueses a tierras mozambiqueñas en 1498 hasta la actualidad, con particular atención a la caracterización de la zona de investigación y a sus habitantes. El capítulo cuarto “La Educación en Mozambique”, incide sobre la necesidad de aportar contexto al análisis de la escuela y supone un breve recorrido y caracterización de los sistemas educativos no escolares y escolares del país, también con particular atención a la zona investigada. En el quinto capítulo “El barrio y la comunidad de Muti”, se presenta la aproximación a la etnografía del barrio que le da nombre, completando aportando el acercamiento ecológico cultural a la investigación. La etnografía se divide en diferentes apartados y en ellos se abordan tanto elemento del paisaje, la configuración del espacio, los

usos comunicativos, el trabajo, el éxito, las pautas de comunicación, los intercambios, las creencias y otras prácticas sociales que tienen lugar en la comunidad. En el sexto, “La escuela secundaria de Mutí” se presenta la etnografía escolar organizada a través de la descripción de algunos de los diferentes procesos y actividades que se dan en ella, y se refiere finalmente al profesorado en tanto que eje que vehicula ambas realidades.

El séptimo capítulo “Conclusiones, Aportaciones y Continuidades”, cierra el trabajo de investigación con el planteamiento de las conclusiones del mismo en relación a las hipótesis y objetivos planteados inicialmente, enumera algunas de las aportaciones realizadas y plantea algunas posibilidades de continuidad. En el octavo, “Bibliografía” presento los referentes de distinta índole: libros, artículos en revistas, censos, informes etc., que me han ayudado para desarrollar la investigación o que han tenido que ver con ella. Para terminar, se adjunta un glosario de siglas, otro de términos y un anexo indexado con diferentes documentos que aportan claridad a algunos aspectos explicados en el cuerpo de la investigación.

El nombre del barrio se ha cambiado por el de Mutí, cuya fonética se aproxima a la de la palabra “Munthi” que significa “casa” en lengua shangana. Se han omitido o cambiado los nombres de todas las personas de la investigación, y solo me refiero a una funcionaria de la escuela con su nombre cambiado, “Dona Margarita” cuya omnipresencia y su enorme energía la convirtieron en un elemento de la escuela imposible de obviar para describir las dinámicas que se dan en ella.

El título de “Los secretos de la casa” forma parte de una expresión literal que me dirigieron en la escuela durante los procesos de evaluación del año 2013. Durante la corrección de los exámenes, observé que un docente fue expulsado de una sala, y a continuación, no me dejaron entrar en ella. Esto me extrañó y pregunté por el motivo a un pequeño grupo de docentes con quienes tenía confianza, que no me contestaron. Entonces, esboqué una hipótesis de lo que podría haber sucedido, esta fue acogida con tímidas risas y una profesora, dirigiéndose a mí, dijo: “usted se está acercando a los secretos de la casa”. Este momento supuso un paso más en mi familiarización con la escuela, fue reconocida en parte como alguien que sabe lo que sucede dentro y por ello he querido darle esta centralidad en el trabajo.

El proceso de escritura del documento de tesis comenzó formalmente en Barcelona en el mes de noviembre de 2014. Durante este mes, realicé el curso «El oficio de escribir en investigación social» organizado por l’Institut Català d’Antropologia (ICA) que me ayudó positivamente en la organización de la tarea. El proceso comenzó compilando la multitud de documentos que tenía escritos y que habían sido la materia prima de mis informes de

seguimiento en la Universidad. Durante esos meses codifiqué totalmente tanto mi diario de campo como las entrevistas transcritas y di forma a los apartados que iban a configurar las diferentes partes de mi trabajo. En el mes de enero de 2015 me desplacé a vivir a la ciudad de Nueva Delhi, en India, y, en febrero, el proceso de escritura ya fue tomando forma de capítulos cuasi definitivos. El proceso de adaptación a esta ciudad fue realizado paralelamente a la escritura del documento y ello trajo algunos inconvenientes, pero también, en cierto modo, estimuló el trabajo, ya que contemplar y vivir en un contexto con pautas de comunicación y de relación tan ajenas y novedosas para mí, me hicieron considerar y fijar más elementos propios de Muti. A la luz de nuevas ideas que me surgían paseando y observando la vida de esta nueva ciudad, recuperé episodios que inicialmente había desechado incorporar al trabajo y que me servían para aportar más luz a mis conclusiones.

Lo cierto es que, desde un primer momento, las anotaciones del diario de campo y las transcripciones de entrevistas y de las sensaciones que tenía en cada momento, se han mostrado como documentos vivos, dotados de una existencia propia, que hacía que, en cada nueva visita a ellos me aportasen más luz, obstinándose en construir tramas complejas. Al mismo tiempo, mi punto de vista sobre los acontecimientos adquiría un foco más amplio y, cada vez con más facilidad, podía establecer relaciones entre comportamientos, expresiones y formas de vida en Muti.

Por último, cabe señalar que la escritura del documento, en particular de algunos capítulos, ha supuesto un gran viaje emocional, que me han permitido recuperar y reconstruir situaciones, episodios y accidentes surgidos durante la investigación. Además, algunas personas de Muti y Maputo, han colaborado durante la escritura, aportando informaciones, fotos de celebraciones, sus puntos de vista sobre elementos de la investigación y complementando episodios narrados en el documento. El aprendizaje por inmersión en un contexto tan expresivo y, a la vez, tan ajeno y diferente a lo que había conocido previamente forma parte de la asombrosa experiencia vital que supuso mi estancia en el país. Gran parte de este tiempo, lo dediqué a transitar entre la ciudad de Matola y el barrio de Muti y fueron trayectos que, progresivamente, me conectaron con la realidad objeto de mi investigación, y me ayudaron a comprenderlo.

Acercándome a Mutí

Cuando salía de mi casa a las siete de la mañana para ir a la escuela de Mutí, siempre tenía la sensación de que estaba por emprender un largo camino cargado de significados y de emociones.

Mi casa estaba ubicada en el centro de la Ciudad de Maputo, en la zona llamada “Cimento” que alude al material de construcción de las casas y barrios de los colonos portugueses, el cemento. Maputo Cemento es un espacio caótico, abandonado arquitectónicamente pero muy vivo, lleno de personas que trabajan a lo largo de la carretera intentando vender algo a los propietarios de los modernos coches y 4x4 que, con poco tino, sorteando los “buracos”, los socavones de las calzadas y de las aceras. Los viandantes locales caminan tranquilos y charlan bajo los árboles, al contrario que la mayoría de los extranjeros que, con paso rápido y aire decidido, sorteamos “buracos”, basureros, coches, tenderetes, árboles que revientan las aceras, y otras “trampas” en el camino por la ciudad.

Cuando comencé a ir a la ciudad de Matola, lo hacía en transporte colectivo, denominado popularmente “chapa” y eso me permitió compartir el trayecto y el espacio con muchas personas. Estos trayectos supusieron para mí las primeras oportunidades de sumergirme en una realidad distinta a la que veía en la ciudad de Maputo. La mecánica del viaje, que constaba en subir, acomodarse en el asiento correspondiente y pagar y bajar a la salida, no exigía una gran interacción por mi parte. Como cogía la “chapa” en su punto de salida, podía elegir mi asiento y lo hacía detrás del todo. Desde esta cómoda posición me sentía invadida por una sensación de extrañamiento que me hacía observar y también elucubrar sobre las vidas de las personas que subían y bajaban. En estos trayectos, observaba dinámicas de relación y de comunicación que me sorprendían y que, muchas veces, me hacían perder el sentido de la orientación en el viaje.

Posteriormente compré un coche de segunda mano y comencé a realizar los trayectos a la escuela sola. Entonces, mentalizada de que debía circular por la izquierda, atravesaba la avenida de Vladimir Lenin y me incorporaba a la avenida 24 de Julio. A esas horas, nunca había muchos coches en el sentido salida de la ciudad de Maputo, mientras que el carril con sentido opuesto siempre presentaba embotellamientos. El tráfico era lento y se disfrutaba de una permisividad especial en la circulación. Los conductores podían en cualquier momento cambiar de sentido, parar o estacionar en cualquier lugar. También los peatones atravesaban la calzada en diagonal lenta y tranquilamente cargados de enseres. Por la ciudad solo cabía ir

despacio y con atención a este juego, donde las personas y los coches se cedían mutuamente el paso con leves gestos de cabeza y no se percibía un gran ambiente de crispación.

En esos trayectos, era fácil interpretar ciertas dinámicas económicas que sucedían en la ciudad. El elevado y creciente precio de la vivienda expulsaba de la capital a muchas personas y quedaba reservada a extranjeros a los que sus empresas les pagaban lo suficiente para asumir alquileres entre los 2.000 y de 3.000 euros al mes, en un país donde el salario mínimo se sitúa en torno a los 60 euros mensuales. Además, los mozambiqueños prefieren vivir algo más lejos del centro donde abundan los edificios y poder tener casas más amplias, con un patio para cultivar, descansar y para hacer reuniones sociales con vecinos, familiares, amigos, que casi todos los fines de semana tienen lugar en los pequeños quintales de las afueras.

En Maputo no hay muchas señales de tráfico, y siempre abandonaba la ciudad a través de sus largas avenidas pendiente de que ningún policía fijase su mirada en mí y con cualquier excusa, me pidiese un “refresco” o pago ilegal. Superada la ciudad, giraba hacia la izquierda para entrar en Matola dirección Muti y las condiciones de la calzada se empeoraban. Los márgenes de las calzadas eran de arena o basura quemada, las “chapas” y grandes camiones se afanaban con difíciles maniobras evitando los “buracos” de la carretera, más frecuentes en este tramo que en Maputo. Según se avanzaba, aparecía una rotonda completamente desnivelada en cuyo centro lucían unos pelados matorrales y casi todos los días, uno o varios jóvenes tenían depositadas unas jaulas con patos y ocas para la venta. También a veces, había algunos cabritos pequeños atados con una cuerda a la escasa vegetación. Los animales y sus dueños dormitaban en la rotonda, como en otra dimensión espacial, mientras alrededor de la misma se producía un gran jaleo de tráfico. A veces los cabritos se soltaban y se enredaban entre el lío de los vehículos, hasta que alguno de sus dueños, con paso somnoliento y gran parsimonia, le recogía de nuevo. De vez en cuando, en esa rotonda había policías que regulaban el tráfico y siendo este tan lento, se multiplicaban las posibilidades de ser identificada como mujer blanca, cuestión que favorecía el que acabase pagando algún “refresco”. Siguiendo instrucciones del profesorado de Muti, colocaba mi uniforme sobre el asiento del copiloto, algo que posiblemente me ayudó a pagar menos “refrescos”.

Tras la rotonda, atravesando poblaciones, las reglas de conducción parecían relajarse aún más y desaparecían completamente las señales informativas. En estos tramos, y sobre todo en la estación lluviosa y ventosa, de noviembre a mayo, sucedía que las calzadas se inundaban de agua o barro, desdibujando los trayectos y haciendo que los vehículos emprendiesen nuevas rutas atravesando zonas antes no transitadas por vehículos, lo que hacía harto difícil el trabajo

de orientación. Me encontraba en un paraje el paisaje urbano cambiaba constantemente, ya que las lluvias y las quemadas provocaban cambios en las tierras y la mayoría de los puestos de venta eran de poner y quitar diariamente, y ello, me exigía comenzar a guiarme a través de otros sentidos, o fijándome en otros elementos y así, torpemente y poco a poco, me convertí en parte del flujo de las carreteras de Matola.

Siguiendo por el camino a la escuela y dejando la rotonda atrás, se recorría un tramo de unos dos kilómetros con a un lado una llanura que permitía divisar las “machambas” o terrenos de cultivo particular, a las que acudían generalmente mujeres a trabajar. En el plano horizonte y casi siempre bajo un radiante sol despejado de nubes, se podían divisar estas zonas verdes, parceladas ordenadamente en espacios de pocos metros cuadrados. En algunas había algunos árboles, en su mayoría frutales, que delimitaban los huertos, en los que se cultivaba tomate, yuca, patata, judías y otras verduras durante prácticamente todo el año.

Más adelante el plano de la carretera se eleva permitiendo el paso de trenes de pasajeros y mercancías por debajo de un tramo de nueva construcción. Desde esta altura se divisaban las callejuelas de arena que conducían a los barrios donde vivía la gente en casas de chapa adosadas, oscuras y cuadradas, todas con patios descubiertos, y suelos anaranjados, generalmente llenos de enseres de metal y plástico de vivos colores, sobre todo barreños. En uno, alguna madre se afana en enjabonar a un niño que se resiste, y en otros hay “capulanas”¹⁴, extendidas en el suelo cubiertas de verdura.

Superado el puente, abundan puestitos de venta informal. En ellos, compuestos por varias neveras portátiles y algunas sombrillas, muchas mujeres mayores venden bebida fría conservada en cajas con bloques de hielo. Otras en mesas de madera, a veces portadas hasta el lugar diariamente, vendían chicles, caramelos, patatas fritas u otras bolsas de aperitivos. En este tramo también se encontraban los puestos de las denominadas “calamidades”, ropa y zapatos de segunda mano proveniente de donaciones de países occidentales, vendida a muy buen precio.

También se veían muchos niños pequeños en grupos saliendo de las callejuelas de arena, caminando con actitud jubilosa por los bordes de la calzada, corriendo, saltando, rodando una rueda con un palo, o dirigiendo un juguete muy popular, un coche hecho de latas de refrescos manejado un palo que permite girar en varios sentidos sus ruedas de hojalata. Hay niños y niñas más crecidos con uniformes escolares que siempre incluyen una camisa blanca y falda o

¹⁴ Piezas de tela estampada, rectangulares con una medida más o menos fija muy usadas en diferentes países de África, donde reciben diferentes nombres.

pantalón en marrón, negro, verde o azul oscuro que van a colegio caminando o que esperan en grupo una “chapa”. Por fin, entrando sobre un camino empedrado, se encontraba el acceso lateral de la escuela de Muti.

Nadie en el barrio parecía particularmente estresado, nadie caminaba rápido o estaba alterado y sólo el nervioso circular de las “chapas” llamaban a la prisa. La vida de los márgenes de la calzada y dentro de los barrios era serena y alegre, las personas se saludaban y se percibía una sensación de bienestar en los encuentros. La temperatura agradable acompañaba esa tranquilidad y favorecía esta forma de vida.

Recorrer el camino de mi casa a la escuela en coche seguidamente sin perderme, no fue un aprendizaje rápido ni sencillo. Ante la ausencia de señales durante los trayectos, pasaba mucho tiempo en alerta, porque algunos tramos variaban y otros eran parecidos, y necesitaba poder reproducir mecánicamente todos los movimientos que tenía que hacer (girar-seguir-girar...). Cuando llegaba a la escuela, y entraba por el portón, tenía la sensación de haber recorrido un camino no solo físico sino también mental. Los espacios atravesados del centro de la ciudad a su área periurbana, se cargaban progresivamente de nuevas ideas, del Maputo cementado a las afueras del mismo, con menos servicios y menos edificaciones. La población en mi camino progresivamente dejaba de hablar portugués en la calle, el color del suelo era otro, desaparecía el cemento y aparecía la tierra apisonada o asfalto levantado, la vegetación era más exuberante y los sonidos que me envolvían también eran diferentes. Cuando, ya en Muti, muy cerquita de la escuela, las vendedoras de refrescos y ropas empezaban a saludar levantado los brazos a mi paso con el coche, siempre pensaba que eran ellas las que, tirando de un hilo, habían creado mi ruta de camino a mi escuela. Eran como un punto polarizado que me arrastraba por él hacia ellas. Porque lo cierto es que el camino que hacía, nunca se me hacía lineal, sino que siempre estaba lleno de recovecos y de “circunloquios” físicos, de alguna manera, circular. Cuando además de la escuela, tuve que ir a las casas de los alumnos, a instituciones, organizaciones y asociaciones del barrio, el caos aumentó. Sin embargo, pronto me di cuenta de que llegar tarde a los lugares no era un problema y que el relato de cómo me había perdido era escuchado de forma atenta y comprensiva, y se obstinaban en darme pistas para ayudarme, con lo que, de alguna manera, todo encajaba. De este modo, comencé a conocer a las personas en sus marcos de sentido y a manejarme mejor en mis relaciones. A los tres o cuatro meses acudiendo al campo gané seguridad y no dejé de perderme, pero ahora lo hacía con más conocimiento. Esta última idea, puede resultar contradictoria, pero ha sido una sensación recurrente en mi trabajo de campo.

El desafío de ordenar el campo geográficamente en mi mente se unía al desafío de ordenar y dar sentido a mi trabajo de campo en la escuela. En la escuela también me movía buscando sentidos en un espacio que desconocía. Buscaba señales, buscaba vías claras, iluminadas y asfaltadas, y me daba la sensación de que aquí también todos los protagonistas se movían por atajos con los que no podía entrar con mi coche. Mi coche en ese momento era todo el caparazón lleno de ideas fijas, de aspiraciones de trabajo que tenía alrededor y dentro de mí y con el que necesitaba encontrar sentido a todo lo que se decía y pasaba, que a veces me resultaba tan incomprensible. Progresivamente ese perderme, en el campo y en las relaciones, lo comenzaba a percibir dentro de un sentido que me permitía quedarme. No me sentí lejos de aquello, no me sentí ajena o expulsada por mi “no conocer”. Me sentí dentro de una maraña de significados que no comprendía, pero me sentía dentro de la maraña. Hubo muchos días que volví a casa con la sensación de no haber hecho absolutamente nada ni haber llegado a ningún sitio. Dentro de las casas a veces observaba como nadie me daba respuesta a lo que preguntaba y sin embargo me explicaban con detalle ideas sobre las que no había preguntado, y muchas veces no había forma de volver a lo que yo preguntaba y quería saber y aquello me frustraba. Entonces con todo, hice un ejercicio de soltar las riendas, rendirme a observar y escuchar silenciosamente lo que no comprendía, con paciencia, pensado que quizá en otro momento lo haría. Y fue, sin duda, la mejor elección.

Al final este trabajo de orientación lo viví y lo incorporé como parte de mi trabajo de campo, que consistía en estar ahí dentro, establecer relaciones, ya que, en ambos casos, en mis múltiples pérdidas, encontraba un tramo que se unía con otro, de forma que saliendo de un camino encontraba otro que me era familiar y con las relaciones con las personas también me sucedió eso. De esta forma, palmo a palmo, fui conformando la lógica del lugar al igual que la lógica de las personas que lo habitan. Todo formó parte de un completo aprendizaje cultural, que me incluyó personalmente en su dinámica y que me marcó profundamente.

Todos los obstáculos y pérdidas en el camino físico, fueron una metáfora de los errores que cometí en el campo y que me hicieron alejarme de personas y perder valiosas oportunidades. Conocer el espacio sin señales funcionó como metáfora de conocer la cultura sin señales, y finalmente, viví una experiencia desordenada y, queriendo estar abierta a todo lo que se me ofrecía dentro de la escuela y en la comunidad, me perdí en la complejidad y me dispersé en la maravilla de la vida que surgía.

Ahora es el momento de poner hilo en la aguja y bordar todo lo sucedido, para crear ese mapa orientado a comprender la vida en la escuela de Muti.

1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La investigación realizada es de tipo exploratorio y descriptivo y se ha empleado una perspectiva cualitativa de investigación. Según la variable tiempo, es de tipo transversal, que, aunque se ha desarrollado a lo largo de dos años de estancia en el terreno, entre mayo de 2012 y julio de 2014, profundiza en un estudio de caso desde una perspectiva micro etnográfica que se atiene a las fuerzas del contexto y no pretende un seguimiento longitudinal de los aspectos constitutivos de los procesos educativos. La estrategia de investigación seguida es el trabajo de campo etnográfico, definido como método o conjunto de métodos donde:

(...) El etnógrafo participa abiertamente o de manera encubierta en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo observando qué sucede, escuchando por qué se dice, haciendo preguntas; haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (Hammersley M, Atkinson, P. (1994[1983]:15)

Este tipo de investigación exige un desplazamiento al espacio de investigación y la participación en la vida diaria de las personas durante un lapso de tiempo prolongado. De este modo, para esta investigación realicé dos estancias en el campo separadas en el tiempo. Una primera tuvo lugar entre los meses de mayo de 2012 hasta marzo del 2013 y permitió la familiarización tanto con el área geográfica como con el ámbito de la investigación. Esta primera estancia fue realizada con motivo del trabajo de co-tutorización de tesis de Máster de Elsa Langa. En el mes de septiembre de 2013 obtuve el permiso de realización de mi propia investigación en una tercera escuela situada en el barrio de Muti¹⁵, otro barrio de la ciudad de Matola. El trabajo de campo en la escuela y en el barrio se desarrolló durante 10 meses, desde

¹⁵ A continuación, en el documento, la escuela secundaria del barrio de Muti será definida como “Escuela de Muti”.

septiembre de 2013 hasta julio de 2014, acudiendo al centro una media de tres veces por semana. Además, pude conocer el barrio a través de paseos por la zona y participación en celebraciones llevadas a cabo por el vecindario, algunas contando con la comunidad escolar de la escuela donde trabajaba y en otras ocasiones con otras personas de la zona, no relacionadas con la escuela.

Las técnicas de recogida de información en el campo se fueron solapando durante la estadía en el país y en el campo: Desde mi llegada a Mozambique, en septiembre de 2011, escribí un diario personal, informal, sobre mis impresiones de la ciudad de Maputo, en cuyo centro vivía y de los lugares que progresivamente iba conociendo. Con el comienzo del trabajo de co-tutorización, en el mes de mayo de 2012, inicié otro diario que contenía todas mis impresiones sobre el proceso y recogía otras derivadas del proceso de tutorización que llevaba a cabo en la Universidad Eduardo Mondlane. Ambos diarios me permitieron centrar los intereses de mi investigación, y dar comienzo a un tercero cuando entré en la escuela secundaria de Muti el 9 de septiembre de 2013. Como detallaré más adelante, en la escuela de Muti realicé observaciones en todo el recinto, de todas las dinámicas que se daban de los espacios que me eran abiertos, en el patio de la escuela, los pasillos, en la cantina bar, biblioteca y en las casetas de las funcionarias. También realicé observaciones en la Secretaría y sala de matriculación, en los despachos, en la sala de profesores y de las reuniones formales e informales con el profesorado, con las familias del alumnado y de todas las situaciones que se daban en la escuela en las que podía estar presente. También realicé observaciones previa autorización de las personas implicadas, en las aulas y en reuniones formales entre profesores y/ o equipo directivo.

Durante las primeras semanas del mes de diciembre de 2013 comencé a realizar las primeras entrevistas semi-estructuradas al profesorado y posteriormente, durante las vacaciones natalicias y durante el mes de enero de 2014 me dediqué intensamente a las entrevistas al alumnado y a sus familias, desplazándome a sus casas. Durante este periodo también realicé entrevistas al equipo directivo y a las funcionarias.

En el barrio, participé de actividades sociales e hice entrevistas a ancianos vecinos con los que me ponían en contacto por ser personas notadas en el barrio. En Maputo, hice amistad y entrevistas con jóvenes que habían estado escolarizados en barrios adyacentes al de Muti y que ahora eran trabajadores del mercado informal de la ciudad. También realicé entrevistas con profesionales de instituciones públicas y organizaciones del mundo de la educación y de la escuela.

El enfoque de la investigación se fue modificando a la luz de los datos obtenidos, que cada vez eran más significativos conforme ponía en práctica ciertas maneras aprendidas para obtener información y participar en situaciones en la escuela y en la comunidad: De un enfoque con un peso intervencionista pasé a otro eminentemente descriptivo y etnográfico. Este proceso mediante el cual los datos obtenidos van reorientando el trabajo se fue gestando, aún de forma inconsciente, desde el momento en que llegué a Matola, antes de entrar en Muti. A continuación, explicaré las experiencias y anécdotas que tuvieron lugar en la fase de acceso y familiarización en el campo y cómo luego desembocaron en un replanteamiento del trabajo de investigación.

1.1 La familiarización previa con el campo

Durante el trabajo de co-tutorización que comenzó en mayo de 2012, tuve la oportunidad de conocer de primera mano dos escuelas secundarias situadas en la vecina ciudad de Matola, una zona de alta prevalencia de HIV-SIDA entre adolescentes y jóvenes. El interés de aquella investigación era conocer cómo se trabajaban los contenidos de Salud Sexual y Reproductiva en ambas escuelas, saber si los contenidos diseñados en el currículo escolar se aplicaban, si esta información llegaba al alumnado y cuáles eran las demandas específicas del profesorado en ese sentido. Para la investigación diseñamos preguntas de cuestionarios, guiones de entrevista y puntos de discusión para grupos focales¹⁶.

Mis desplazamientos en transporte público hacia los lugares de encuentro en Matola, con una frecuencia de una vez a la semana, me ayudaron a conocer y familiarizarme con una realidad diferente a la de Maputo. Dentro de la ciudad, nos desplazábamos en el coche de Elsa, que me enseñó los diferentes barrios y dentro de ellos, en interacción con el vecindario, tuve la oportunidad de observar situaciones relacionadas con pautas de comunicación, de relación, aspectos relacionados con el mundo laboral, familiar y de vivienda de los habitantes. De forma general, cuando acudíamos al campo, pasábamos el día entero por la zona, donde comíamos, hacíamos encargos y recados y también, de forma progresiva, fui conociendo a los vecinos y familiares de Elsa, que vivían en el barrio de Muti.

Durante esta fase de trabajo en las escuelas, además, sucedieron varios episodios que provocaron mi asombro y que fueron muy fructíferos para el enfoque de mi propia

¹⁶ Los contenidos de los cuestionarios y de las entrevistas fueron realizados por la investigadora, Elsa Langa, que estaba mucho más familiarizada con el campo. Mi tarea en este caso fue evitar que los ítems de uno y otro instrumento estuviesen dirigidos a una u otra respuesta. Esta discusión de contenidos y modos en las herramientas fue muy fructífera y útil a mi propia investigación.

investigación: El primero tenía que ver con el contraste entre la calurosa acogida y colaboración con el proyecto de investigación que recibíamos a la entrada en las escuelas y la actitud cerrada y poco colaboradora que mostraba el profesorado en las sucesivas sesiones. A los pocos meses de trabajo, el profesorado ya no aceptaba de buena gana nuestras visitas para hacer las entrevistas y constantemente cancelaba encuentros, provocando enormes demoras en el trabajo. Finalmente, al elaborar los resultados, planteamos una sesión de devolución y trabajo conjunta con el profesorado de ambos centros, que fue rechazada, aun cuando una de las conclusiones del trabajo de investigación había sido que el profesorado demandaba un trabajo más serio y constante sobre temas de HIV-SIDA en las escuelas.

Además, un accidente de campo supuso un punto de inflexión fuerte en el modo en que comprendía lo que estaba sucediendo: Durante una jornada de trabajo en una de las escuelas, pedí acudir al baño y me indicaron el camino al servicio del profesorado. Al entrar en uno de ellos, observé que sobre la cisterna había un completo manual encuadernado, con algunas hojas arrancadas, de la Agencia de Cooperación Noruega dirigido a profesorado de centros de secundaria, con ilustraciones explicativas y textos en portugués para trabajar en las aulas aspectos relacionados con el HIV-SIDA. Al salir, me dirigí inmediatamente hacia la sala de profesores, para informar en voz alta que había encontrado el manual y pregunté si alguien lo había dejado olvidado: los cuatro o cinco profesores que en ese momento estaban allí mostraron un gesto avergonzado y bajaron la mirada para dedicarse a otra cosa que les hiciese salir de mi campo visual. Solo uno de ellos, solícito, cogió el manual de mis manos y lo depositó tímidamente en la mesa. La profesora Elsa, entonces, me llevó a un apartado de la sala y me comentó que no había sido un olvido y que estaba sobre la cisterna para ser usado como papel higiénico por el profesorado.

Este hecho me causó un profundo impacto y puso de manifiesto, como pocas veces, que existía una fuerte distancia entre lo que el profesorado en sus discursos explicaba, en este caso, para justificar sus dificultades en el tema de Salud Sexual y Reproductiva, y la realidad de sus prácticas en la escuela. Encontré una fuerte incoherencia, que, a pesar de mis peticiones, nadie en el campo me explicaba, ni parecía querer hablar de ello. Esto hizo estimular fuertemente mi investigación orientándola hacia la exploración de nuevos elementos del problema del trabajo de contenidos de Salud Sexual y Reproductiva en la escuela a través de un trabajo eminentemente de tipo etnográfico, que tuviese en cuenta “lo que sucede en el campo”, más allá del relato de la comunidad escolar. Con ello, se planteaba la necesidad de investigar sobre este fenómeno realizando un periodo largo de estancia en el campo, e

inicialmente proponer, influida por mi formación y experiencia como educadora, algún tipo de intervención final para el cambio, para la mejora de la situación.

La necesidad de permanencia en un centro escolar de similares características y diferente a los centros anteriores, pero ubicado en la misma zona, para sacar provecho a mis conocimientos ya adquiridos, me llevaron casi de forma natural a solicitar un permiso en el Distrito para trabajar en la escuela secundaria de Muti, también en la ciudad de Matola. Con mi proyecto de investigación ya matriculado, a la espera de la aceptación de permiso de entrada en la escuela de Muti y mis contactos todavía activos en el Departamento de Antropología y Arqueología de la Universidad Eduardo Mondlane en mayo de 2013, me ofrecieron presentar mi proyecto en una conferencia dentro del “Ciclo de Seminarios” que organizaban ante el profesorado de ambos departamentos y alumnado de esas carreras. Cuando terminó mi presentación, tres profesores de dicha institución me alertaron sobre el enfoque “desarrollista” de mi propuesta de investigación, donde veían un “blanco que viene a solucionar un problema”. Me preguntaron cuestiones como por qué “buscaba el tema de Salud Sexual y Reproductiva en Mozambique” y al explicar que estaba motivado en parte porque ser el HIV-SIDA una pandemia en la zona y en el país me preguntaron “por qué no hay líneas de investigación en Europa sobre cómo el profesorado trata el cáncer en las escuelas de mi país”. También me señalaron como aspecto negativo de mi colaboración previa en las escuelas de Matola, la poca capacidad de denuncia de la antropología como ciencia social, ya que reconocidos episodios de abuso y sexo intergeneracional en la escuela entre profesores y alumnas, en entrevistas y cuestionarios, me recriminaron no haber acudido a denunciar los hechos y con ello se abrió un debate sobre el papel de la Antropología de cara a informaciones tan sensibles. Luego, en mi trabajo de campo, tuve que afrontar esta cuestión de nuevo y tomar una decisión al respecto, como relato más adelante.

Escuchadas las aportaciones, me quedé con una sensación de ambivalencia, ya que quizá, efectivamente, mi propuesta estuviese repitiendo el enfoque de muchas investigaciones que reflejaban valores desarrollistas. Con todo este nuevo bagaje conseguí no desanimarme a pesar de los cuestionamientos recibidos, y mantener la motivación por seguir trabajando y seguir aprendiendo. Obtuve el permiso de acceso a la escuela de Muti en agosto de 2013 y en septiembre del mismo año pude comenzar la incorporación a la comunidad escolar.

En ese momento tenía interés en conocer cómo era el trabajo de la escuela con contenidos de Salud Sexual y Reproductiva en un contexto de pandemia, pero desde un plano que tuviese en consideración el trabajo que se hacía de forma cotidiana y los significados que se atribuían a

esa realidad desde la escuela y desde el barrio donde se inscribía la escuela. Sólo posteriormente a la luz de mis primeras experiencias, decidí variar mi investigación en dos cuestiones: Primero, decidí no limitar el punto de observación al tema del HIV-SIDA, sino utilizarlo como una excusa para comprender el funcionamiento del centro en el contexto, y segundo, deseché definitivamente un enfoque intervencionista, orientado a producir cambios en el contexto. Este viraje, fruto de mi experiencia en el campo, será explicado en los siguientes apartados.

1.2 La inmersión etnográfica en el terreno

La oportunidad de trabajar en una nueva escuela pude afrontarla mejor preparada, fruto de algunos aprendizajes realizados en el contexto, que exigían algunos cambios en mi propia actitud y comportamiento en el campo. Entendí que mi papel en la escuela no podía ser el que había mantenido durante el periodo de familiarización con el campo, donde las personas en él me identificaban como alguien completamente ajeno a la escuela que acudía puntualmente a ella para llevar a cabo un proyecto durante un periodo breve con la intención de “mejorar la escuela” idea con la que parecían familiarizados.

En la escuela secundaria de Muti me planteaba un periodo inicial de trabajo dedicado solamente a observar los modos de vida de las personas que habitaban la escuela y el barrio, desactivando, en la medida de lo posible, la tendencia a querer explicar todo lo que sucedía, y simplemente intentando ser capaz de describir con el mayor número de detalles las diferentes dinámicas que se daban a mi alrededor para comprenderlas. Cuando entré en la escuela y me presenté al Director con la autorización del Distrito de Matola, donde se explicitaba claramente que mi trabajo versaba sobre los contenidos de Salud Sexual y Reproductiva, expliqué que mi trabajo era, en realidad, sobre “cómo funcionaba una escuela secundaria mozambiqueña”, y me presenté y fui presentada al resto de la comunidad escolar como alguien que quiere conocer la escuela, que se ofrece a colaborar en lo que ellos desearan y que necesitaba presenciar clases donde, de forma particular, se abordase el tema de la Salud Sexual y Reproductiva con el alumnado. De este modo, expliqué que me interesaba participar de la dinámica escolar, y, que, al menos inicialmente no eran reclamados a nada. Esto me permitió adoptar una posición más pasiva en mis interacciones con ellos, y dejar fluir los acontecimientos en la escuela sin someter de inmediato a los protagonistas a situaciones artificiales, como la aplicación de entrevistas y grupos de discusión.

Si bien siempre conté con la inestimable ayuda y complicidad de la profesora Elsa Langa, ella, dentro de la escuela, siempre se mantuvo en un segundo plano de mi trabajo y solo acudía a mí cuando la reclamaba, permitiendo una amplia libertad en mis interacciones.

Tanto el proceso de entrada en el campo como la permanencia en él se llevaron a cabo teniendo en consideración nuevos elementos que observé en las muchas interacciones que había tenido con personas en Maputo y en Matola, sobre todo dentro de las escuelas y que intenté imitar para mi trabajo de campo. El sentido de este ejercicio no era tanto intentar mimetizarme en la escuela, ya que esto era imposible, sino evitar, en la medida de mis posibilidades, generar disrupciones y fracturar con mi presencia situaciones comunicativas o de acción que se daban.

La entrada previa en los barrios de Matola me había ya proporcionado información sobre el asombro que provoca ver una persona blanca por el barrio, particularmente en las “chapas” y de forma especial en niños y jóvenes, que expresaban más abiertamente su sorpresa, con risas nerviosas o con miradas de sorpresa. En las escuelas también había comprobado cómo la comunidad escolar se mostraba sorprendida de mi presencia, y que ésta activaba preguntas, reflexiones y comentarios que no dejaban de producirse a pesar de visitar varias veces los centros. Este también fue un campo de entreno para ver cómo se movían los miembros de la comunidad escolar, de qué hablaban y cómo hablaban de ello. El alumnado en las escuelas se mostró más expresivo, con miradas fijas en las distancias cortas, que rápidamente se dirigían al suelo y chillidos y carcajadas en la distancia. Esta sorpresa hacía que mis intentos por acercarme a hablar con el alumnado a veces les dejase sin palabras o que, directamente, huyesen de mi presencia. Otros, los más crecidos, mantenían conversaciones conmigo visiblemente avergonzados y envalentonados ante la mirada de sus amigos.

Explicaré algunos de los aprendizajes que apliqué en la escuela con el doble objetivo de enumerar ciertas estrategias de adaptación que llevé cabo en el campo y aportar información sobre algunos aspectos del ambiente donde se desarrollaba el trabajo.

1.2.1 Actividad y postura corporal

Por una parte, observé y traté de imitar aspectos relacionados con la actividad y postura corporal en el campo. Las personas de la comunidad escolar, exceptuando a veces el alumnado, caminaban de forma lenta y con una postura erguida por el recinto. También la postura corporal al estar a la espera de ser atendida o relajada en actitud de escucha u observación exigían perder el “ímpetu” al que yo estaba acostumbrada. Debía adoptar posturas físicamente pasivas que me hiciesen entrar en un espacio concreto, familiar al que ocupaban los sujetos a mi alrededor. La postura corporal de espera consistía en entornar levemente los ojos, bajar la cabeza y los hombros, situar los brazos en torno al cuerpo o entrelazar las manos suavemente por delante del regazo y no mirar atentamente nada, sino mantener una postura relajada y un gesto ausente. Adquiriendo esta postura en vez de otra que trasluciese impaciencia, podía comprobar cómo era tratada de una forma más parecida al resto de las personas y estas mismas parecían notarme menos. Evidentemente, adoptando esta postura no dejaba de ser observada, pero tras algunos minutos comprobaba como las personas se distraían y miraban hacia otras cosas, lo que me permitía observar mejor. Con ello adquirí esa postura en las esperas para hablar con el equipo directivo, en la Secretaria, en la cantina bar, o en situaciones de observación en los periodos de matriculación o durante las clases.

Toda la comunidad escolar adoptaba en ocasiones esta postura en el campo, y a veces se exageraba, como explicaré más adelante, en las relaciones con los otros, lo que la convertía en una marca del lugar que debía adoptar dentro de él necesariamente.

1.2.2 La vestimenta.

También adapté mi vestimenta, ya que el “vestir decente”¹⁷ propio para las trabajadoras de instituciones del país, como las profesoras, contenía algunas indicaciones precisas. Las camisas eran cerradas y las mangas debían cubrir hasta el codo, se usaban faldas rectas por debajo de la rodilla, o pantalón, a evitar los vaqueros ceñidos, y el zapato debía ser cerrado. El cabello no se debía llevar suelto o alborotado y el maquillaje debía ser imperceptible o “suave”¹⁸. Las profesoras de la escuela vestían de este modo y se cubrían con la bata reglamentaria, blanca, de corte recto, de manga larga y por debajo de la rodilla.

Con esta información, que nunca me fue explicada y que en ese momento solo conocía en parte, entré en el campo. Posiblemente en ocasiones y debido a las altas temperaturas infringí alguna regla, pero solo fui avisada una calurosa mañana de noviembre, en la que acudí a la

¹⁷ En sus palabras

¹⁸ En sus palabras

escuela con una camiseta que no parecía conveniente. Una persona del equipo directivo me llamó a hablar a su despacho y un aparente gesto de incomodidad y al mismo tiempo de cariño me explicó que no podía vestir “así”¹⁹, dando leves toques con el dedo en mi antebrazo desnudo, y me sugirió comprar una bata reglamentaria. Cuando al día siguiente aparecí con ella en la escuela, se reveló la importancia de este aspecto, porque el profesorado y equipo directivo lo celebraron con comentarios del tipo “esto es mucho mejor, profesora” a lo que algunos aplaudieron, me dieron abrazos y me apretaron las manos en señal de cariño. Llevar el uniforme por otra parte, me incluyó en la comunidad escolar en el sentido de que se me identificaba con un rol conocido por todos, incluidas las familias y el vecindario, el de profesora.

Aparte de estos aspectos, en la escuela tuve que plantearme el contenido de algunas nociones culturales propias como la noción y el valor del tiempo, las relaciones de género y jerarquía, y los estilos de comunicación, que fueron más lentas de adquirir y el propio campo de trabajo fue un lugar de entreno.

1.2.3 La noción de tiempo.

En primer lugar, tuve que replantear mi propia noción de tiempo a la que, personalmente, dotaba de mucho valor de cambio., con lo que el uso del tiempo debía tener sentido, el objetivo era que se emplease en hacer cosas útiles, fructíferas e interesantes. Derivado de ello, según mi criterio, hacer esperar o que me hiciesen esperar a partir de, digamos, media hora, suponía una falta de consideración. El campo me obligaba a repensar esa noción y comenzar a desvincular el paso del tiempo con su traducción en valor de cambio directo, y reconocer que, por ejemplo, esperar cuatro horas en una cola para un servicio básico en la escuela, esperar dos horas en una cita, esperar para algo sobre lo que no tienes ninguna convicción de que sucederá, o el establecer una conversación en el barrio o en la escuela con una persona que te explicará algo de forma lenta, repetitiva y cuajada de silencios, interjecciones e ideogramas²⁰ que no comprendía, iban a formar parte de mi rutina diaria.

En la escuela, como institución donde formalmente el tiempo tiene un fuerte peso y organiza su función, mi noción estaba, además, atravesada por la idea de que la escuela era el lugar de trabajo del equipo directivo y profesorado. Con ello, cuando les pedía explicaciones sobre alguna idea o proceso, o en entrevistas, el sentido del paso del tiempo estaba, por mi parte, mediatizadas por la idea de “no quiero robar su tiempo de trabajo remunerado con algo que

¹⁹ En sus palabras

²⁰ Finnegan, R. (2012) desarrollado en el capítulo “El Contexto de Investigación: Mozambique”

usted hace de forma desinteresada”, idea que deseché conforme tenía más interacciones con ellos.

Debía adaptarme a su uso del tiempo y manejar mis emociones respecto al nuevo uso del tiempo que el campo imponía. El hecho de llegar tarde a casi todas mis citas por haberme perdido durante horas en el barrio sin encontrar a nadie que hablase portugués o me pudiese dar ninguna orientación, no debían aumentar mi ansiedad ni enfado. Perder el tiempo perdiéndome era a su vez un ejercicio de paciencia y una fuente de información para el trabajo. Por otra parte, hacer esperar o ser impuntual perdía su carácter de agravio en el contexto, porque el valor atribuido en el campo al uso del tiempo era más relajado y, evidentemente, compartido por todos, ya que nadie se iba a enfadar o iba a cortar relaciones por no aparecer en una cita, ni me iban a tachar de poco seria por llegar terriblemente tarde o por no cumplir a tiempo y hora con lo establecido. Esto les sucedía a todas las personas en sus interacciones con los demás y si bien nadie comentaba de manera específica que habían sido puntuales o no en las citas, en las relaciones con las personas observé cómo la dinámica de llegar tarde era común y las excusas ofrecidas y recibidas eran siempre asumidas como verdaderas.

Como detallaré más adelante, con motivo de los procesos de obtención de entrevistas, las personas mostraban una enorme comprensión ante los elementos que podían cambiar o modificar los acontecimientos tal y como estaban planeados. La impuntualidad era una falta menor porque existía una consideración compartida de que la vida está llena de acontecimientos imprevistos que cambian los destinos de las personas. Esta profunda capacidad de comprensión, que comprobé tanto en el barrio como en la escuela se encarnaba directamente en la práctica y también a través de los imaginativos relatos que excusaban la impuntualidad de unos y de otros. Mis quejas o comentarios sobre la impuntualidad de alguna persona con la que había quedado en la escuela, en una barracas, o en una casa de comidas del barrio eran puntualmente excusados por las personas de cada contexto con argumentos como “se estará bañando el alumno”, “hay mucho tráfico de chapas”, “hace frío/hay agua en el suelo/hace calor”, “estará haciendo un recado”, “la vida está dura”, “estará en el hospital”, “ha pasado algo en la familia”... Con ello, acabé disfrutando del repertorio de excusas que se me ofrecían, y estas eran motivo de conversación hasta que las personas con las que me había citado, al tiempo, llegaban. Progresivamente, esperar una o dos horas me dejó de importar y lo observé porque dejé de apuntarlo en el cuaderno de campo.

Por otra parte, desconfiar de las excusas ofrecidas no era común y cuando comentaba a personas de más confianza que a veces creía que la gente inventaba excusas, éstas, sorprendidas, se afanaban en demostrarme que casi siempre eran auténticas. Cabe decir que, sin embargo y sobre todo a nivel de relato o explicación, el tema de la impuntualidad era dentro de la escuela una queja constante, la comunidad educativa, particularmente en las interacciones conmigo, expresaban su repudio ante la impuntualidad en el país, entre el profesorado y entre el alumnado. Esto me hacía comprender que la noción del tiempo escolar, aún no cumplida, era comprendida y se vivía como un problema ya que la impuntualidad en la escuela, como en el barrio, era algo habitual.

1.2.4 Las relaciones jerárquicas.

La edad, el cargo y el sexo eran marcadores claros de jerarquía y pedían ser tomados en consideración. La manera de acercarse al Director debía llevarse a cabo con pasos lentos, cabeza baja y con los labios remetidos para dentro, como hacía el profesorado, y una vez delante de él, el trato debía ser serio y ceremonioso, siempre centrado en la escucha de sus palabras. El tono solemne ante personas de cargo superior, los gestos de sumisión y otros gestos de reconocimiento a su autoridad, debían estar presentes en las interacciones con el Director y el resto del equipo directivo, a pesar de que yo pudiese tener más edad.

Eliminé automáticamente comportamientos como hablar en alto a una persona sin esperar a tenerla delante, o hablar a las personas en grupo. Los usos mostraban que para establecer diálogos era más correcto acercarme educada y silenciosamente a cada persona y una vez frente a ella, dar los buenos días o las buenas tardes, utilizando siempre expresiones formales, tratando siempre de usted, de manera particular con el profesorado o equipo directivo de más edad. En las interacciones con estas personas, había que quedarse completamente inmóvil, con los brazos relajados y manos entrelazadas, en posición de escucha activa sin interrumpir los relatos. Con los profesores jóvenes, sin embargo, las relaciones eran más relajadas, pero, siempre guardando la compostura y no interrumpiendo los relatos. De forma general, no debía mirar continuamente a los ojos de los interlocutores en las conversaciones.

En las interacciones verbales introduje frases que incluían fórmulas rogatorias para cualquier petición y de agradecimiento extremo ante cualquier concesión, hasta la más elemental, como pedir a otro profesor la llave del baño o pedir pasar por delante de una persona. Por ejemplo, para pedir el cuaderno de frecuencia de una clase a un profesor, la fórmula podía ser “Profesor Agostino, por favor, solo si terminó de leer, ¿podría usar ese cuaderno?” con manos en actitud de pedir y con la mirada alternando entre sus ojos y el suelo. Posiblemente, el profesor en su

respuesta incluiría un “Desde luego profesora, ahora mismo”, “Por supuesto, claro, inmediatamente, ¿cómo no? Lo que quiera la profesora” u otras fórmulas que indicasen la idea “que no hace falta una petición tan formal”, pero se trataba de una regla que debía ser llevada a cabo en la escuela. Entre los profesores más jóvenes, acompañábamos la petición solemne con una risita baja, como para restar solemnidad o “reírnos” de la petición, pero que, ciertamente, debía ser hecha de manera formal. Estas fórmulas recreadas dentro del recinto escolar eran más formales y ceremoniosas que las establecidas fuera de él, sobre todo con personas de mi misma edad y me hizo comprender cómo la escuela activaba ciertos usos conectados a una realidad inicialmente ajena al barrio donde se inscribía, donde las interacciones eran más relajadas y, generalmente, en shangana²¹.

Había aprendido que, por una parte, tenía que parecer más recatada y humilde en mis interacciones con el equipo directivo y profesorado, y también que debía ser más altiva y distante en mis interacciones con el alumnado. Debía sustituir mi desenfadado acercamiento al alumnado por otro más distante, cargado con la expectativa de respeto y consideración por mi papel de profesora, tal y como hacía, en general, todo el profesorado.

A pesar de estas fórmulas de cortesía y comportamientos solemnes entre el equipo directivo y el profesorado, su contenido generalmente nunca era envarado o severo. De hecho, muchas veces me preguntaba por qué existían esas fórmulas tan convencionales si luego se llevaban a cabo trasposos de información de una manera expresiva, sincera, incluso íntima²², acompañados con gestos físicos, con las manos principalmente, tan amigables y entrañables.

Por último, las interacciones con las funcionarias de mantenimiento y limpieza, una vez obtenida su confianza, estaban exentas de fórmulas de cortesía y eran completamente relajadas excepto en los saludos y despedidas y fueron las que me resultaron más fáciles de emular, ya que remitían a mis saberes previos. Pronto, en este sentido, comencé a recibir mi recompensa dentro de la escuela, el profesorado se me acercaba más y buscaban mi compañía e intimidad. El alumnado, después de una etapa inicial de desconcierto me miraba con respeto y me ubicaban en el rol de profesora, empleando conmigo fórmulas de comunicación similares a las que utilizan con sus docentes de la escuela.

²¹ Lengua local de la zona. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) del año 2009, el Shangana es hablado habitualmente por el 43% de los habitantes de la provincia de Maputo, el 28% habla habitualmente en portugués y el 13% la lengua Xi-Rhonga, también llamado “Ronga”. Este tema se analizará en el capítulo de “Contexto de Investigación: Mozambique”.

²² Las profesoras en la escuela, contaban anécdotas de hijos desobedientes, de maridos indomables, de vecinas cotillas o de días en que se bebió de más en encuentros familiares, utilizando en ocasiones fórmulas corteses que parecían no conectar con el contenido de la comunicación.

Derivado de las relaciones jerárquicas, aparecían también las relaciones de género, y tuve que salir del paso de los comentarios a veces personales e incómodos sobre mi condición de mujer trabajadora, soltera y sin hijos. Se me interrogaba directamente por el hecho de no estar casada no tener hijos con mi edad, o, en tono jocoso, algunos profesores se ofrecían a ser mis parejas o maridos. En un primer momento me mostraba algo molesta e intentaba parar secamente los comentarios, pero pronto me di cuenta de que resultaba más fructífero asumir los comentarios como lo hacían las profesoras, con una media sonrisa, en silencio, y mirando al suelo. Las profesoras utilizaban estos incidentes, a los que no respondían abierta y explícitamente, como material de análisis y queja jocosa en sus conversaciones privadas en grupos de mujeres, a las que me uní en “calidad de afectada”, y esto también repercutió positivamente en mis relaciones en el campo.

También debo reconocer que algunos comentarios y apreciaciones, entre los que están los de tipo sexual, se realizan en clave de complejas metáforas que yo casi nunca captaba, y de los que solo intuía la relación con algo sexual. Debo añadir que, a pesar de que muchos de los comentarios que me hicieron en calidad de mujer resultaban completamente inapropiados en otros contextos, no fueron nunca directamente ofensivos o me hicieron sentir insegura.

1.2.5 Estilos de comunicación

Otro aspecto que fue crucial fue el conocimiento de los estilos de comunicación verbal en la zona. Desde el momento en que llegué a Mozambique y comencé a interactuar con algunos miembros de población local, tuve la sensación de que en mis interacciones verbales había una falta de entendimiento, o que me obligaba a poner en práctica ciertas maniobras para poder comunicarme correctamente. Esta brecha se producía generalmente con hablantes de shangana que provenían de zonas periféricas de la ciudad y que se dedicaban al comercio informal en Maputo. Al principio lo atribuí a no comprender bien el portugués, pero cuando conseguí un dominio de la lengua observé que existían otras dimensiones que hacían la comunicación compleja: Comprobé que los intercambios de información, también los más instrumentales, no podían resolverse a través de breves instrucciones. Cada situación comunicativa parecía exigir una puesta en escena concreta para que fuese efectiva y provechosa: tenía que saludar largamente a las personas a las que me dirigía y explicar mis deseos de varias formas y haciendo uso de la comunicación no verbal. Debo reconocer que, como en muchas otras situaciones, entré en el juego de los hablantes antes de comprenderlo, y me limitaba a repetir y hacer muchas referencias a lo que deseaba. Una interacción estándar

que observé y describí a los seis meses de llegar, cuando ya hablaba correctamente portugués se dio comprando calamares en el mercado de la siguiente forma:

- Hola buenos días ¿cómo está el señor?
- Hola señora, estoy bien, las cosas son difíciles, ya sabe, pero... [Sonríe, gritos, interjecciones] estoy bien, ¡estoy muy bien! Querría saber cómo están las cosas del lado de la señora.
- Las cosas están bien, si no, hay nada fácil, pero yo también bien. Querría pedirle algo de lo que usted vende.
- Ah sí, tengo muchas cosas a la venta, las he puesto aquí, mire lo que tengo.
- Si. Esos son calamares. ¿No es así?
- ¿Calamares? Ah sí, ahí veo, esos son calamares de los que tienen esas patas [gesto con los dedos] Ahí vamos con la barca y los cogemos del mar. Salimos pronto a las 4 o a las 5 y los cogemos y los traemos aquí.
- Muy bien.
- Ha venido la señora a comprar calamares. Bien. Entonces cuántos quiere.
- Quiero medio kilo, ¿tiene el señor una balanza? [aquí es mejor decir: “tiene balanza” aunque vea la balanza, que “me lo pesa”]
- Si tengo la balanza, esta balanza sirve para pesar todo, calamares, todo lo que yo quiera pesar, pesa. Le voy a pesar. [Alguien por detrás le habla en shangana, posiblemente del hecho de que una blanca compre en ese mercado]. Ríe. [Contesta en shangana. Hablan largamente mientras espero]. Ríen.
- ¿Qué dice ese señor de atrás? No entiendo shangana.
- Ah, la señora pregunta, la señora es de otra tierra. No habla shangana. Estaba poniendo calamares a la señora y este hombre me pregunta. Dice que usted está en este mercado aquí con nosotros. Si.
- Me puede poner medio kilo.
- De calamares, si, medio kilo. Aquí. ¿Ve esto? Esto es medio kilo, no es más ni es menos. La aguja pone medio kilo y lo es. Ella sabe que es medio kilo.
- Me puede decir el precio de los calamares.
- Si, el precio, pues esto va a ser, como la señora es mi amiga va a ser 50 meticales, está bien ¿Si?
- Está bien, aquí tiene [Lo recoge con un gesto típico de la zona para coger el dinero: Ofrecen la mano izquierda, dejando el antebrazo cerca del cuerpo, mientras la mano derecha queda apoyada en la muñeca de la mano izquierda]
- Muy bien, esto es. Gracias, señor, salude a su familia.
- Gracias a la señora, gracias, gracias.

(Diario de Campo, Maputo, mayo 2013)

Este estilo comunicativo convertía las interacciones en verdaderos ejercicios de puesta en escena, larga y colmada de repeticiones y constantes referencias a elementos del entorno que reforzaban una idea.

Algunas personas, sobre todo trabajadores occidentales en la ciudad de Maputo, mostraban su desconcierto ante estos estilos de comunicación ajenos a ellos, que convertía en ineficaces las interacciones breves e instrumentales y me dediqué a recopilar anécdotas de estas situaciones de comunicación. Este, era un elemento que me llamaba mucho la atención y sabía que podía tener un peso importante en el trabajo.

Mis primeras lecturas bibliográficas sobre aspectos comunicativos en la zona, como el extenso y completo libro de Ruth Finnegan (2012) sobre literatura oral en África, me hicieron entender algunas características de las lenguas y culturas bantúes, a las que pertenece el shangana, que son eminentemente orales. Además, a través de una entrevista a un directivo de la UNESCO mozambiqueño²³, obtuve una valiosa clave para comprender todo aquello, que explico en el capítulo “El Contexto de Investigación: Mozambique” en la caracterización de algunos elementos referidos a la comunicación en el país. Aspectos como la circularidad, la repetición, el adorno y la puesta en escena eran comunes en las situaciones comunicativas, y exigía tanto una comprensión de estos elementos como una revisión de la noción de tiempo y con ello, de la noción de eficacia en la comunicación.

Pronto comencé a concebir y registrar las situaciones comunicativas que se establecían fuera y dentro de la escuela como escenarios donde observar lo que se decía y a lo que hacían referencia, que convertía la situación comunicativa en todo un escenario objeto de análisis que trascendía el mensaje, y ello me obligaba a activar nuevas capacidades.

En las interacciones con algunas personas, más tarde de lo que hubiese deseado, me di cuenta de que preguntar por aspectos muy concretos o aislados del hilo de la conversación podía aparentemente ayudar a ahorrar tiempo, pero no era efectivo para obtener datos en entrevistas y conversaciones. El diálogo, muchas veces más bien monólogo, debía desenvolverse sin interrupciones, ya que su camino conducía a la respuesta solo lentamente y de forma progresiva. Fueron muchas veces las que, dentro de una conversación, se me representaba la imagen mental de estar yendo hacia un frondoso y oscuro bosque, agarrada a las espaldas de la persona que hablaba, observando su mundo y caminando lento, mirando a los lados, arriba y abajo. Ella me guiaba y me adentraba en un mundo muy rico y en cada paso me iba comentando cada situación encontrada.

En estas interacciones, el cuerpo de lo explicado adquiría forma y capacidad para guiar la conversación a veces a lugares donde las personas no tenían pensado llegar: En concreto, en algunas ocasiones, sucedía que las personas preguntadas por sus trayectorias vitales, llegadas a un punto, hacían paradas en sus relatos y decían algo como “yo esto no lo suelo contar, pero estamos aquí y la conversación llega y se lo debo contar” como afectados o contrariados, como en una afrenta hacia algo que no se puede evitar. Eran varios los elementos los que indicaban que parecía que existiese un cuerpo de sentido ajeno “al explicador” que daba forma al relato y a la historia que adquiría vida y se desarrollaba a través del tiempo en la

²³ Entrevista a Directivo de la UNESCO en Maputo en junio 2014

conversación. Los vívidos relatos de estos informantes se convertían en verdaderas experiencias sensoriales ante las que cabía escuchar atentamente.

Pude identificar a “grosso modo” dos grandes grupos en la escuela y vecindario de Muti y en Maputo y Matola, en función de sus estilos comunicativos: Uno, que incluye a quienes podrían ser definidos como que “habitualmente utiliza un estilo circular” en sus relatos, donde tendrían cabida el vecindario del barrio, parte del profesorado más anciano, las funcionarias de la escuela y las familias del alumnado. Y otro, que incluye a quien “habitualmente utiliza un estilo lineal” en sus relatos donde queda contemplada la mayor parte del profesorado y equipo directivo, funcionarios de organismos públicos, trabajadores de organizaciones y adolescentes.

Con el estilo comunicativo de tipo “lineal” estaba más familiarizada: Los informantes daban respuestas concisas y la conversación fluía con el formato pregunta-respuesta. Además, observando reuniones sociales de la comunidad escolar o a los adolescentes en sus casas o en los barrios, comprendí que estos informantes utilizaban ambos estilos, que alternaban según la situación en la que se encontraban.

1.2.6 La información sensible

Por otra parte, tuve la oportunidad de comprobar cómo ciertas situaciones solían sacar a la luz información sensible. Como es natural, cierta información se mostraba o se omitía dependiendo del grado de confianza adquirido con los informantes y también según el cargo o la posición social del informante. Esto sucedía en la escuela con respecto a las creencias animistas, que eran difíciles de reconocer por parte de todo el mundo. Mientras que las personas con estudios formales o cargos relevantes negaban ante mí la existencia de esta dimensión y calificaban de “atrasados” e “ignorantes” a los que las tenían, las personas con cargos inferiores y sin formación escolar reconocían más fácilmente la existencia de esta dimensión y la eficacia de los hechizos.

Al tener conocimiento de que en el barrio se llevaban a cabo estas prácticas y que se creía de manera generalizada en la eficacia de los hechizos, intentaba obtener esa información dentro de la escuela, para saber cómo operaban ambos mundos, tan aparentemente diferentes. Fue a través de una conversación informal con la funcionaria de la biblioteca en que me explicaba que los hechizos existían, en que me invitó a leer una novela para, en sus palabras “comprender mejor Mozambique”²⁴. La novela era “El séptimo juramento” de la reputada

²⁴ Conversación en noviembre de 2013.

escritora mozambiqueña Paulina Chiziane y trataba sobre una familia acomodada de Maputo que debe lidiar con múltiples hechizos, que ponen en peligro su suerte y su poder. Cuando lo terminé de leer, lo comenté con el profesorado en la sala de profesores, y estos, inicialmente se mantuvieron atentos a mis palabras, no dando señales de lo que pensaban. Cuando expliqué seriamente que me había gustado mucho, que me había creído²⁵ la historia, y sobre todo, que en ciertos parajes había sentido miedo, el profesorado admiró positivamente mis comentarios y provocó que los relatos de hechizos y de rituales pasasen a ser comentados por profesores y equipo directivo en mi presencia, cosa que antes no sucedía.

Otro episodio que incidió en la investigación fue cuando el primer día, en una espera en la sala de profesores, encontré un mensaje escrito por un profesor, con una preciosa caligrafía donde decía: *¿Cómo desarrollar un país sin pagar salarios a los profesores como corresponde?* escrito en la parte inferior de una prueba de matemáticas (Anexo nº I). Este mensaje, una especie de lamento lanzado al aire de manera anónima fue para mí una guía que me hizo centrarme de manera particular en las condiciones laborales, sociales y personales del profesorado de la escuela.

Contemplados todos estos elementos y desarrollándolos de forma progresiva, fui obteniendo información de mis informantes, con los que, a pesar de la distancia, me sentía comfortable, y lo más importante, sentía que ellos, también se sentían confortables y me animaban a permanecer en el campo.

Después de unos primeros meses orientados a la observación y descripción de la realidad observada, y descubriendo asombrada que la escuela no realizaba las actividades de Salud Sexual y Reproductiva que decía que realizaba, y observando que tampoco realizaba otras actividades que decía que hacía, decidí centrarme en el análisis del funcionamiento general de la escuela en el contexto, atendiendo a lo que había detrás de esa enorme brecha. Para ello, necesitaba un enfoque que tuviese en consideración elementos históricos y sociales de la institución y de los miembros de la comunidad escolar.

En este momento, aproximadamente en enero de 2014 a la luz de los primeros datos obtenidos en el campo, focalicé mejor mis objetivos y primé un enfoque etnográfico-descriptivo de la realidad, eliminando a priori el enfoque orientado a la intervención.

De este modo, tras unos meses de trabajo en el campo, pude focalizar y reformular mis preguntas de investigación de una manera más clara y centrada sobre el problema que

²⁵ La novela estaba escrita de una forma tan realista y viva, y aportaba tanta información sobre el fondo psicológico y las razones del protagonista que conseguía mover la conciencia.

percibía. La pregunta de la investigación surgió en la familiarización y ahora se centraba en Muti y el problema partía de la propia existencia de una escuela secundaria “formal”²⁶ en un contexto ajeno a su creación como era el barrio de Muti, en las afueras de Maputo. Conociendo algunas de las formas de vida que se daban en el entorno, mi interrogante se centró en cómo se relacionaba la escuela formal con el contexto dónde se inscribía. Esto me remitía a tres grandes ámbitos: En primer lugar, referido al funcionamiento de la escuela, para el cual debían entrar en relación las referencias escolares formales propias de la institución, señaladas en los documentos escolares, con otras referencias relacionadas con las formas y condiciones de vida en el contexto del barrio y condiciones del país, posiblemente ajenas a las primeras.

En segundo lugar, me remitía a la experiencia de la escolarización por parte del alumnado y sus familias en dicho centro, y me preguntaba qué valor otorgaban a la escolarización, qué expectativas se depositaban en ella, qué resultados obtenían o esperaban obtener y cómo eran sus condiciones de vida.

Por último, me preguntaba por el profesorado, en calidad de sujeto cultural e histórico, encargado de vehicular la relación entre la institución y el alumnado, y con ello, las familias a través de su práctica educativa. Mi pregunta era cómo desarrollaba su trabajo en la escuela, qué referentes utilizaba para ello y de dónde procedían en cada caso.

Para ello, me planteé realizar un trabajo de análisis de esta realidad, que me permitiese responder a algunas preguntas que elaboré durante el proceso de investigación:

1. ¿Cuál ha sido la historia de la institución en el contexto? ¿A qué intereses responde ahora?
2. ¿Cómo actúan los profesionales en ella? ¿Qué elementos históricos, sociales, políticos y culturales atraviesan su práctica? ¿Cómo trabajan con los documentos escolares? ¿Se adaptan a las exigencias de la institución? ¿Cómo viven su trabajo y cuál consideran que es su misión en ella?
3. ¿Qué experiencias y saberes, al margen del currículum formal oficial, aprende y adquiere el alumnado escolarizado?, ¿A qué situaciones se enfrenta al alumnado de manera cotidiana en una institución planteada en esos términos?, ¿Qué supone para una familia la escolarización de un hijo? ¿Vale la pena, en términos generales, la enorme inversión económica y social que hacen las familias en ella?

²⁶En el sentido de idéntica estructura y funcionamiento formal a mi escuela secundaria del extrarradio de Madrid.

Estas preguntas, tras un proceso de elaboración intenso, se convirtieron en hipótesis y derivaron en mis objetivos de investigación.

1.3 Hipótesis de partida.

H₁ La experiencia de la escolarización en la escuela secundaria de Muti, supone para el alumnado un “contexto general de aprendizaje” en el que tienen lugar procesos de aprendizaje y adquisición cultural, relacionados con las dinámicas y las formas de vida, valores, creencias y condiciones del entorno en el que se inscribe.

H₂ En la escuela, además de los contenidos explicitados en el currículum escolar, se proporcionan experiencias vitales al alumnado, a través del funcionamiento escolar general, de la acción del profesorado, que interpreta e imprime su sello particular a los contenidos que debe impartir, y a través de las condiciones físicas de la escuela. Estas experiencias vitales suelen contradecir muchas de las nociones del currículum formal porque están vinculadas con la realidad sociocultural de los miembros de la comunidad educativa.

1.4 Objetivos de la Investigación

El objetivo general de la investigación es “*Comprender el funcionamiento de la escuela secundaria del barrio de Muti y acceder a algunas de las claves de los vínculos entre la escuela y la comunidad en relación con las fuerzas del contexto donde se producen*”.

De este objetivo general, derivan seis objetivos específicos formulados de la siguiente forma:

O₁ Conocer la historia del sistema educativo mozambiqueño desde la época colonial hasta hoy, describiendo las características de sus etapas y diferentes exigencias y desafíos.

O₂ Comprender algunos de los elementos del contexto en que se inscribe la escuela y la significación que se otorga a la escolarización en el barrio y en la comunidad.

O₃ Identificar lo que acontece en la escuela desde dos planos: desde lo que se dice que debe suceder en la institución para su funcionamiento y desde lo que sucede en ella, a través de las acciones de los agentes de la comunidad escolar.

O₄ Identificar algunas características de las formas de vida en el barrio de Muti, que constituyen “entornos de aprendizaje” de los que participan tanto la gente joven como sus

familias y otros miembros de la comunidad, en particular las condiciones de vida del alumnado y de sus familias.

O₅ Conocer las expectativas vitales de los chicos y chicas, así como las opiniones suyas y de sus familias sobre la escuela y sobre su función social.

O₆ Conocer las trayectorias laborales del profesorado, el significado que le dan a su profesión, las características de su trabajo y su valoración del papel de la escuela en la comunidad.

1.5 Unidades de investigación

El universo de estudio de mi investigación está compuesto por tres tipos de unidades de análisis relativas a “productos de la acción humana, tanto de tipo material como inmaterial” y a “colectivos sociales o grupos organizados” (Mayntz, Holm y Hubner, 1988:16). Por una parte, el sistema educativo mozambiqueño, por otra parte, la escuela de educación secundaria del barrio de Muti, en Matola y, finalmente, los miembros de la comunidad escolar, vecinos y vecinas del barrio de Muti y las acciones y productos que generan y en los que participan, tanto en la escuela como fuera de ella. Las unidades de análisis se vinculan en una u otra medida al mundo de la educación y de la escolarización en Mozambique y, de acuerdo con la apreciación de que “cuando las unidades son colectivos sociales, se distingue entre unidades de análisis y unidades de observación” (Ibid), se relacionan con dos unidades de observación, el barrio de Muti y su escuela secundaria.

1.6 Técnicas de obtención de datos

Durante el periodo de estancia en el campo, de septiembre de 2013 a julio de 2014, desarrollé varias técnicas para la obtención de datos. La observación participante, la entrevista semi-estructurada y la búsqueda bibliográfica y de documentos en contexto que, en muchas ocasiones se llevaron a cabo de forma simultánea.

1.6.1 Observación participante

Dado que mi presencia en el campo siempre ha sido notada, tanto si mi acción era de observadora como si participaba de alguna acción encomendada, la técnica en este caso siempre ha sido de carácter “participante”. Derivada de esta técnica he establecido innumerables conversaciones informales con las personas en el barrio y en la escuela, cuyo

contenido no dirigido y espontáneo también ha sido registrado como parte de mi trabajo de observación.

Presentaré los lugares donde he observado y obtenido información útil a la investigación de manera cronológica y no “lógica”: Observé de manera intensiva primero la escuela del barrio de Muti y luego el barrio donde estaba inscrita. El barrio le conocí al principio casi exclusivamente por trayectos y donde luego, poco a poco, paseé y participé de actividades en la zona y hasta visité sus casas.

A continuación, describiré las situaciones observadas y en las que participé, señalando, de forma particular, las situaciones concretas de las que tengo registros de observación. Más adelante explicaré cuales fueron los elementos en los que me centré principalmente para la obtención de datos en el campo.

a) En la ciudad de Maputo

Mi residencia prolongada en la ciudad me permitió conocer a sus gentes. En primer lugar, a pequeña escala conocí al vecindario de mi bloque, casi todos portugueses blancos asalariados. En mi barrio de Cimento interactué en los paseos y recados con muchos mozambiqueños que vendían productos alimenticios, ropas, recargas de teléfono en mercados y de manera ambulante, que casi en su totalidad, decían vivir y trasladarse diariamente con sus mercancías hacia Maputo desde la ciudad vecina de Matola. Este grupo de personas, junto con los trabajadores de mi edificio (empleadas, guardas, limpiadores de coches) fueron los primeros habitantes del país que conocí y con quien interactué. Posteriormente, acudí a clases de portugués en el “Centro Brasil-Moçambique” situado en la parte baja de la ciudad, “la Baixa”, con lo que amplí mi campo de acción y con ello mis interacciones con los habitantes de la ciudad se multiplicaron. Cuando comencé a sentirme cómoda con el uso del portugués, aproximadamente dos meses y medio después de mi llegada, comenzó mi periplo por organizaciones públicas y privadas y en la Universidad Eduardo Mondlane. De este modo, entré en contacto con otras personas del entorno de Mozambique y extranjeros asalariados con trabajos en organizaciones casi siempre internacionales, muchos de los cuales vivían en la ciudad. Con eso pude entrar en contacto con las dinámicas relacionales y las actividades laborales que desarrollaban las personas en la ciudad. Todas estas experiencias me hicieron obtener un mínimo marco de sentido para mis observaciones posteriores.

Este ámbito de observación también incluye las conversaciones informales que mantuve recogiendo a personas en autoestop en los trayectos de Matola a Maputo y viceversa, en un

número alrededor de treinta personas. La mayor parte de las veces eran mujeres, con las que establecía conversaciones de aproximadamente 20 o 30 minutos, que por tratarse de un ambiente cerrado como el coche, pasaban a conformarse momentos de casi intimidad que supusieron momentos de obtención de datos muy valiosos sobre los barrios de Matola, y sobre las maneras de vivir y de ganarse la vida en el contexto, por parte de jóvenes y mujeres generalmente trabajadoras que podían haber estado escolarizadas, incluso en la escuela de Muti y que proporcionaban ideas e imágenes sobre sus condiciones y expectativas vitales. Mantener sus contactos y encontrarnos luego en sus lugares de trabajo o de paso, también supuso una fuente de información importante²⁷.

También, establecí conversaciones y relaciones informales con amistades y vecindario del alumnado con quien había quedado para las entrevistas y que acudían como acompañantes. Muchos de ellos eran jóvenes no escolarizados que proporcionaban un contrapunto a la investigación.

b) En la ciudad de Matola y el barrio de Muti

Como he explicado previamente, la oportunidad de trabajo en dos escuelas secundarias de Matola supuso mi primer contacto con los barrios de esta ciudad. Aquí, entré en contacto con la forma de los barrios, los habitantes, las casas, los puestos de comidas, las barracas y con los entornos y paisajes de los barrios. Posteriormente, durante el trabajo de campo, visité otras infraestructuras educativas en la zona, así como centros de salud, “machambas”²⁸, mercados y casas de los vecinos. Gracias a los contactos establecidos a lo largo de mi estancia en el país, pude acudir a algunos eventos sociales en la ciudad de Matola, concretamente a dos “Xitiques”²⁹ y a un funeral³⁰.

Paralelamente había ido ganando confianza con Elsa y con su entorno familiar y conocí con más intensidad la zona del barrio de Muti, que antes sólo conocía por haber recorrido la carretera que lo atraviesa. En los trayectos de ida y vuelta, y durante muchos momentos en la escuela, buscando personas o realizando recados, paseé por los caminos, los mercados y las callejuelas de las casas de chapa y de cemento. Fui una clienta habitual de algunas cantinas de comida y puestos de ropa de segunda mano a pie de la carretera, lo que me hizo estrechar

²⁷ Me encontré posteriormente concretamente con tres mujeres, limpiadoras de restaurantes de Maputo, a las que visité posteriormente y con una de las cuales mantengo contacto actualmente.

²⁸ Parcela de cultivo familiar, que, en muchas ocasiones, forma parte esencial de la dieta de las familias mozambiqueñas. En ellas se profundizará en el capítulo de “Contexto de la Investigación”.

²⁹El “xitique” es una forma de intercambio económico y social en la comunidad, que desarrollaré en el capítulo “El barrio y la comunidad de Muti”. El primero lo observé el 27 de septiembre de 2013 y el segundo el 24 de mayo de 2014.

³⁰ El 15 de marzo 2014. Este evento también fue registrado en mi cuaderno y paradójicamente, las informaciones obtenidas se completaron y enriquecieron al no acudir al funeral de la hermana de una profesora, que se consideró en la escuela como un hecho muy desconsiderado por mi parte.

lazos con algunas mujeres dedicadas al mercado informal y también con dos costureros. Estos recorridos me permitieron conocer mejor la zona y, sobre todo, a las personas en algunas de sus interacciones diarias.

c) En la escuela del barrio de Muti

En la escuela Muti comencé mi trabajo el día 9 de septiembre de 2013 y duró hasta el 3 de julio de 2014. Acudí a ella siempre en horario diurno y de 8:00 a 15:00 aproximadamente. En un total de 100 días de permanencia, que más adelante se detallarán en una tabla, observé el funcionamiento cotidiano de la institución y participé en momentos y actividades específicas:

- **Periodos lectivos**, que dentro de mi trabajo de campo fueron del 9 de septiembre hasta 25 de octubre de 2013 y del 4 de febrero hasta el 3 de julio de 2014. En estos periodos observé la dinámica general del centro, comunicaciones entre funcionariado, profesorado, alumnado y equipo directivo, por grupos y por separado. Observé en total el desarrollo completo de 30 aulas de todos los cursos, de uno o doble tiempo y una de ellas fue diseñada por mí sobre contenidos de Salud Sexual y Reproductiva, e impartida junto con otro profesor del proyecto “Geração BIZ”³¹. Amplié mis observaciones a clases ordinarias, priorizando, orientada por el profesorado, las clases de “interactuar”³². Los profesores aceptaban que observara sus clases y cuando se negaban siempre argumentaban que no se iba a impartir nada que me resultase interesante, excusa que aceptaba siempre sin discusión. En los últimos cursos de secundaria, 11º y 12º se daban más clases de interactuar, donde el alumnado presenta trabajos y participa en debates, y en estas, el profesorado permitía mi presencia.

- **Periodo de evaluación**, que comprende del 4 de noviembre al 26 de diciembre de 2013. Observé y participé en procesos relacionados con la evaluación del alumnado que comprenden la observación y participación en el control y vigilancia de pruebas de conocimientos, correcciones individuales y en grupos de corrección, reuniones sobre procesos de corrección y resultados. Fueron un total de 18 situaciones de evaluación de duraciones variables.

- **Periodo de matriculación**, del 6 al 31 de enero de 2014, y varias semanas en febrero, de manera informal y solapándose con el periodo lectivo, observé los diferentes procesos de búsqueda, petición de matrícula e inscripciones en secretaría por parte de familias, alumnado

³¹ “Geração BIZ” es un proyecto de la organización Pathfinder y multisectorial entre diferentes Ministerios del país. En el capítulo “La Educación en Mozambique” se explica el proyecto y sus objetivos.

³² En la escuela, como se verá en el capítulo “La Escuela Secundaria de Muti” se diferencia entre clases de “dar” y clases de “interactuar”. En las primeras el profesor explica, en las segundas, se presentan trabajos, o, de forma general, se hacen actividades en las que el alumnado participa.

y profesorado. Observé las esperas de las familias y el alumnado en las peticiones de matrícula, participé en conversaciones informales con ellos, y observé reuniones de profesorado y el equipo directivo en las que se trataba esta temática. Fueron 8 días diferentes de observación.

- **Celebraciones:** Dentro o fuera de las instalaciones escolares, se llevaron a cabo celebraciones propias de la escuela u otras que atañían a la comunidad escolar o en la que fueron invitado y que puede observar y participar.

- Graduación de Máster de una profesora (9 octubre de 2013) en su casa cercana a la escuela, donde acudieron 15 profesores, incluido parte del equipo directivo y una funcionaria y vecindario del barrio.
- Celebración del “Día del profesor” (12 octubre 2013) y “Baile de los finalistas” (19 de octubre de 2013) en instalaciones cercanas a la escuela. El día del profesor se celebró con el equipo directivo y con todo el profesorado invitado, en una cena y baile conjuntos. El día de los finalistas incluyó a los estudiantes de último curso, en un concurso de baile y una cena y baile posterior con representantes de la comunidad escolar al completo, esto es, funcionarias, profesorado, equipo directivo y alumnado de 12º curso.
- Inauguración Año lectivo escolar (31 enero 2014) actividad dentro de las instalaciones escolares, organizada por el equipo directivo, profesorado y funcionariado, con la presencia de miembros de instancias educativas y alumnado, familiares y vecindario del barrio de Muti.
- Ensayos del carnaval entre los días 24, 25, 26 y 27 de febrero de 2014, se llevaron a cabo en una nave cercana a la escuela los ensayos de la coreografía escolar para la participación de 200 alumnos/as en el carnaval escolar de la ciudad de Maputo. Tres docentes y yo misma fuimos nombrados como responsables de la actividad, con apoyo del equipo directivo de la escuela.
- Carnaval de la Escuela en Maputo (1 y 2 de marzo de 2014). Celebración del evento de una duración de dos días en la ciudad de Maputo con la participación del alumnado, profesorado y parte del equipo directivo.
- Reparto de material escolar, subvencionado con fondos privados, a los mejores estudiantes en la escuela (14 de marzo 2014).

- Comunión de la hija de una profesora (21 de junio de 2014) en su propia casa a la que acudió parte del profesorado.
- Mi fiesta de despedida (3 de julio de 2014) celebrada en la escuela, en la que participó la comunidad escolar casi al completo.

d) En actividades de formación de organizaciones de la zona

Desde el momento en que llegué al país, establecí contactos con organizaciones con proyectos en Maputo y en Matola, entre las cuales estaban Médicos del Mundo (MDM) y Pathfinder³³. Ambas organizaciones desarrollan actividades del proyecto de “Geração BIZ” en la zona, principalmente de tipo formativo en materia de Salud Sexual y Reproductiva dirigida a jóvenes y adolescentes. En ambas organizaciones me ofrecí como voluntaria para trabajar dentro de sus proyectos en el ámbito de educación secundaria, pero, finalmente, solo se me permitió acompañar algunas de las actividades como observadora y eventual participante, sin lograr continuidad en ellas. Las actividades que observé estaban relacionadas con la formación de jóvenes escolarizados y formación de formadores en la misma materia. Tuve la oportunidad de observar las siguientes sesiones:

- Actividad formativa para adolescentes de la Escuela Secundaria “Khongolote”, que reunió a más de 30 alumnos en la que observé y participé. Posteriormente en la Escuela Secundaria “Estrela Vermelha” observé la supervisión de una actividad por una técnica de Pathfinder. La actividad la llevaba a cabo un grupo de 5 adolescentes en el patio, que daban a conocer a otros alumnos/as el uso del preservativo femenino (19 de marzo de 2014).
- Jornada de formación sobre Salud Sexual y Reproductiva, esta vez con profesorado en formación de la “Escuela de Profesorado de Naamacha” también organizada por Pathfinder y que incluyó una donación de material deportivo. Asistí como observadora con alguna participación (23 de marzo de 2014).
- Jornadas de actividades de formación sobre Salud Sexual y Reproductiva para activistas del programa de “Geração BIZ” organizadas por la asociación Médicos del Mundo. Asistí como observadora sin participación. (25 y 26 de junio de 2014).

En las diferentes actividades pude conocer y charlar con representantes de la “Associação Comunitária de Desenvolvimento da Mulher” (ACODEMU) y “Associação Jovem Para

³³ Pathfinder es una organización sin ánimo de lucro que vela por los Derechos Sexuales y Reproductivos a través de proyectos a escala global.

Jovem” (AJPJ), que trabajan en colaboración con Médicos del Mundo y Pathfinder, y que me explicaron algunas dinámicas del trabajo de la “Geração BIZ” en la zona de Matola. Las informaciones que se me proporcionaron fueron muy útiles, pero, fruto de mi viraje hacia la comprensión de lo que sucedía en la escuela, decidí centrar mi atención en ella y no en lo que me ofrecían estas actividades, funcionando como complemento de mi investigación.

1.6.2 El cuaderno de campo

El cuaderno de campo como herramienta de trabajo acompañó todo el proceso de estancia en el terreno y fue elaborado en formato diario personal.

Previo a la investigación, desde el momento en que llego al país a finales del año 2012, comencé a anotar mis observaciones sobre Maputo, acompañadas de algunas notas históricas sobre el país y noticias de prensa a las que tenía acceso. Con motivo del trabajo en las dos escuelas secundarias de Matola, a finales de 2013, inicié un nuevo cuaderno, con observaciones referidas a los centros donde trabajaba y aspectos relacionados con los trayectos y los barrios, que incluían tanto aspectos concretos del trabajo, como algunas observaciones sobre las interacciones que desarrollaba en el barrio y sobre mi propia relación con Elsa y su entorno familiar y comunitario.

En septiembre de 2013, comencé otro cuaderno de campo para la investigación en el terreno, con la clara intención de que fuese más estructurado y organizado. Elaboré una guía de campo inicial y anotaba diariamente todas mis observaciones del centro y las situaciones que se daban en él, en las aulas, en las relaciones entre las personas y también expresiones y conversaciones literales que escuchaba.

Gran parte de las observaciones que realizaba se producían en el patio, en la sala de profesores o en la cantina bar, y eran conversaciones entre profesores en grandes o pequeños grupos. Esto dificultaba el uso del cuaderno y me obligaba a tener que retener mucho volumen de información para luego escribirla en él, con lo que perdía expresiones literales que me interesaba registrar. Además, estas conversaciones casi siempre se enlazaban con otras con otros miembros del profesorado o con oportunidades para observar aulas, lo que me restaba tiempo para escribir en el cuaderno. Debido a ello, acabé recurriendo a mi grabadora y aprovechando los trayectos de un lugar a otro de la escuela, registraba a viva voz lo acontecido describiendo tanto los hechos, como las expresiones literales, encajando elementos con mi guía de campo y estableciendo posibles relaciones con las categorías de análisis que comenzaba a construir.

En otras situaciones de observación, durante las reuniones del equipo directivo y/o docentes, en clases, o en jornadas de observación del trabajo del profesorado como correcciones o vigilancia de exámenes, encontré momentos para registrar la información en el cuaderno, y para ello, cuando podía elegir, me situaba sentada al final de las salas, para obtener una visión panorámica de cada momento.

En otras situaciones de observación como las celebraciones con la comunidad escolar fuera de la escuela, nunca recurrí al cuaderno de campo. En ellas mi participación era más activa: preparando comidas, ordenando las salas, coordinando actividades, presentándome y saludando, bailando en las fiestas, como se debía hacer en estos momentos. Siempre llevaba la cámara de fotos donde retrataba a las personas, situaciones y los espacios, y, registraba en la grabadora todo lo acontecido en el trayecto de vuelta en el coche a mi casa, donde procuraba explicar con detalle lo observado y expresaba todas mis intuiciones y percepciones.

Las herramientas de registro de información en el campo sufrieron procesos de adaptación al entorno: Mi primer cuaderno de campo en la escuela de Muti, colorido y anillado llamaba la atención principalmente en las aulas, donde el alumnado utiliza cuadernos con tapas negras con hojas cosidas, por lo que compré uno igual que los suyos. Mi grabadora tampoco valía para Muti: La escuela se sitúa en el denominado “Corredor de Maputo”, un paso de camiones de mercancías que provocaba un ruido espantoso que la grabadora registraba, por lo que la cambié por otra más sofisticada con función de “eliminación de ruidos”. Mi cámara de fotos semi-profesional en el campo tampoco era adecuada por su tamaño y fragilidad, por lo que me hice con una vieja y resistente cámara compacta que podía llevar en los bolsillos.

De manera cotidiana, trasladaba toda la información del cuaderno de campo y de las grabaciones al documento “Diario de campo” en el ordenador, donde organizaba y explicaba ampliamente los aspectos apuntados en el cuaderno y en la grabadora, que guardaba junto con una carpeta con todas las fotos ordenadas por fechas. La información más de carácter emocional acompañó a la escritura del diario de campo ubicada al final de cada relato, encuadrada o escrita en cursiva.

Posteriormente, la relación entre las observaciones y las sensaciones vividas de forma cronológica, fue una herramienta interesante para conocer el proceso de entrada y estadía en el campo.

1.6.3 Las entrevistas

El tipo de entrevista empleado en esta investigación fue siempre semi-estructurada y los guiones establecidos no fueron aplicados rígidamente, sino que sufrieron modificaciones en función de las características de los informantes, tal como se explicará más adelante.

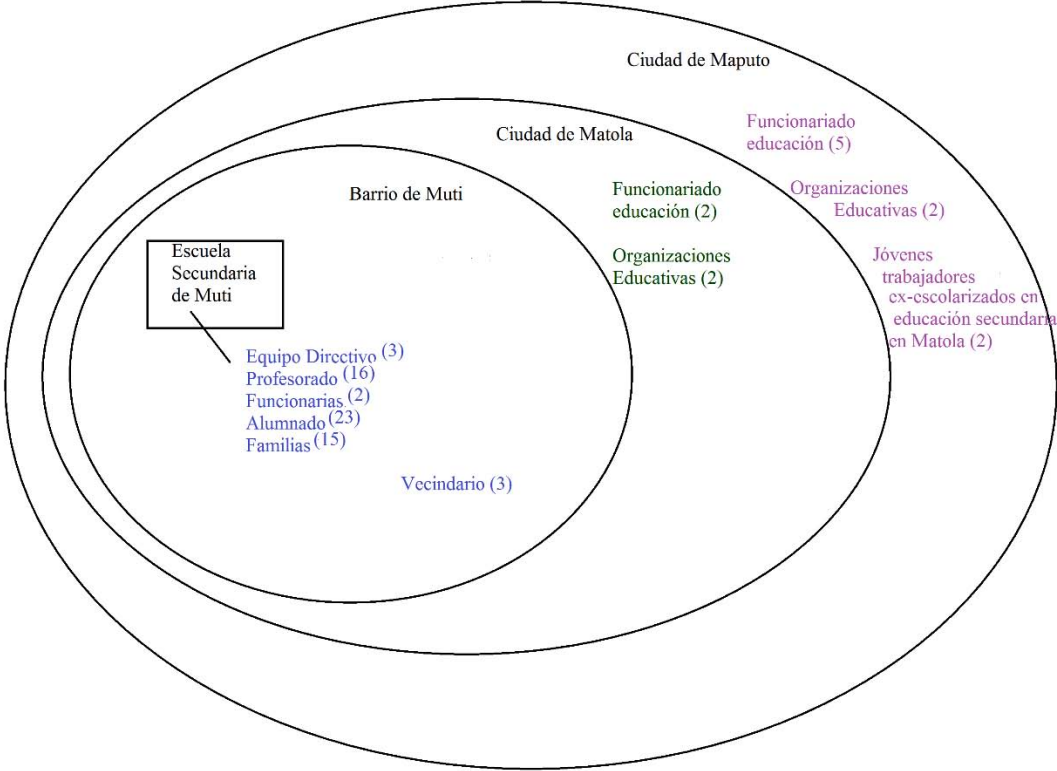
El proceso de la redacción de preguntas, de selección y búsqueda de informantes, de encuentro en los lugares y tiempos acordados y de realización de entrevistas, así como la reelaboración de los guiones de entrevista fue, en muchos casos, un proceso lento y difícil. Solo más adelante en el proceso obtuve la clara consciencia del valor etnográfico de estas situaciones. Las informaciones obtenidas a través de este método eran complementarias a los procesos para llegar a su realización y me informaban de condiciones de vida, valores y actitudes de la población entrevistada.

Realicé un total de setenta y cinco entrevistas. En la comunidad escolar de Muti, realicé entrevistas a un total de cuarenta y cuatro personas: tres miembros del equipo directivo, dieciséis a profesorado de ambos ciclos de secundaria, veintitrés alumnos de entre 14 y 19 años y dos funcionarias de la escuela. En el barrio de Muti, realicé diecinueve entrevistas más, quince entrevistas a familiares del alumnado y tres entrevistas a ancianos vecinos, entre ellos al Líder comunitario o “Régulo” de Muti. También entrevisté a dos jóvenes trabajadores en mercados informales que habían estado escolarizados en escuelas secundarias y que eran vecinos de Matola. Pude realizar siete entrevistas a diferentes cargos miembros de instituciones públicas relacionadas con la educación y la escuela como el Ministerio de Educación (MINED), Instituto de Desarrollo de la Educación (INDE), Organización Nacional de Profesores (ONP), el Instituto Nacional de Estadística (INE), la Dirección Provincial de Educación y Cultura (DPEC)³⁴ de Matola, el Servicio de Educación, Juventud y Tecnología (SEJT) de Matola y Consejo Municipal Distrito de Muti (CMD). En Matola y Maputo realicé cuatro entrevistas más en organizaciones que trabajaban con proyectos educativos: a la coordinadora de Médicos del Mundo (MDM), al encargado de las actividades para adolescentes de una parroquia cercana al barrio de Muti, a una técnica de la organización Pathfinder y al responsable de los proyectos educativos de UNESCO. El acercamiento a Pathfinder y Médicos del Mundo (MDM) me permitió, como he comentado antes, conocer y mantener conversaciones con miembros de las asociaciones juveniles de Matola como

³⁴ Esta entrevista no se realizó correctamente ya que la persona citada no se presentó en ella en tres ocasiones, pero mi acercamiento a las instalaciones y los mails que me intercambié con él, me sirvieron en el trabajo.

ACODEMU y AJPJ de las que obtuve información que me ayudó a completar algunas entrevistas. En el Anexo nº II se puede consultar el detalle de todas las personas entrevistadas. Los miembros del equipo directivo, el profesorado, alumnado, el personal de instituciones, de organizaciones y los jóvenes de Maputo, fueron entrevistados siempre en solitario. Las familias y el vecindario fueron generalmente entrevistados en compañía de otros familiares o conocidos por decisión propia.

Figura nº1: Personas entrevistadas por ubicación geográfica



Fuente: Elaboración propia.

a) Las estrategias de obtención de entrevistas

La obtención de entrevistas con los informantes, fue parte del proceso de la realización de las mismas. Si bien cada persona ofreció facilidades o resistencias, en general, se puede explicar el proceso de acceso en función a los diferentes grupos de entrevistados.

Como se ha señalado previamente, en el grupo que “habitualmente utiliza un estilo circular en sus comunicaciones” tiene cabida el profesorado más anciano, las funcionarias de la escuela, algunos miembros de las familias del alumnado, los más mayores y los vecinos ancianos, todos ubicados en Muti. En el grupo que “habitualmente utiliza un estilo lineal en sus

comunicaciones” aparecía la mayor parte del profesorado, el equipo directivo, el alumnado, parte de las familias, funcionarios de instituciones públicas, trabajadores de organizaciones y jóvenes que trabajan en Maputo, ubicados en esta ciudad, en Matola y en Muti. Esta distinción, como se verá más adelante, condicionaba los guiones de entrevistas.

En primer lugar, describiré los procesos de obtención de entrevistas con profesorado, con el equipo directivo de la escuela y con las funcionarias y, luego describiré los procesos con el alumnado y las familias, con el vecindario, con los funcionarios de las instituciones públicas, trabajadores de organizaciones y finalmente los jóvenes trabajadores.

a.1) Con el profesorado³⁵

Mi intención era aprovechar los primeros meses estancia en el campo para observar el funcionamiento escolar sin recurrir de forma inmediata a las explicaciones del profesorado en formato entrevista. Durante esos primeros meses obtendría esa información a través de conversaciones informales y de sus acciones en el campo. Con ello, podría ganar la confianza del profesorado y, participando en sus actividades, me planteaba aumentar el grado de credibilidad de las respuestas que me proporcionasen.

A principios de diciembre, tras dos meses en el campo, establecí un grupo diana entre el profesorado conocido y comencé a programar las entrevistas. Al comunicarlo al profesorado inicialmente manifestaron estar completamente disponibles a realizarlas utilizando generalmente expresiones del tipo “por supuesto, cuando la profesora lo desee”. Con ello, programé de manera optimista un plan de entrevistas a profesorado de diferentes cursos, edades y sexos, amplio y gradual en el tiempo, para dar la oportunidad de ir adaptando sucesivamente los guiones de preguntas.

A estas alturas del trabajo, ya sabía que, para concretar las citas con el profesorado, debía usar fórmulas rogatorias y peticiones adornadas de elementos solemnes, a las que respondían aceptando y ayudaron a rellenar rápidamente la agenda de trabajo. Sin embargo, el profesorado no acudía a las citas en la cantina bar o en la sala de profesores, ni a la hora estipulada ni hasta una hora y media más tarde. El resto del profesorado les justificaban siempre arguyendo motivos varios, como el transporte, la familia y, en general, el posible surgimiento de multitud de imprevistos. El profesorado con el que había quedado, que

³⁵ Mi experiencia previa como observadora en la realización de entrevistas al profesorado de dos escuelas resultó inestimable para mi propia investigación. Además, desde un primer momento deseché la idea de pagar cantidades económicas o hacer regalos a los informantes, una práctica casi generalizada en las investigaciones de estudiantes en Maputo, donde se utiliza como recurso para acelerar la conclusión de las investigaciones.

encontraba más tarde, explicaba sus excusas y se ofrecía a quedar en otros momentos, que tampoco se consolidaban.

Después de pasar varias semanas de diciembre estableciendo citas que nunca se producían, decidí que tenía que cambiar mi estrategia. Lo cierto es que, gracias a varias experiencias previas en este sentido, yo ya sabía que “agendar”, es decir, establecer y acordar conjuntamente citas en un calendario, era una palabra que se usa frecuentemente en organizaciones en Maputo y Matola, pero que no funciona fluidamente en contextos laborales, tampoco en la escuela. Era una queja que había escuchado de muchos profesionales y, sin embargo, insistía en organizar mis entrevistas con este método.

La primera entrevista que obtuve fue en el mes de enero y me la concedió la profesora Amelia. Es una profesora joven con la que tenía una relación estrecha, basada en encuentros y conversaciones informales en la escuela. Sucedió cuando, saliendo juntas de una de sus clases que había observado, nos dirigimos a la cantina bar para refrescarnos y, una vez sentadas, se lo propuse sacando a continuación mi cuaderno con el guion de preguntas y la grabadora. Ella se mostró sorprendida, pero accedió, y planteé la entrevista como una continuidad de lo que habíamos estado hablando previamente. Comencé la entrevista pidiéndole que me explicase más lo que me estaba comentando sobre su trabajo como profesora en la escuela y luego, di comienzo a mi guion establecido. Funcionó.

A partir de ese momento apliqué esa estrategia, debía aprovechar un momento de relajo del profesorado, acercarme a él e indagar si estaría disponible los siguientes 20 minutos. En caso positivo, debía enlazar la conversación, que casi siempre versaba sobre la escuela, con la entrevista, acompañando el proceso con ruegos y muestras de agradecimiento. Era una estrategia en principio agresiva, pero al contemplar el desarrollo de las mismas en la que el profesorado, a los pocos minutos de entrevista, se mostraba siempre relajado, animado y generoso en sus explicaciones, decidí que era el modo más efectivo de proceder. Tras las entrevistas, además, pude comprobar cómo los lazos de complicidad con cada docente entrevistado, se hacían, claramente, mucho más fuertes. Considero que esto se debía a la espontaneidad y generosidad de los informantes que, en casi todas las ocasiones, proporcionaban informaciones extras de tipo personal, que hacían que las entrevistas más que como intercambios de información se dibujasen como conversaciones relajadas entre conocidos.

Después de haber hecho dos o tres entrevistas, me di cuenta de algo que no había considerado previamente. En dos ocasiones escuché a hurtadillas³⁶ como un profesor que había sido entrevistado comentó a otros “Hazla, que no pasa nada”. Comentándolo con personas de confianza, me comunicaron que efectivamente, algunos docentes tenían la noción de que iban a ser preguntados por aspectos técnicos que desconocían y temían ser valorados negativamente por ello o, peor, que fuesen censurados profesionalmente. Esta técnica eliminaba la posibilidad de planificar las entrevistas y también reducía la población entrevistable, ya que los horarios de los docentes, en principio, se elaboraban desde dirección con vistas a no dejar pausas libres amplias, y los docentes que las tenían solían aprovecharlas para la realización de multitud de recados de todo tipo.

Finalmente, obtuve una muestra total de entrevistas a 15 profesores, que proporcionaron mucha información para mi trabajo y que arrojaron luz a mis observaciones. No negando que me hubiese gustado contar con alguna entrevista más, me di cuenta de que, para mi trabajo en concreto, la representatividad no era un aspecto decisivo. Como indican Hammersley y Atkinson:

(...) Una muestra representativa de informantes no siempre es lo que necesita la investigación etnográfica. Esto es así particularmente cuando el asunto principal está relacionado con la recogida de información más que con la documentación de perspectivas o prácticas discursivas. (Ibid. 1994 [1983]:155)

Había obtenido muchísima información en las observaciones, interacciones y conversaciones informales con el profesorado, algunas también, fuera del recinto escolar, en celebraciones y momentos de convivencia. Las entrevistas aportaron solidez a los datos, apuntalando ideas y dando una dimensión histórica a ciertos comportamientos y actitudes. Las que incluían referencias como “usted ya sabe cómo son las cosas aquí en la escuela, en realidad”, me proporcionaron un sentimiento de estar obteniendo información muy fiable sobre cómo el profesorado veía la escuela y el mundo que les rodeaba.

a.2) Con el equipo directivo

El acceso al equipo directivo fue más fácil, en tanto que eran personas con trabajos ubicados en despachos, no, como en el caso del profesorado, dando clases al alumnado. Además, se sobreentendía que dentro de sus funciones pudiese estar el proporcionar una entrevista, por lo que, con ellos, a pesar de las reticencias, no hubo problemas para hacerlas, siempre en sus despachos y con el guion de preguntas leído por adelantado.

³⁶ Sin que se percatasen de que yo estaba cerca.

a.3) Con las funcionarias

El grupo de funcionarias en la escuela de Muti comprendía tanto a la funcionaria encargada de la garita de la escuela, como el personal de limpieza y jardinería, al control y seguridad de la escuela, y al funcionamiento de la biblioteca y en la cantina bar. La encargada de la garita de la escuela, Dona Margarita y las mujeres dedicadas a la limpieza y jardinería de las instalaciones escuela se configuraron como las personas con quienes me resultaba más fácil pasar largos ratos. En su trabajo, estaban al aire libre, en el patio, o por las instalaciones y aparte de momentos de intensidad de trabajo puntual, sus tareas no les exigían una atención constante. Esto me permitió pasar mucho tiempo con ellas y me proporcionaron bastante información sobre el funcionamiento de la escuela. Ellas, por su parte, se mostraban curiosas por mi presencia y pronto establecieron relaciones de confianza y cariño conmigo.

La mayoría de ellas, mostraban problemas para comunicarse en portugués y algunas, en mi presencia, mostraban una actitud vergonzosa y muy tímida. En los primeros meses dentro del campo establecí relaciones con ellas, las acompañaba y observaba sus trabajos y les pedí ofrecerme alguna entrevista, a lo que se negaron todas, entre carcajadas. Preguntadas por los motivos, manifestaban que ellas “no sabían hablar” o “no sabían nada” y se mostraban asombradas de que sus informaciones pudiesen servir para el estudio.

A pesar de mi interés, las funcionarias de limpieza siempre mostraron esta actitud ante la entrevista, estaban recelosas de participar y, sin negativas frontales, nunca querían hacerlas. Decidí no insistir en ello y lo intenté con las funcionarias de la biblioteca, con Dona Margarita y la cantina bar, con las que tenía una buena relación y no se mostraban tan ajenas a la situación de entrevista. Las entrevistas que me proporcionaron, centradas en sus percepciones, a veces alejadas de las pautas escolares, ofrecieron informaciones complementarias y muy útiles a la investigación.

a.4) Con el alumnado y sus familias

Respecto al acercamiento al alumnado y sus familias, consideré óptimo el momento de las vacaciones escolares de diciembre de 2013 y enero de 2014. En el mes de noviembre había entrevistado a dos madres de alumnos que había conocido en el barrio de Muti, pero el acercamiento al grueso de familias surgió durante las vacaciones.

Desde el primer momento deseché la idea de entrevistar al alumnado en la escuela y dentro de su horario lectivo. Principalmente por salvaguardar su anonimato, ya que mi presencia era

muy notada y también, porque no había un espacio privado en la escuela que permitiera privacidad. Además, estaba interesada en conocer sus casas y a sus familias.

Al ser la mayoría menores de edad, elaboré una hoja de consentimiento informado para las familias (Anexo nº III) donde explicaba los objetivos de las entrevistas. Aconsejada por el profesorado incluí, junto a mis datos, el nombre y teléfono de un profesor o profesora en la hoja y la firma del Director. El profesorado me advertía de que las familias podrían no querer involucrarse en un proyecto sin un origen definido, por muchas razones. Cuando conocí que el barrio estaba controlado territorialmente también a través de una organización política, comprendí que me resultaría más fácil acceder con una autorización de la escuela o de otra entidad conocida para el vecindario³⁷.

En el diseño de la investigación me planteé una muestra amplia y representativa de alumnado, mi planteamiento era distribuir muchas hojas de consentimiento informado y crear la muestra en función de las personas que me la devolviesen firmada. Comencé repartiendo 50 hojas de forma aleatoria al alumnado que encontraba en el patio. Parte del profesorado me ayudó en la tarea de reparto, y presentó al alumnado “la posibilidad de participar en un estudio internacional” pero en los sucesivos días las hojas no aparecían firmadas. El alumnado se justificaba diciendo que había perdido la hoja y frontal y directamente, nunca se negaban a participar. Entonces decidí cambiar mi estrategia y en vez de presentar el trabajo a grupos grandes en el patio, establecía contactos con grupos pequeños, de dos o tres personas. Entonces, les presentaba el estudio y les ofrecía participar, así como sus familias. Si contestaban inicialmente que sí, les daba mi teléfono, les pedía el suyo, les entregaba la hoja que debían traer firmada y hacía seguimiento telefónico de la causa. Cuando les llamaba, hablaba con las familias, les explicaba el estudio y acordaba una visita a sus domicilios, donde realizaría una entrevista por separado a sus hijos y otra a ellos. Los familiares casi nunca se negaban a participar y las únicas excusas fueron los viajes que, efectivamente, hacen muchas familias a sus pueblos de origen durante las fechas navideñas.

La estrategia de la bola de nieve fue esencial en este proceso. Parte del alumnado que acudió a las entrevistas y que se ofrecía a participar con curiosidad y tensión, me puso posteriormente en contacto con amigos, familiares y vecinos escolarizados en Muti.

³⁷ En este sentido, en uno de mis trayectos por el barrio, dos pequeños de unos 11 años a los que pregunté por una casa, se ofrecieron a indicarme el trayecto montados en mi coche. Cuando comenté a Elsa que lo había hecho, me desaconsejó volverlo a hacer, y en ese momento me dijo que existía y existe la creencia en el barrio de que había ciudadanos blancos que robaban niños.

Dado que conforme se acercaba el fin de año el alumnado dejó de acudir a la escuela, el proceso de búsqueda de entrevistados ganó en informalidad. Como ya no iban uniformados, en muchas ocasiones me acercaba a adolescentes y jóvenes que rondaban por la escuela o el barrio y les preguntaba si estaban matriculados en Muti.

La muestra de alumnado que obtuve fue de 23 alumnos de los 14 a los 19 años, de los cuales 14 eran chicas. El proceso de captación de alumnado, de convencimiento para participar, de mantenimiento del contacto telefónico³⁸, de establecimiento de cita, el encuentro y el reunirnos fue un proceso plagado de aspectos intempestivos, que, acompañado de las fuertes lluvias de la estación, fue vivido como un caos ciertamente maravilloso.

- **El acceso a los lugares de entrevista para encontrar a las familias.**

Mi propósito de realizar las entrevistas en las propias casas del alumnado aportó complejidad al proceso. Las indicaciones me eran proporcionadas para acceder con el coche eran completamente desconocidas para mí e invariablemente me perdía por el barrio. Siempre acababa recurriendo a personas que esperaban o trabajaban en los arcenes de la carretera y a veces, el vecindario me acompañaba a las viviendas. En cierto momento, valoré la posibilidad de pedir ayuda a la profesora Elsa, que conocía de sobras el barrio. Sin embargo, un joven de la escuela me lo desaconsejó rápidamente y añadió que les era más fácil explicar ciertas cosas de la escuela a personas ajenas a ella, como yo. Por tanto, decidí continuar sola con el proceso. En ocasiones conseguía que el alumnado viniese a la escuela y luego, acudía a sus casas siguiendo sus indicaciones. Mientras esperaba a que los alumnos llegasen, yo podía participar de la vida en la escuela, observar y hacer entrevistas. Cuando el alumnado estaba cerca de donde habíamos quedado siempre me solían hacer una llamada perdida y recuerdo siempre observarles llegando desde lo lejos sorteando los grandes charcos de la estación, casi siempre caminando. Venían sin uniforme y chanclas y me dedicaban sus mañanas por voluntad propia. Su actitud era sólo al inicio, tímida y muchas veces tensa, y solían evitar el contacto visual directo durante los primeros minutos. En sus caras se revelaba que no sabían muy bien lo que iba a pasar, pero se dejaban llevar atraídos por la situación. En palabras de sus profesores, los jóvenes tenían mucha “ansia de novedades”, y la entrevista les suponía una situación diferente a su vida cotidiana en lo que podían participar³⁹. Generalmente, hacíamos

³⁸ Los robos de móviles en Matola y durante las fiestas navideñas son muy frecuentes. Recuperé el contacto con algún alumno a través de otras personas que me localizaban fácilmente por las calles del barrio.

³⁹ Siempre me resultó asombrosa la apertura mental de los adolescentes, que aceptaban las entrevistas y se implicaban en ellas, siempre agradeciéndolas al final. Además, tras las entrevistas los jóvenes me preguntaban multitud de cosas sobre mi vida, mis estudios, mi trabajo, mis costumbres, la escuela a la que acudí y sobre mi familia. Posteriormente, siempre mantenía el contacto con ellos, reclamaban nuevos encuentros y me saludaban cariñosamente en la escuela. Esto me vinculó

las entrevistas a solas, en barracas de la zona y cuando nos dirigíamos a sus casas, sucedía que la mayoría de los jóvenes estaban acostumbrados a ir a su casa a pie, y al tener que realizar el recorrido en coche, nos perdíamos por caminos embarrados e impracticables, lo que creaba situaciones en las que estrechábamos los vínculos, y tras ello, siempre llegábamos a las casas.

Al llegar a las casas de las familias, la acogida era cálida y cariñosa, era presentada formalmente por el alumnado y la tensión inicial, se disipaba en cuestión de minutos, estableciéndose entrevistas muy interesantes. El vecindario de las casas, a veces se asomaba curioso por la novedad de ver una persona blanca por sus callejuelas e incluso muchos pedían entrar y presentarse, entre gestos de vergüenza y risas.

Durante las entrevistas, además, pronto aprendí a no pedir ir al baño o a otras habitaciones. Las personas decoraban y cuidaban la fresca y oscura estancia principal con esmero y comprendí que ese era el espacio para ser recibida y, por respeto y cortesía, debía permanecer en él. Las personas entrevistadas, algunas con dificultades para expresarse en portugués mostraban una generosidad extrema con el tiempo. Las entrevistas se podían demorar horas, me invitaban a quedarme en sus casas, me permitían ver cómo vivían, cómo se comunicaban y luego, se ofrecían a acompañarme para ir al encuentro de otros entrevistados. Muchos de ellos al acabar la entrevista comentaban que era la primera vez que hacían una y que “no era tan difícil”. En total realicé 16 entrevistas a personas de las familias del alumnado de Muti, que me proporcionaron información impagable sobre la escuela y el barrio.

a.5) Con el vecindario del barrio de Muti

Los contactos con tres vecinos, reconocidos del barrio, entre ellos el Líder Local o Regulo, fueron establecidos con la ayuda de Elsa y un joven del barrio, relacionado con una parroquia cercana a la escuela. A dos de ellas acudí con Elsa y a la otra, con el párroco que nos permitió quedarnos a solas. En los tres casos, fueron entrevistas que proporcionaron datos sobre el pasado del barrio, de la escuela y del país. A parte de las informaciones, la propia observación del desarrollo de la entrevista, en cuanto a estilos de comunicación y las formas en las que vivían, sus hábitos y costumbres, fueron muy interesante a la investigación.

a.6) Con instituciones públicas y organizaciones

De manera general, accedí sin problemas a cargos de las instituciones educativas de Maputo y Matola. Para ello, solicitaba las visitas generalmente desplazándome a los lugares y dejaba

luego a la caracterización del habitante “de la periferia” que menciono en la caracterización urbana de la zona del capítulo 3, “El contexto de investigación: Mozambique”.

mis datos de contacto, con lo que me llamaban y me proporcionaban una cita. En concreto, en dos casos, dos técnicos de educación de Matola evitaron mi entrevista con diferentes estrategias a pesar de que personalmente se ofrecieron a dármeles, de que establecimos diversas citas y les ofrecí muchas posibilidades de encuentro⁴⁰.

En el caso de las organizaciones educativas, los modos eran muy parecidos a los occidentales con los que estaba familiarizada, pero por diferentes motivos, fue muy difícil obtener su tiempo y su apoyo para el trabajo. Por último, el acceso a las entrevistas con el encargado de las actividades de la parroquia de un barrio cercano a Muti, lo obtuve a través de una alumna entrevistada.

a.7) Con los jóvenes trabajadores de Maputo

Con los dos jóvenes trabajadores que habían estudiado y abandonado la etapa secundaria en escuelas de Matola, el contacto fue muy sencillo. Uno de ellos, trabajaba como limpiador de coches ambulante en Maputo y establecimos una relación cercana muy pronto. Al otro joven le conocí a través de una actividad de formación de la organización Pathfinder y resultó ser camarero eventual de un bar cerca de mi casa. En ambos casos, su disponibilidad fue total.

Cabe añadir que la muestra de entrevistas que describo supone una selección de todos los momentos de transferencia de información y estrecho contacto que realicé en Muti, en Matola y Maputo, que fueron muchos más de los descritos. Los seleccionados responden a las situaciones más formales de entrevista.

b) Los guiones de entrevista

Casi la totalidad de las entrevistas incluían cuestiones referidas a las trayectorias vitales de los entrevistados, al desempeño cotidiano de su trabajo o actividad, y a cómo veían y valoraban su entorno. Se pedía de manera general, hacer una reflexión más o menos orientada de la escuela como institución y del papel de la escuela en sus vidas y en la sociedad.

Antes de cada una de las entrevistas fueron explicados los objetivos del trabajo de investigación. También se solicitó permiso para grabar, y, en el caso de los menores de 18 años, el permiso firmado de sus familias y se garantizó el anonimato de todos/as informantes, a través del uso de nombres en clave en la investigación. A continuación, se pedía una presentación inicial y comenzaban las preguntas. El guion de preguntas contenía al lado una guía con contenidos para la exploración, que no se mencionaban en la pregunta pero que

⁴⁰ Como he señalado anteriormente, a pesar de no darse la entrevista, utilicé los datos que me proporcionó uno de ellos.

incluía en las acotaciones y orientaciones de la entrevista. Al final, siempre solicitaba si se deseaba ampliar la información con alguna idea.

Para la elaboración de las entrevistas utilicé palabras copiadas de los usos de la zona como “desafíos”, “esquema” o “espejo”. La palabra “desafíos” se utiliza mucho entre profesionales para explicar las dificultades presentes y el horizonte a donde se quiere llegar en una organización, es decir, en el mismo sentido que en castellano, pero es de un uso muy frecuente. La palabra “esquemas” hacía referencia a dinámicas o situaciones de tipo cotidiano. La palabra “espejo” era usada para indagar en las expectativas de los jóvenes, que siempre referían otras personas del entorno para dibujar su futuro o su trayectoria. Expresiones como “yo me espejo en mi tío” o “te debes espejar en tu vecina” o “para mí la profesora X es mi espejo” eran habituales, y muchos jóvenes ya estaban familiarizados con ellas, por lo que las incluí sobre todo en los guiones de entrevistas con ellos.

Por otra parte, respecto al contenido de las preguntas, la extrañeza que yo percibía en el contexto demandaba hacerlas muy abiertas, que diesen poco por supuesto, y que explorasen muchos campos, de manera que permitiesen a los entrevistados construir espontáneamente sus tramas de sentido sobre ellas. Por poner un ejemplo, algunos episodios que sucedían en la escuela, como las prácticas corruptas de profesores y equipo directivo, podían ser considerados por algunos entrevistados como responsabilidad directa de los menores, o por aspectos ambientales como “la carestía de la vida”, eximiendo de responsabilidad a los adultos profesionales. Con ello, a veces se daba el caso de que un alumno valorase particularmente bien a un profesor, aun reconociendo que aceptaba dinero a cambio de notas, arguyendo que el alumnado era muy vago y no quería estudiar.

Establecí un total de nueve guiones de entrevista en función de la vinculación con la realidad concreta investigada de Muti y en función de sus propios estilos de comunicación. De este modo, por una parte, diferencié dos grupos en cuanto a su relación con el barrio de Muti. Por un lado, las personas relacionadas directamente con el barrio o la escuela de Muti. Dentro de este grupo, planteé dos subgrupos diferentes: El primero, más numeroso, formado por el profesorado (1), alumnado (2) y familiares (3), a los cuales interesaba plantear preguntas semejantes para el análisis de la experiencia escolar, y el segundo menos numeroso, constituido por el equipo directivo (4), funcionarias (5) y vecinos (6). Por otro lado, incluí a personas no vinculadas necesariamente con la escuela y barrio de Muti, como los funcionarios públicos (7) trabajadores de las organizaciones (8) y jóvenes trabajadores (9).

Además, para la elaboración de los guiones de entrevistas se tuvo en consideración, como ya se ha mencionado, la existencia de personas que utilizaban habitualmente “estilos circulares de comunicación”, que exigían de guiones de entrevistas adaptados a su propio estilo. En este grupo estaban los profesores de la escuela de Muti de más edad, el funcionariado de la escuela, la mayor parte de las familias del alumnado y el vecindario de Muti. Como al principio no tenía identificada esta idea, apliqué un guion de entrevistas breve basado en formato pregunta-respuesta. Esta primera experiencia, en noviembre de 2013, eliminada en el conteo de entrevistas, fue tan negativa como reveladora. La informante empleaba mucho tiempo en responder a las cuestiones, avanzaba respuestas a preguntas que se planteaban más adelante y los intentos de orientar el relato, mis interrupciones y peticiones de brevedad fueron acogidas con asombro y contrariedad y acabaron por estropear la entrevista y, por extensión, toda la situación comunicativa.

Con ello, rápidamente elaboré un segundo guion de entrevista aplicable a personas que utilizaban habitualmente un estilo circular de comunicación, basado en tres o cuatro puntos. Este nuevo modelo fue ideado pensando en que durante el relato del informante no cabían muchas interrupciones para orientarlo, por lo que los puntos tenían que ser genéricos pero explícitos y claros. También introduje el criterio de preguntar sobre los sucesos en orden cronológico, para respetar el estilo empleado por los informantes. Eliminé también algunas preguntas que pedían hacer comparaciones entre el presente y el pasado, que, como ya había observado en otras situaciones, eran útiles para mí, pero no eran tan significativas ni claras para los informantes. En la dinámica de estas entrevistas se presentaban previamente los asuntos que se iban a tratar. Tras unos segundos de reflexión silenciosa por parte de la persona entrevistada, el relato fluía, ordenado y bien elaborado.

En el caso de las personas que habitualmente utilizaban estilos lineales en las entrevistas, como parte del profesorado, alumnado, equipo directivo y trabajadores de instituciones públicas y organizaciones, así como los jóvenes trabajadores, se empleó un guion de entrevista basado en el formato pregunta respuesta. En el Anexo nº IV figuran los guiones de entrevistas para situaciones comunicativas para cada grupo, con consideraciones sobre tipos de comunicación empleados.

Cabe señalar cómo la elaboración de los guiones supuso tanto un ejercicio de apertura conceptual para crear las preguntas, así como de reconocimiento y neutralización de mi propio etnocentrismo. En esta fase, mis configuraciones sobre nociones como agravio, honor,

responsabilidad y culpa, por poner algunos ejemplos, sufrieron una profunda revisión y se configuraron más que nunca como nociones culturalmente construidas.

1.6.4 La Búsqueda Bibliográfica

Para la investigación, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica orientada en dos sentidos: En primer lugar, sobre referentes históricos, teóricos y metodológicos y, en segundo, documentos producidos en el contexto de investigación.

a) Referentes históricos, teóricos y metodológicos

Para desarrollar de marco teórico sobre Antropología de la Educación recurrí a los trabajos de George Spindler, para el análisis de la funcionalidad de las escuelas en contextos postcoloniales y para el estudio de los modos en que se transmite la cultura. También empleé las aportaciones de Harry F. Wolcott, para la profundización en la manera en que se aprende la cultura, a Henry A. Giroux para el análisis del papel de la escuela y el profesorado a John U. Ogbu, para un acercamiento etnográfico a la escuela a través de un modelo de análisis teórico ecológico-cultural, a Elsie Rockwell para el análisis etnográfico de la escuela que plantea, a Pepi Soto para el análisis del profesorado y su función en la escuela así como para el estudio de la trama de los procesos de aprendizaje y adquisición cultural. También empleé las aportaciones de Ángel Díaz de Rada y Honorio Velasco, en sus consideraciones sobre la escuela y el espacio escolar. Además, para el capítulo metodológico, acudí a las obras de Martyn Hammersley y Paul Atkinson, y a la compilación de materiales que me proporcionó el profesor Aurelio Díaz Fernández.

Para desarrollar el capítulo referido al contexto de la investigación, recurrí, por una parte, a documentos del Instituto Nacional de Estadística (INE) de Mozambique e informes varios de agencias internacionales que incluían datos estadísticos sobre Mozambique, Maputo y Matola. Muchos de los datos de agencias internacionales o no estaban en consonancia con los datos del INE, o faltaban algunos: de manera general, el número de datos actualizados y disponibles se reducían a medida que pedía datos más específicos de fuera de la capital del país. La obtención de estos datos no fue fácil y todavía a día de hoy tengo hechas peticiones de datos en el INE y otras instancias distritales, en particular datos sobre empleo en Maputo y Matola y sobre equipamientos en barrios de la ciudad de Matola, que todavía no me han sido facilitados.

Por otra parte, a pesar de que en Maputo no hay apenas librerías, mi contacto con algunos profesores de universidad, con un párroco de Muti y la compra de libros en puestos de

segunda mano me permitieron acceder a ejemplares de tirada limitada sobre diferentes aspectos de la historia del país, escritos por autores mozambiqueños que rápidamente incorporé como fuentes casi exclusivas de información. Con ello, para elaborar el marco histórico del país decidí utilizar referentes mozambiqueños como Eduardo Mondlane y José Luís Cabaço, para proporcionar un encuadre histórico y social al proceso de la descolonización. Las obras de Jose P. Castiano y Severino E. Ngoenha y Manuel Golias fueron empleadas para enfocar el recorrido del sistema educativo en el país y las obras de Filipe Cipire y Antonio Rita-Ferreira para desbrozar cuestiones étnicas y culturales propias del lugar. También fueron empleados textos del sociólogo de la Universidad Eduardo Mondlane, Carlos Serra para aportar luz sobre la cuestión religiosa en la zona estudiada y al escritor también mozambiqueño Mia Couto para aportar información sobre el contexto. También utilicé otros referentes de fuera de Mozambique como el libro sobre la historia del país de Newman Newitt y estudios sobre la realidad escolar de Maputo, llevados a cabo por diferentes entidades nacionales y extranjeras.

Uno de los aprendizajes más valiosos que realicé durante la investigación, fue el observar sistemáticamente cómo a los eventos históricos a los que quizá yo daba mucha importancia, por su crudeza o por pertenecer a la historia reciente del país, no siempre eran señalados por los informantes como los más significativos en sus trayectorias vitales. Por ejemplo, el impacto de la guerra civil que acabó en 1992, y, por tanto, vivida por la mayor parte de los informantes no se configuraba como una experiencia aparentemente importante, y muchas personas, incluso profesores, no sabían datar su fecha de inicio y fin. Esto se podía deber a diferentes motivos, entre otros, posiblemente, por haberla vivido desde áreas periurbanas, donde la guerra azotó menos que en las áreas rurales y donde provocó solamente falta de suministros, situación a la que decían estar acostumbrados. Otras razones se pueden encontrar en la capacidad del ser humano en olvidar selectivamente situaciones traumáticas o dolorosas acontecidas en su vida. Algunas personas, aun no habiendo vivido en sus carnes las restricciones del régimen colonial portugués, si eran capaces de articularlas para describir dinámicas actuales o expresar opiniones sobre la mentalidad de las personas del barrio. Consideré que este hecho podía deberse a la consciencia de estar todavía sometidos a presiones que provienen de instancias y países extranjeros y, también posiblemente, a mi presencia como blanca, que podía activar estos discursos. Debido a ello y a otras razones, también decidí incorporar en el capítulo de “Contexto de Investigación: Mozambique” las

vivencias de los episodios históricos de las personas entrevistadas, que, apropiándose de ellos selectivamente, configuran con rigor el impacto de los mismos en las vidas de las personas.

a.1) Los documentos en contexto

Respecto al tratamiento de los documentos encontrados en el contexto, han sido trabajados según el punto de vista que proponen Hammersley y Atkinson (1994[1983]):

(...) en vez de verlos apenas como fuentes de información (más o menos sesgada), los documentos y estadísticas oficiales deberían tratarse como productos sociales; deben ser analizados, y no empleados meramente como productos (...) El etnógrafo, como cualquier otro científico social puede utilizar en su provecho estos documentos oficiales. Además, a través de la investigación directa del contexto de su producción y utilización, puede estar especialmente bien situado para llevar a cabo una investigación sistemática y bien fundamentada que se apoye en la validez y fiabilidad de este tipo de información (Ibid (1994[1983]):187-188)

Los documentos generados por y para la escuela proporcionaron una fuente de datos importante para el análisis de la cultura escolar. Muchos de los documentos referidos al funcionamiento escolar no me fueron proporcionados por el equipo directivo, a pesar de diversas peticiones, a veces argumentando que eran documentos internos y otras que no servían a mi trabajo. La mayor parte de los documentos obtenidos, que he considerado más pertinentes, manejables o interesantes para su observación y análisis, se encuentran en el Anexo nº5 y han sido ordenados en base a diferentes criterios:

- a) Producciones obtenidas en el Ministerio de Educación (MINED) y Organización Nacional de los Profesores (ONP) destinadas a escuelas secundarias: Del MINED, Fichas y plantillas remitidas a las escuelas para rellenar datos sobre el desempeño escolar (Anexo nº V.1), Reglamento de Enseñanza Secundaria General (2003), Estrategia de Enseñanza Secundaria General (2009-2015), Reglamento de Evaluación de la Educación Secundaria General (2010), Plan curricular de Enseñanza Secundaria General (2007), y de la ONP, el Código de Conducta Profesional de los Profesores Mozambiqueños (2007).
- b) Proporcionadas por la escuela proveniente del MINED: Calendario escolar año 2013 (Anexo nº V.2) y 2014, exámenes finales de la disciplina de Lengua portuguesa de la primera y segunda evaluación de 2013 (Anexo nº V.3), plantilla de las Actas de Reuniones de “Grupos de disciplina” para la planificación bisemanal que se lleva a cabo en la escuela, tabla salarial del profesorado de secundaria de uso general (Anexo nº V.4), Nota Ministerial con fecha de 10/01/2014 con asunto “Referido al proceso de premiación de profesores” donde se especifican los criterios para ser premiado en la

apertura solemne de la escuela, (Anexo nº V.5), Plantilla “Hoja de Observación de aulas” (Anexo nº V.6), Plantilla “Hoja de Clasificación del Personal Docente” (Anexo nº V.7).

- c) Producciones obtenidas en la escuela y producidas desde el equipo directivo⁴¹: Reglamento Interno de la Escuela de Muti (RIEM, 2010), Informe final del año 2014 de la escuela de Muti, listado de profesorado de la escuela donde se especifica su nombre, disciplina que enseña, formación académica, aulas que imparte, carga horaria, y horas extras. Documento de conclusiones estudio histórico sobre la escuela, llevado a cabo por el equipo directivo en el año 2013 (Anexo nº V.8), tabla de resultados escolares de Muti correspondiente al segundo trimestre del año 2013 (Anexo nº V.9), Horario escolar (Anexo nº V.10), “Cuadro de Honra” con el mejor profesor, mejor funcionario, mejor alumno de primer y segundo ciclo (Anexo nº V.11), cuadro horario actividades extracurriculares “Limpieza” y “Deporte”, (Anexo nº V.12), Circulares varias que avisan de que “no hay plazas en la escuela” y a personal de la escuela y usuarios de que “la corrupción es un crimen” en los meses de diciembre de 2013, enero y febrero de 2014 (Anexo nº V.13).
- d) Producciones obtenidas en la escuela producidas por el profesorado: Escrito *¿Cómo desarrollar un país sin pagar salarios a los profesores como corresponde?* en la parte inferior de una prueba abandonada (Anexo nº I), plan analítico de la disciplina de Filosofía, con los contenidos dosificados del 12 al 25 de mayo del 2014 (Anexo nº V.14), Prueba del tercer trimestre de 2015 para la asignatura de Biología de 11º curso (Anexo nº V.15), hojas del cuaderno de frecuencia de la asistencia del profesorado (Anexo nº V.16)
- e) Producciones obtenidas en la escuela propias del alumnado de Muti: Cuaderno de historia de un alumno de 11º curso (Anexo nº V.17), trabajos de alumnado de 12º clase, poesías de amor y dibujos, encomendados por el profesor de Filosofía en noviembre de 2013 (Anexo nº V.18), trabajos de alumnado de 12º curso realizados en una sesión de formación en Salud Sexual y Reproductiva en diciembre de 2013 (Anexo nº V.19), carta informal de una adolescente de 11º curso encomendada por la profesora de Lengua portuguesa (Anexo nº V.20), Carta al Director de un periódico en

⁴¹ En la realización de algunas de estas podían colaborar los docentes, pero eran consideradas como producciones del equipo directivo.

nombre del alumnado de Muti denunciando casos de abuso y acoso sexual en la escuela en 2012 (Anexo nº V.21)

- f) Producciones de organizaciones que trabajan en el ámbito educativo: Portada del “Manual del Activista de la Geração BIZ”, de la organización Pathfinder (Anexo nº V.22), resumen de una sesión de formación de formadores de adolescentes de la organización Médicos del Mundo (Anexo nº V.23), y tabla de los resultados escolares en Excel de todas las provincias de Mozambique elaboradas por la UNESCO.

De manera particular, las fichas de evaluación y control del trabajo del profesorado, han sido considerados como elementos relevantes en los términos que proponen Hammersley y Atkinson (1994[1983]):

(...) Los informes, entonces, son usados para convertir a los actores en “casos” con identidades establecidas, que se adaptan a categorías “normales” o anormales según criterios identificables y registrables. Los informes se hacen y se usan de acuerdo con las rutinas organizativas y dependen para su inteligibilidad de suposiciones culturales compartidas. Los informes construyen una “realidad documentada que, por virtud de esa documentación, suele suponer algo así como un privilegio. Aunque su producción en una actividad socialmente organizada, los informes oficiales suelen tener una especie de anonimato que garantiza su tratamiento como información” objetiva”, basada en “hechos” en lugar de “creencias”, “opiniones” o “conjeturas” meramente personales (Ibid (1994[1983]):191)

De esta forma, los documentos de la institución escolar y los elaborados por las instituciones cercanas, dibujan la realidad de la misma, y suponen referencias muy valiosas que proporcionan ideas y sentido para analizar la realidad y las dinámicas culturales que se dan dentro de la escuela, y será utilizados de este modo en el capítulo “La Escuela Secundaria de Muti”.

1.7 El tratamiento de los datos

Todas estas técnicas me permitieron de manera progresiva acceder a información de muchos tipos dentro y fuera del campo. Los objetivos de la investigación, en ocasiones, sirvieron como guía para la agrupación de información y el análisis, y fueron matizándose a tenor de las informaciones que iba obteniendo.

El proceso mediante el cual se captaba material empírico y se agrupaban en categorías establecidas, o suponían nuevas categorías en el campo fue complejo y concomitante, y difícil de explicar de manera cronológica. A efectos de hacerlo lo más comprensible posible, presentaré el proceso, primero a través de un esquema planteado desde los objetivos

específicos de la investigación, que anuncia los datos que precisaban cada uno de ellos y luego, retomaré el proceso desde el momento en que, el material empírico obtenido se organiza en categorías de análisis relacionadas con los registros de observación y los guiones de entrevistas aplicados en el trabajo.

Respecto al análisis desde los objetivos específicos, algunos estaban planteados desde antes de entrar al campo, como el primero y el segundo, y los demás fueron esbozados y luego matizados hasta convertirse en los objetivos que son ahora.

Respecto al primer objetivo específico, “Conocer la historia del sistema educativo mozambiqueño desde la época colonial hasta hoy, describiendo las características de sus etapas y diferentes exigencias y desafíos” se anunciaba como un propósito que requería toda la información referida al pasado y presente de la institución, y solicitaba recoger documentación, tanto bibliográfica como en contexto. También, se requería complementar la información con los datos de las trayectorias de los entrevistados que habían estado escolarizados y que muchos de ellos, trabajaban en el ámbito educativo.

Para el segundo objetivo, que era “Comprender algunos de los elementos del contexto en que se inscribe la escuela y la significación que se otorga a la escolarización en el barrio y en la comunidad”, precisaba, para la primera parte, todo tipo de información referida al entorno ecológico de la institución: el pasado del lugar, la lengua, la comunicación, las formas de organizarse social y políticamente, el sistema de creencias, la educación etc. Para ello contaba, por una parte, con datos bibliográficos, también de tipo estadístico y por otra, con mis propias observaciones y entrevistas en contexto. Para la segunda parte del objetivo “y la significación que se otorga a la escolarización en el barrio y en la comunidad” era necesario conocer, el pasado de la institución, y el pasado de las familias relacionado con la escuela, a través de las trayectorias escolares y personales. Además, era necesario disponer de datos sobre la importancia, función y expectativas que otorgaban las familias a la escolarización de sus hijos y la que otorgaban los propios jóvenes como alumnado de la escuela.

Indagando la importancia y las expectativas asociadas a la escolarización, era necesario conocer, el esfuerzo que les suponía a familias y alumnado y con ello, resultaba pertinente conocer sus posibles estrategias de entrada y de permanencia en la institución. Esto se relaciona directamente con una práctica que vincula ambos contextos, la corrupción que permite precisamente no ser expulsado o no admitido de la escuela.

El tercer objetivo era “Identificar lo que acontece en la escuela desde dos planos: desde lo que se dice que debe suceder en la institución para su funcionamiento y desde lo que sucede en ella, a través de las acciones de los agentes de la comunidad escolar” exigía un trabajo que contase con toda la información sobre el funcionamiento escolar, proporcionada, por una parte, por la documentación bibliográfica, los documentos en contexto y los relatos de la comunidad escolar y por otra parte, por los registros de observación de prácticas sucedidas en la escuela que pudiesen estar contenidas o no en esa previsión de funcionamiento, con particular incidencia en aquellas que se daban con recurrencia cotidiana, no previstas en el funcionamiento escrito.

De este modo, se precisaban de registros de observación y de relatos referidos al funcionamiento escolar formal y, por otro lado, de prácticas que se daban en la escuela que no eran concordantes con el mismo. En este sentido cabe subrayar que la noción “funcionamiento escolar” hace referencia en este trabajo a esta dimensión, en la que la escuela está regida por normas, horarios y pautas concretas de trabajo de las que luego se hace una apropiación particular.

Los registros de actividad observados en el aula informaban del funcionamiento de las clases ordinarias, así como los relatos en los que alumnado y profesorado explicaba cómo se desarrollaban e incluían referencias propias a los documentos escolares como otras que obedecían a otras referencias. Por otra parte, los relatos sobre corrupción en la escuela, o sobre la aplicación de contenidos de Salud Sexual y Reproductiva también eran preciosas fuentes de información para este objetivo. Además, se precisaba información sobre la valoración de la escuela mozambiqueña y de Muti en el contexto.

El objetivo cuarto era “Identificar algunas características de las formas de vida en el barrio de Muti que constituyen ‘entornos de aprendizaje’ de los que participan tanto la gente joven como sus familias y otros miembros de la comunidad, en particular las condiciones de vida del alumnado y de sus familias”, requería información referida a las formas de vida en Muti, desde las actividades económicas, la organización familiar, de las casas, la cooperación y ayuda mutua, los estilos de comunicación así como el uso del tiempo en el barrio. También cabía conocer las prácticas de corrupción, los relatos sobre África y Europa, los relatos y prácticas relacionados con las creencias o la forma en que las familias trataban los contenidos de Salud Sexual y Reproductiva en sus casas.

El quinto objetivo era “Conocer las expectativas vitales de los chicos y chicas, así como las opiniones suyas y de sus familias sobre la escuela y sobre su función social”, precisaba

información sobre los desafíos de la escolaridad para las familias del alumnado y ellos mismos, así como el significado que otorgan a la escolarización en clave de expectativas sobre ellos.

También se requería de información sobre la importancia de la escolarización, desde instituciones y en el barrio y sobre las estrategias que llevaban a cabo, familias y alumnos para permanecer en la escuela. Los relatos sobre el funcionamiento de la escuela y la valoración de la escuela de Muti también proporcionarían información sobre este punto, así como las trayectorias educativas y laborales de los adultos del barrio, ya que ponían la escuela en relación con otras instituciones del contexto y ofrecían ejemplos de identificación a familias y al alumnado donde este se podía “espejar” o no.

El sexto objetivo se centraba sobre el profesorado y se expresaba en los siguientes términos: “Conocer las trayectorias laborales del profesorado, el significado que le da a su profesión, las características de su trabajo y su valoración del papel de la escuela en la comunidad”. Este objetivo precisaba de toda la información relativa al docente como individuo y sujeto cultural e histórico como profesional que trabaja en una organización educativa en un contexto determinado que le confiere prestigio. Por una parte, precisaba de los relatos referidos a sus trayectorias educativas y laborales, y la valoración de todos los aspectos de su trabajo en Muti y de la propia escuela, así como algunos elementos de sus formas de vida y estilos de comunicación fuera y dentro de ella. La observación de su acción en las aulas, así como sus relatos sobre la Salud Sexual y Reproductiva en la escuela, la vida mágica, o África y Europa, entre muchos otros.

1.7.1 Análisis del contenido

Las informaciones obtenidas fueron registradas en sus correspondientes soportes, y posteriormente analizadas en función de las categorías de análisis elaboradas durante el proceso:

(...) el proceso de análisis implica, simultáneamente, el desarrollo de un conjunto de categorías analíticas que capte los aspectos relevantes de esta información, y la asignación de denominaciones concretas para esas categorías” (Hammersley M., Atkinson, P.1994[1983]:227)

Además, “Las ideas teóricas, las expectativas del sentido común y los estereotipos tienen frecuentemente un papel clave” (Ibid (1994[1983]:232) en la elaboración de categorías de análisis. En mi trabajo, por una parte, desarrollé categorías relacionadas con teorías que orientaban mi investigación, de forma previa a la entrada en el campo, entre ellas: “relación

de la escuela con otras instituciones del entorno”, “profesorado como sujeto cultural” y otras fueron creadas a la luz de los acontecimientos en el campo, en que identificaba nuevos elementos. Entre estas últimas aparecen “la lucha con el papel”, “los sucesos disruptivos respecto al funcionamiento escolar formal” o “el mundo mágico en la escuela” y otras.

Las categorías de análisis sufrieron diferentes modificaciones conforme evolucionaba la estancia en el campo. En un principio fueron sencillas, esquemáticas, y muy numerosas y, de manera particular en la observación de la escuela, fueron etnocéntricamente construidas en base a un esquema de funcionamiento escolar occidental. Por ejemplo, en las observaciones en las clases, casi siempre apuntaba “mucho ruido” o “mucho repetición de lo mismo”. Por seguir con estos ejemplos, el ruido, provocado por el continuo paso de camiones y la presencia de casi 90 adolescentes en muchas clases era un elemento que claramente nadie más que yo percibía como interrupción en la práctica escolar. De hecho, el profesorado pocas veces mandaba callar a alguien y cuando el alumnado hablaba y no se le oía, el profesorado le decía “¡¡¡grita!!!” o “¡¡habla de verdad!!” más dirigido a la actitud que debían tener al hablar en un aula que señalando el ruido externo. En las aulas, el mantenimiento o control del silencio no era un objetivo en sí, y a pesar de lo atronador que fuese, se percibía como parte del escenario donde se aprende. En el caso de mi énfasis sobre “mucho repetición de lo mismo” me alejaba de la comprensión de estrategias educativas que eran operativas en entornos donde no hay libros. Más tarde, además, conseguí relacionar este hecho con los estilos comunicativos de Muti. En ambos casos, “ruido” y “repetición” eran elementos exportados de mis certezas previas, sobre cómo debe ser una clase y sobre cómo se aprende que solo luego pude darle un sentido específico en el contexto y comprender más allá de mis limitaciones etnocéntricas sobre el funcionamiento escolar.

Las primeras observaciones y experiencias en la escuela de Muti me proporcionaron información sobre el funcionamiento “formal” de la escuela, a través de conversaciones y comportamientos de los actores de la comunidad escolar y con otros aspectos derivados de las características del dispositivo, como sus normas, horarios y espacios. Mi progresiva familiarización en la escuela me fue proporcionando otro campo de información, referido a las dinámicas que se daban en la escuela y que suponían “rupturas” con respecto al funcionamiento formal de la institución. Con ello no me refiero solo a la lógica adaptación de la institución al contexto, que se da en cualquier realidad donde se inserte una escuela, sino a la existencia en la institución de formas de vida propias de los actores de la comunidad escolar que ocupaban el espacio escolar y lo impregnaban con sus propias prácticas como

sujetos culturales e históricos, a veces completamente diferentes a las prácticas derivadas o esperadas del funcionamiento “formal”, explícito en los relatos y documentos de la institución.

De este modo, en un principio, quise caracterizar esta “ruptura” a través de la elaboración de categorías que me remitían a ambas realidades: El mundo “escuela formal” con sus referencias asociadas, la concepción del tiempo, del espacio, estilos de comunicación, orden, burocracia y planificación y hábitos y el mundo “comunidad” con su propia concepción del tiempo, espacio, estilos de comunicación, trabajo y hábitos. A pesar de que no creía en la dicotomía como manera de ver la realidad, en un principio la intenté utilizar como “herramienta”, dándome cuenta después de que era mucho más fructífero el análisis desde la práctica del sujeto, que compactaba ambas realidades. Por tanto, eliminé el análisis a partir de dicotomías y lo hice más basado en combinación de referencias de “diferentes universos de sentido”. Las categorías de análisis empleadas en el trabajo fueron divididas en categorías de observaciones en la escuela y barrio, en las entrevistas, y en los documentos, y pueden consultarse en el Anexo nº VI. En el Anexo nº VII aparecen las categorías ordenadas por objetivos y por referentes teóricos principales de la investigación.

1.7.2 Triangulación de resultados

Los datos del trabajo fueron validados en el sentido que plantean Hammersley y Atkinson, (1994[1983]):

(...) la triangulación de las fuentes de información conlleva la comparación de la información referente a un mismo fenómeno, pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en distintos puntos de los ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando relatos de diversos participantes (...) implicados en el campo (Ibíd. (1994[1983]:249).

Referente a las observaciones en el medio escolar, su acotación espacial y el carácter cíclico de sus actividades favorecía la observación de situaciones similares en muchas ocasiones, las conversaciones en la cantina bar, reuniones formales de la comunidad escolar, desarrollo de aulas etc., eran situaciones que se reiteraban en el campo y permitían observar y extraer ideas generales del funcionamiento de las mismas. La confianza obtenida en el campo permitía que pudiese, de forma paralela, observar una situación y luego oír hablar de esa situación a los agentes que habían participado. Además, el grupo que formaba la comunidad escolar participaba en diferentes ciclos de la institución, por ejemplo, impartía clases, vigilaba exámenes, los corregía y participaba en reuniones, lo que me permitía observar la misma categoría o rasgo en diferentes situaciones.

En el barrio también tuve la oportunidad de participar en diferentes conversaciones, visitar diferentes casas y observar situaciones parecidas, como fiestas o “xitiques”, pudiendo extraer, a pesar de las diferencias generadas principalmente por las condiciones económicas de los participantes, núcleos de sentido que se repetían en ellas. La verificación de la información de las entrevistas se produjo a través del cotejo de las informaciones extraídas en ellas, por una parte, de entre las informaciones proporcionadas por personas del mismo rango⁴² sobre la misma pregunta, y también a través del cotejo de información proporcionada por personas de diferentes rangos o ámbitos hacia la misma pregunta.

La búsqueda bibliográfica también fue otro elemento de triangulación de información y las personas expresaban ideas que había encontrado previamente en documentación escolar o sobre el barrio, o al revés. A veces obtenía información en documentos y preguntaba por ello en la escuela o en el barrio, emergiendo sin problemas. Con ello, la documentación específica ofrecía ideas que los relatos y observaciones en la escuela verificaban, con las particularidades expresadas previamente, ya que las personas ordenaban y daban un sentido a los eventos históricos particular.

Considero que en el caso de mi trabajo existieron varios factores que favorecieron la veracidad de los resultados. En primer lugar, el haber tenido tiempo para familiarizarme con el campo, seguramente me ayudó a plantear mejor las preguntas de las entrevistas y dar más foco a mis intereses. También me ayudó a aumentar el grado de confianza con la comunidad escolar, que me sabía testigo de parte de lo que sucedía en el campo. También el factor tiempo me ayudó a afinar las observaciones de elementos interesantes a mi trabajo y registrar más situaciones recurrentes en el campo.

Por otra parte, la expresividad natural de las personas ubicadas en los diferentes contextos, les hacía compartir información conmigo sin grandes reservas. Además, muchas personas me consideraban extraña y con ello lograba activar discursos explicativos sobre realidades que, aun siendo conocidas para mí, los informantes no sabían si lo eran. En estas explicaciones sobre sus propios usos, otras personas podían intervenir contrariando una versión de los hechos, aportando más información si cabe al fenómeno. Por ejemplo, los profesores me explicaban cómo se desarrollaba la evaluación del alumnado, explicando el sentido de ponerles separados en las mesas, explicando cómo se corregía cada examen y cómo se puntuaban los ejercicios, dedicando mucho tiempo y esfuerzo a explicarme el sentido y los componentes de la evaluación, que verificaron los datos sobre el significado y los procesos de

⁴² Por ejemplo “profesores” o “alumnos”.

evaluación del alumnado. Lo mismo sucedía en las fiestas en el barrio, donde algunos participantes me explicaban lo que sucedía en la fiesta, desde cómo se hervía arroz en las ollas, hasta cómo se colocaban las personas, generando versiones contrapuestas y creando un rico relato que aportaba más información a mis observaciones y preguntas.

En los últimos meses mi versión elaborada de los hechos se hacía patente en el campo y encontraba continuas referencias, tanto en forma de accidente, como de relatos en conversaciones, como en noticias en los medios de comunicación, que apoyaban mis desarrollos.

1.8 Sesgos, dificultades, limitaciones y posibilidades

El trabajo de investigación está evidentemente atravesado por sesgos, dificultades, limitaciones y posibilidades que mediatizaron el trabajo de investigación y sus resultados.

1.8.1 Sesgos

Uno de los primeros sesgos que tuve que afrontar fue el de ser una “mujer blanca que busca algo sola”. Los desplazamientos en chapa y luego, el pasear sola por el barrio, despertaba mucha curiosidad y evidentemente, las interacciones conmigo, estaban condicionadas por este hecho novedoso. En cuanto a mi género, considero que se desdobló en dos dimensiones, por una parte, con seguridad me acercaba a los grupos de mujeres, y por otra, considero que activaba una percepción de debilidad que hacía que las personas me ayudasen, me auxiliasen y me orientasen, a veces, sin pedirlo. Además, la novedad de ver una mujer blanca mayor y sin hijos activaba muchas preguntas sobre mi edad, estatus, motivos por los que no tenía hijos y vivía tan lejos de mi familia, y se activaban muchos discursos sobre mi procedencia, mi situación y las diferencias que se percibían con respecto a sus vidas. Si bien aproveché el sesgo para obtener información, fue evidentemente un límite en mi relación con el resto de las personas.

Por otra parte, el no dominar la lengua shangana, también supuso un sesgo importante: Durante mi estancia en el país, aprendí portugués que era la lengua de uso obligatorio en la escuela y en el resto de las instituciones, que podía utilizar con la mayor parte de las personas, exceptuando las mujeres más mayores del barrio. En general, toda la comunidad educativa y vecindario hablaba shangana y lo alternaba con el portugués según los espacios y situaciones.

Esto me proporcionaba alguna información sobre los usos de cada lengua en los contextos, pero, evidentemente, no sobre el contenido de la información en el caso del shangana.

Dentro de la escuela, intenté que me enseñasen shangana, pero parecía que nadie lo considerase una petición seria, y me enseñaron sólo algunas palabras y expresiones, que, lejos de servirme para intercambios aún instrumentales, sirvieron para acercarme a algunas personas a través de lo cómico que les resultaba que yo hablase su lengua, aun pocas palabras. Ellos me respondían también en shangana, con muestras de simpatía y cariño, pasando luego inmediatamente al portugués. Mis intentos por escribir y memorizar expresiones en shangana en mi cuaderno, eran considerados generalmente como una especie de capricho o curiosidad extraña. El que no se permitiese el uso de esta lengua en la escuela daba cuenta del papel que tenía en ella.

Por último, otro sesgo que operó en mis relaciones en el campo los conformaron mis prejuicios iniciales fruto de mi formación y experiencia como educadora social en proyectos de intervención social: Mi idea de “cómo debía funcionar correctamente una escuela” así como mi mirada en clave de futura intervención para mejorar la realidad acompañó mis primeras observaciones aún de manera inconsciente. Liberarme de este enfoque, que me hacía centrarme en lo que “tenía que suceder y no sucedía” y suscribir uno en que primase lo que efectivamente sucedía en las aulas y en la escuela, configurado como contexto de aprendizaje y adquisición cultural principalmente para el alumnado, supuso la superación del sesgo. También eliminar la mirada orientada a identificar acciones para mejorar la realidad analizada, eliminó otro sesgo y proporcionó al trabajo una mirada diferente.

1.8.2 Dificultades

Uno de los elementos que dificultaron mi estancia en el campo fue la falta de señales de tráfico y carteles de información en el barrio. Girar, volver, recordar lugares, orientarme en el campo geográfico, fue un arduo trabajo agravado por mi escaso sentido de la orientación. Cuando tras dos meses de trabajo en la escuela comencé a acudir a las casas del alumnado de Muti por el barrio, la aventura se complicó en extremo. La estrategia para relajarme y seguir para delante fue mimetizarme con el ritmo y las formas de la población. Hice “como ellos hacían” y a través de recurrentes momentos agradables de interacción con las personas, acabé por “ir haciendo”. Las indicaciones que recibía para llegar a las casas resultaban para mí del todo incomprensibles y comencé a tener la extraña sensación de que las personas del vecindario contaban con un espacio que ya no existía: La ausencia de carteles y señalizaciones agudizaba la práctica de la población de tomar como referencias

establecimientos de la época colonial, muchos cerrados y otros incluso derruidos. Otras veces, las indicaciones incluían referencias botánicas como “gire donde está la gran higuera/ el árbol de anacardo/ el árbol de cacahuete” que yo pocas veces identificaba, y otras veces, directamente, habían sido talados. También las referencias podían ser barracas que no suelen tener carteles y a las que se referían como “entre por donde Doña Rosa cocina”, o puestos de venta donde, no estando el dueño, simplemente no existían como: “Donde Joao el costurero”, donde el señor Joao construía el puesto cada día. A las pocas semanas aprendí una referencia magnífica donde sabía acudir en coche desde la escuela que era “caballo blanco”, y que hacía alusión a una descolorida estampa de un caballo de ese color en un edificio de la época colonial. Posteriormente empecé a identificar los árboles por sus frutos y mejoré los resultados. En ese momento, cuando me adentraba entre las casas, para mí era tan importante llegar a los sitios como que las personas me localizasen para poder salir a la vuelta. Muchas veces, dejaba el coche aparcado en patios de personas que ofrecían la sombra de los árboles de sus quintales en las horas de más calor y me aventuraba a pie por las callejuelas. Cuando pedía que me acompañaran, sucedía que muchas veces las personas no conocían los trayectos en coche, sino solo a pie, por lo que nos volvíamos a perder.

La interacción las personas fue esencial para orientarme, sin embargo, tenía también que orientarme en las pautas de comunicación y de relación en el barrio. Pronto aprendí que pretender hablar a través de la ventanilla del coche con el motor en marcha en busca de una instrucción nunca iba a funcionar. De hecho, tuve que abandonar la idea de que podía hacer intercambios comunicativos breves e instrumentales. Aprendí que, para preguntar indicaciones, tenía que aparcar mi coche en cualquier sitio, incluso dentro de la vegetación o encima de basura quemada y salir de él, dirigirme lentamente al grupo, debía presentarme, saludar a todas las personas y exponer mi situación y mi caso. Seleccionaba a grupos de mujeres que imaginaba que hablarían portugués, como las vendedoras de bebidas y bollos sentadas en las paradas de las “chapas”, y tuve la suerte de ser siempre recibida de manera amable. Las mujeres, cuando captaban mi pregunta, después de varias lecturas y discusiones sobre las indicaciones que traía escritas, comenzaban a hablar entre ellas en lengua local. Posteriormente solían mandar a un niño a buscar a alguien que sabía y luego, al buen rato, llegaba alguna persona, casi siempre hombres que me daban alguna instrucción para ir con el coche. Por tanto, gracias a estas pérdidas acabé varias veces sentada en una caja de refrescos, esperando a alguien y tomando las manos de alguna mujer anciana, señal de afecto y confianza.

En la estación de las lluvias, además, el terreno se embarraba inundando charcos y caminos y dificultando el acceso al barrio y los movimientos dentro de él.

Por otra parte, la lenta burocracia del país demoró más tiempo de lo que esperaba mi entrada en la escuela objeto de investigación. La primera petición se perdió y para la segunda, intercedieron dos cartas de apoyo de las Dras. Aurora González Echevarría y Pepi Soto Marata, así como varias personas que se encargaron de su seguimiento, lo que facilitó la obtención del permiso de acceso al campo.

Aparte del proceso inicial de inmersión en el terreno, que me hizo repensar nociones propias, sobre el uso del tiempo, sobre la consideración de las relaciones jerárquicas, el encuentro con estilos comunicativos a veces difíciles de captar y una lengua empleada en el barrio que desconocía, encontré dificultades en el manejo emocional del choque cultural. Tal y como indica Miquel Rodrigo (2006) la inicial incomprensión de partes del comportamiento de las personas en el campo, hizo aflorar en mí emociones negativas, de desconfianza, incomodidad y ansiedad, que conseguí superar haciendo lo posible por comunicarme con las personas de mi entorno. Cuanto más conocía de algunas manifestaciones culturales del entorno, más comprendía algunas actitudes y había menos malentendidos en el campo. Por una parte, necesitaba construirles como “diferentes” para mi trabajo, pero al mismo tiempo, necesitaba reconocer nuestras similitudes en mis relaciones con ellos. El equilibrio entre ambas fuerzas lo logré sólo con la práctica, y a través de conversaciones con Elsa Langa, que fuera del campo, me daba información y explicaciones sobre algunos episodios que me habían sucedido y con sus palabras siempre lograba tranquilizar mi ansiedad.

También al principio de mi estancia en el campo, tuve que afrontar una situación de enfrentamiento con el Director de la escuela. Al tercer o cuarto día de estar en la escuela, estando en su despacho pidiendo documentación para mi trabajo, me dijo, visiblemente airado, que no me tenía que dar nada. También me preguntó inquisitivamente para qué necesitaba todo ello y que cuáles eran las intenciones de mi trabajo. Una vez expresadas, y remitiéndole a mi permiso emitido por el Distrito, que también había autorizado él, me explicó que desde la época de la guerra civil había habido casos de ciudadanos blancos que llegaban a zonas alejadas de Maputo, que compraban un terreno para vivir y se inventaban un trabajo o actividad pero que eran en realidad “espías capitalistas” en contra del gobierno mozambiqueño. En ese momento, sentí que podía ser expulsada de la escuela, pero sin embargo, a la semana siguiente, el Director me dijo que podía pedir la documentación a otra

persona del equipo directivo⁴³ que delante de mí buscó y me proporcionó algunos datos, muy pocos, más por falta de ellos que por voluntad de no dármelos. Las relaciones con el Director a partir de ese momento fueron muy cordiales.

Otra de las dificultades que me encontré fue la elaboración de la agenda de entrevistas con el profesorado, dificultad de la que ya era consciente previamente, gracias a mi familiarización con el campo y por informaciones de otros investigadores que habían trabajado en el país. Esto me llevó a diseñar una táctica de encuentro y realización de entrevistas que eliminase la plantificación previa, como he desarrollado al tratar las entrevistas, con lo que casi hasta el final no supe cuál iba a ser mi muestra final de entrevistados. Esta adaptación a las formas de hacer en el campo, supuso una gran dosis de desconcierto y estrés en su momento.

Otro tema que se configuró como una dificultad personal fue conocer de primera mano, a través de las entrevistas a las alumnas, episodios de relaciones entre profesorado y alumnas y relatos de verdadero acoso sexual por parte del profesorado hacia ellas. También, en mi trabajo de campo, el padre de una alumna me comentó que, ante una situación de acoso sufrida por su hija, había decidido cambiarla de centro y que una denuncia a las autoridades, solo habría logrado “enterrar” a su hija. Tratando este tema con el profesorado, pude comprobar que no existía una situación de aparente preocupación y que las denuncias o peticiones veladas del alumnado eran continuamente desacreditadas por ellos, atribuyendo el hecho a que las niñas provocaban sexualmente al profesorado con sus actitudes. Durante mi permanencia en campo comprendí varios elementos del problema: Primero, que era una situación arraigada en el medio escolar y que, en muchos casos se trataban de relaciones en principio consentidas por las adolescentes, que eran, en palabras del alumnado, “seducidas” por el profesorado. En otros casos las alumnas aceptaban tener relaciones sexuales con el profesorado a cambio de buenas notas y otro tipo de prebendas y también existían casos de verdadero acoso sexual, basado en amenazas a las alumnas. Comprendí que, en ese contexto, por muchas razones, era muy difícil canalizar cualquier tipo de denuncia que garantizase el no perjudicar directamente a las adolescentes. Por último, cabe decir que los relatos que escuché

⁴³ Esta anécdota me conectaba con ideas diferentes, la primera de ella, de tipo histórica: La idea del “blanco con buenas maneras y malas intenciones infiltrado entre la población negra”, forma parte de cierto relato histórico del país y se refiere a que, durante la época colonial, los portugueses llegaron a dominar a gran parte de la población africana no tanto a través de operaciones bélicas, sino principalmente, mediante engaños burocráticos y trampas. Además, el partido que gobernó Mozambique desde su independencia, el FRELIMO, era abiertamente comunista y fue víctima de ataques y de operaciones de espionaje por parte de multitud de países colindantes (Sudáfrica, Rodesia), y otros en Europa y EEUU, que, desestabilizándolo completamente, llevaron al país a una Guerra Civil que sólo terminó en el año 1992. Actualmente el blanco sigue siendo acusado de emplear buenas maneras en las relaciones con los mozambiqueños, pero luego, con operaciones burocráticas, engañar a la población. También considero que conectaba con la idea del hastío de la escuela ante la presencia invasiva de proyectos/personas externas monitoreando o controlando su trabajo y, por último y no menos importante, con el hecho de que, posiblemente, el Director no tuviese la información que yo le pedía debidamente compilada y organizada.

fueron siempre en clave de explicación y no de denuncia de la situación y que, en ningún caso, plantearon ni mínimamente dar más relevancia o eco al relato⁴⁴.

1.8.3 Limitaciones

Durante los meses de septiembre y principios de octubre de 2013 hubo en Matola una oleada de violentos robos y agresiones que me mantuvieron algunos días alejada del campo. El grupo identificado popularmente como “G20” literalmente planchaban a las personas como forma de tortura⁴⁵, provocando el terror entre los vecinos. Esto hizo que se formasen espontáneamente grupos de vecinos que, en turnos, vigilaban las calles al caer la noche armados con palos y a veces con machetes y se desaconsejara ir sola por el barrio a partir de las 16 horas de la tarde.

También en octubre y noviembre de 2013 se dio un periodo de secuestros a extranjeros en Maputo y la zona industrial de Matola⁴⁶, que no hacían recomendable desplazarse con el coche por zonas deshabitadas, lo que me mantuvo alejada del campo algunos días. Por otra parte, debido a motivos políticos derivados de una fuerte afrenta del principal partido de la oposición (RENAMO) al partido que gobierna (FRELIMO) y ante la proximidad de las elecciones municipales del 20 de noviembre de 2013, a partir de octubre se desencadenó una ola de violencia en el país⁴⁷. En medio del clima de tensión y de terror motivada por los asesinatos que se verificaba en el centro del país, durante el mismo mes de octubre se realizaron una serie de manifestaciones ciudadanas⁴⁸ y se activaron alertas que recomendaban no circular por la ciudad. Afortunadamente, las elecciones municipales transcurrieron en un clima de tranquilidad.

Por último, cabe señalar la imposibilidad de obtener visados de larga estancia en el país, a partir del segundo año de permanencia. Durante los primeros meses, pude renovar permisos de estancia en Mozambique cada 60 días en la vecina ciudad de Nelspruit (Sudáfrica), pero más adelante, tuve que desplazarme a las lejanas ciudades de Pretoria (Sudáfrica) y Lilongwe (Malawi). Para ello, me debía ausentar del campo durante periodos de 6 y 7 días. Por último,

⁴⁴ Más adelante en el trabajo, centrándome sobre este hecho, explicaré algunas de las estrategias que lleva a cabo el alumnado para denunciar estos hechos.

⁴⁵ Caça aos “engomadores” na Matola e Maputo (11-08-2013) Jornal Domingo On-line. Recuperado de: <http://www.jornaldomingo.co.mz/index.php/ultima-hora/1731-caca-aos-engomadores-na-matola-e-maputo> (última visita 12-01-2016)

⁴⁶ Dias, A. (06-11-2013) Com a onda de raptos, Maputo é agora “uma cidade-fantasma” Público. Recuperado de: <http://www.publico.pt/mundo/noticia/com-a-onda-de-raptos-maputo-e-agora-uma-cidade-fantasma-1611597> (Consultado el 12-01-2016)

⁴⁷ García, V. H. (27-12-2013) Mozambique, ¿al borde (nuevamente) de una guerra? El País. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2013/12/mozambique-guerra.html> (Consultado el 12-01-2016)

⁴⁸ Norte, S. (27-10-2013) Mozambique. “Gobierno sordo y mudo”, gritan ciudadanos en manifestación contra la guerra. Instituto de Estudios sobre conflictos y acción humanitaria (IECAH). Recuperado de: http://www.iecah.org/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2381:mozambique-gobierno-sordo-y-mudo-gritan-ciudadanos-en-manifestacion-contrala-guerra-y-los-secuestros-&catid=15:articulos&Itemid=9. (última visita 12-01-2016)

existieron días en los que debido a inundaciones y desprendimientos en la carretera en los tramos de acceso a la escuela hicieron que no se pudiese transitar y fui avisada por el profesorado del centro para no acudir.

1.8.4. Posibilidades

Como he comentado previamente, el ser una mujer blanca funcionó en muchas ocasiones en el campo como imán de conversaciones con personas que se preguntaban por el motivo de mi estancia en el barrio y en la escuela. También, la percepción de la diferencia les hizo activar espontáneamente relatos explicativos sobre su realidad, que, de otro modo, hubiese sido más difícil de lograr.

En general y también debido al agradable clima durante casi todo el año, la población resuelve gran parte de su vida en la comunidad y al aire libre, y su gusto por “las novedades” les hace abrirse a conversaciones e interacciones con facilidad. A casi todas las personas que conocí en Muti les gustaba pasear, charlar, reunirse, y, en definitiva, realizar actividades relacionadas con el “convivio”, como denominan a la convivencia, y esto fue un punto a favor de mi investigación. Cabe destacar también la generosidad natural que encontré entre los informantes, en cuanto a tiempo y confianza depositada en mí. La agradable acogida por parte del profesorado, que incluyó una buena dosis de paciencia y de sentido del humor por su parte, me facilitó la posibilidad de diseñar una estrategia flexible de investigación. El equipo directivo, además, nunca puso limitaciones temporales a mi estancia y ello hizo que pudiese contar con periodos de permanencia dilatados para observar lo que sucedía en el campo.

El tiempo de permanencia ha supuesto una gran posibilidad en la investigación, ya que me permitió conocer cotidianamente el funcionamiento escolar, conocer sus desafíos y sus entramados y establecer relaciones de confianza con las personas en ella y fuera de ella.

Una pequeña anécdota, que me permito explicar aquí, informa, entre otros, de cómo por momentos fui considerada como parte de su grupo. La escuela de Muti participó en las fiestas de Carnaval de la Ciudad de Maputo en marzo del año 2014, y, esta actividad fue financiada por una empresa de la zona, como es costumbre en las actividades de las escuelas secundarias. Para la organización del evento, un empresario portugués blanco se acercó a Muti para negociar la participación en diferentes reuniones en las que yo asistía también en calidad de profesora y co-organizadora del evento. Pronto me pareció que la aportación de la empresa

era irrisoria y descompensada con respecto a lo que se exigía a la escuela⁴⁹. Cuando, en el despacho del Director, planteé directamente al empresario que su aportación era claramente insuficiente, nos enzarzamos en una discusión ante una audiencia absorta. El empresario se zafó de mí, considerándome un escollo en su negociación, y equipo de la escuela finalmente aceptó sus condiciones con resignación, a sabiendas de que no era justo. Al preguntarles por ello y plantear que nos tendríamos que haber negado, el jefe pedagógico, cariñosamente me dijo “Usted no sabe cómo son los blancos, querida profesora”. La idea de que los blancos con artimañas burocráticas y económicas siempre consiguen sus objetivos, estaba presente en la frase. La idea de que, aún durante una milésima de segundo, me considerasen como parte de su grupo y que el color de mi piel había pasado desapercibido, también.

Otro aspecto que valoro como posibilidad ha sido haber tenido la oportunidad de investigar una realidad que me atraía profundamente, rebelándose más allá de un interés investigador, como una vocación persona

⁴⁹ Pedían que todos los alumnados vistiesen la camisa de la fábrica y que cantasen la canción corporativa en la representación, a sabiendas que iba a ser retransmitido en la televisión y radio de Maputo, a cambio de algunas meriendas en los ensayos y del sorteo de 12 pollos congelados entre los 200 participantes.

1.9 El proceso de trabajo

El proceso de trabajo incluye desde el momento en que matriculo mi tesis doctoral hasta el momento en que la deposito, e incluye los momentos expresados en la siguiente tabla. Otra tabla posterior, detalla el trabajo de campo realizado en el barrio y en la escuela.

Tabla n°1: Proceso de trabajo

Fechas	Detalle actividades
Septiembre 2012 –Julio 2013	Familiarización con las escuelas y ciudad de Matola. Contacto con instituciones educativas de Maputo y Matola. Obtención de documentación de las escuelas y legislación educativa. Inicio análisis cultural de los documentos educativos. Elaboración de un primer marco teórico relacionado con Intervención social. Petición de permiso de acceso al campo
Agosto 2013	Obtención del permiso del Distrito de acceso al campo
Septiembre 2013	Inicio trabajo de campo intensivo (Detalle Tabla n°2)
Julio 2014	Finalización trabajo de campo intensivo (Detalle Tabla n°2) Vuelta de Mozambique.
Agosto 2014	Organización de documentos etnográficos: Documentos en contexto, entrevistas, cuaderno de campo.
Septiembre- Octubre 2014	Primer acercamiento a los datos, planteamiento de categorías de análisis.
Noviembre 2014	Primera organización de los resultados en categorías de análisis.
Diciembre 2014	Redacción de una primera versión de los capítulos en bruto sobre la etnografía de la comunidad y de la escuela. Elaboración del primer índice o estructura del documento de tesis.
Enero y febrero 2015	Redacción de la primera versión de la Introducción y del capítulo de Contexto de investigación. Revisión los capítulos etnográficos.
Marzo-Julio 2015	Segunda elaboración capítulos de tipo etnográfico de la tesis. Revisión de capítulos de tipo teórico y metodológico (aún sin nombre definitivo). Elaboración capítulo independiente sobre Contexto de la investigación y sobre la Educación en Mozambique
Julio- Septiembre 2015	Redacción definitiva de capítulos teóricos y metodológicos
Septiembre- Noviembre 2015	Tercera elaboración de los datos etnográficos para la redacción definitiva de la Etnografía de la Escuela y de la Comunidad. Elaboración de conclusiones. Revisión capítulos de Contexto de investigación y de la Educación en Mozambique.
Diciembre 2015	Primera versión del documento final.

Enero 2015	Revisión de todos los capítulos
Febrero 2015	Depósito del documento.

Fuente: Elaboración propia

Dentro del proceso de investigación, el trabajo de campo ocupó, desde el mes de septiembre de 2013 hasta Julio de 2014, 10 meses y medio. Las actividades realizadas junto con los totales de registros de observación se expresan en la siguiente tabla:

Tabla n°2: El trabajo de campo

Observaciones en la escuela:												
Septiembre '13 Julio '14	S	O	N	D	E	F	M	A	My	J	Jl	Tot.
Momentos calendario escolar	Lectivo		Evaluación trimestral y final		Matriculas	Lectivo		Evaluación trimestral	Lectivo			
Registros de observación diaria (n° días)	8	12	11	16	12	9	8	6	7	9	2	(100)
Procesos observados:												
Aulas lectivas	7	6				6	2	2	3	2		28
Evaluación			6	7	3			2				18
Matriculas					8							8
Total Procesos observados:												(54)
Total: 100 días y registros de observación del funcionamiento escolar cotidiano y 54 observaciones de procesos específicos de la escuela (Aulas, evaluaciones y matrículas)												

Observaciones de actividades con la comunidad escolar fuera de la escuela:

Septiembre '13 Julio '14	S	O	N	D	E	F	M	A	My	J	JI	T
Momentos calendario escolar	Lectivo		Evaluación trimestral y final		Matriculas	Lectivo		Evaluación trimestral	Lectivo			
Actividades:		2 ⁵⁰	1 ⁵¹		1 ⁵²	4 ⁵³	3 ⁵⁴		1 ⁵⁵	1 ⁵⁶	1 ⁵⁷	(14)
Total: 14 registros de observación de actividades con la comunidad escolar												

Observaciones de actividades con vecindario de Muti:

Septiembre '13 Julio '14	S	O	N	D	E	F	M	A	My	J	JI	T
Actividades:	1 ⁵⁸					1 ⁵⁹		1 ⁶⁰				(3)
Total: 3 registros de observación de actividades con el vecindario de Muti												

Observaciones de actividades en ONGs con proyectos en el ámbito de la educación:

Septiembre '13 Julio '14	S	O	N	D	E	F	M	A	My	J	JI	T
Actividades:							3 ⁶¹			2 ⁶²		(5)
Total: 5 registros de observación de actividades con organizaciones con proyectos educativos.												

⁵⁰ Celebración del “Día del profesor” (12 octubre 2013) y “Baile de los finalistas” (19 de octubre de 2013)

⁵¹ Graduación de Máster de una profesora (9 octubre de 2013)

⁵² “Inauguración Solemne” del año escolar (31 enero 2014)

⁵³ Ensayos carnaval escuela (24, 25, 26 y 27 de febrero 2014)

⁵⁴ Carnaval de la Escuela en Maputo (1 y 2 de marzo de 2014), reparto de material escolar a mejores alumnos/as en la escuela (14 de marzo 2014).

⁵⁵ Xitique de una profesora (24 de mayo de 2014)

⁵⁶ Comunión hija profesora (21 de junio de 2014)

⁵⁷ Fiesta despedida de la escuela (3 de julio de 2014)

⁵⁸ Xitique en Matola 27 de septiembre 2013

⁵⁹ Funeral en Matola 15 de marzo 2014

⁶⁰ Xitique en Matola 24 de mayo de 2014

⁶¹ 19 de marzo de 2014: Observación y participación en actividad formativa de Activistas en Escuela Secundaria “Khongolote” y Supervisión actividad de SSR en Escuela Secundaria “Estrela Vermelha”. El 23 de marzo: observación y participación formación profesores en SSR, Escuela de Profesorado de Naamacha. Todas las actividades organizadas por Pathfinder.

⁶² 25 y 26 de junio observación de actividades de formación para activistas en SSR Médicos del Mundo (MDM). Charlas y contacto con Associação Comunitária de Desenvolvimento da Mulher (ACODEMU) y Associação Jovem Para Jovem (AJPJ)

Entrevistas:

Septiembre´13 Julio´14	S	O	N	D	E	F	M	A	My	J	Jl	Total
Profesorado					1	3	1	2	3	5		15
Alumnado				11	12							23
Equipo Directivo				1					2			3
Funcionarias			2		1							3
Familias alumnado		2	5	7	1							15
Vecinos ancianos					1 ⁶³		1 (1/2) 64		1 (1/2) 65	1 66		3
Instituciones públicas relacionadas con la educación					3 ⁶⁷	1 68		1 69	1 ⁷⁰	1 71		7
ONGs relacionadas con la educación									1 ⁷²	2 73	1 ⁷⁴	4
Jóvenes Maputo			2 75									2
Total: 75 entrevistas												

Fuente: Elaboración propia.

⁶³ Entrevista al Regulo de Muti el 12.01.2014

⁶⁴ Primera parte entrevista a anciano vecino el 26.03.2014

⁶⁵ Segunda parte entrevista a anciano vecino el 20.05.2014

⁶⁶ Entrevista a anciano vecino el 17.05.2014

⁶⁷ Entrevistas a Directiva (SEJT) el 15.01.2014, a Técnico (MINED) el 23.01.2014 y Directivo (MINED) el 24.01.2014

⁶⁸ Entrevista Técnico (ONP) el 27.02.2014

⁶⁹ Entrevista a Técnico Instituto Nacional de Estadística (INE) el 28.04.2014

⁷⁰ Entrevista a Directivo (INDE) el 24.05.2014

⁷¹ Entrevista a Técnico (CMD) el 4.06.2014

⁷² Entrevista a organizador de actividades para jóvenes de la Parroquia de Matola el 7.05.2014

⁷³ Entrevistas a Técnica PATHFINDER el 23.06. 2014 y Directivo de UNESCO el 26.06.2014

⁷⁴ Entrevista a Coordinadora Médicos del Mundo (MDM) 2.07.2014

⁷⁵ Entrevista a jóvenes trabajadores de Maputo el 15 y 16 de noviembre de 2013 respectivamente.

2. REFERENTES TEÓRICOS

Para aproximarme teóricamente a la realidad objeto de esta investigación, planteo un recorrido desde la ubicación del fenómeno de las instituciones escolares en contextos postcoloniales hasta algunos aportes sobre los diferentes procesos mediante los cuales se transmite y aprende la cultura. Plantearé un enfoque sobre el concepto de escuela y profesorado interesante a esta investigación y plantearé una trama teórica y un enfoque metodológico de tipo etnográfico para su estudio en el contexto dado. En cada apartado, además, plantearé implicaciones que estos enfoques tienen para la investigación llevada a cabo en este trabajo.

2.1 La escuela formal en un contexto postcolonial africano

Los sistemas escolares actuales de muchos países en el mundo tienen su origen en la implantación de escuelas formales por parte de los gobiernos coloniales que los gobernaron hasta fechas relativamente recientes, como es el caso de algunos países del continente africano. Aun habiendo realizado modificaciones en estos sistemas escolares a partir de los procesos de descolonización, estos se siguen enfrentando a grandes desafíos, que dificultan su funcionalidad en los contextos donde se inscriben. Algunas de estas dificultades derivan del hecho de que estas instituciones no estaban conectadas en origen con las motivaciones de la mayoría de la población autóctona donde se implantaban.

En el caso de Mozambique, el gobierno colonial portugués estableció a principios del siglo XX una serie de escuelas misioneras ubicadas principalmente en las áreas rurales del país, orientadas a la educación del denominado “indígena” y dirigidas principalmente al adoctrinamiento católico de la población africana. Estas escuelas estaban en manos de la Iglesia Católica, eran exportadas a través de sus misiones y estaban formadas por grupos de misioneros que proporcionaban a la población africana programas de instrumentalización técnica basados en la alfabetización básica en lengua portuguesa. Esta formación, en palabras de Golias, M. (1993) estaba dirigida principalmente a la “domesticación” (Ibid. 1993:43) y civilización de las poblaciones, con el cometido de “salvarles las almas” y con ello, estaban más centrados en su asimilación en el sistema colonial, que en una preocupación claramente formativa.

Paralelamente, en las zonas urbanas, en las áreas donde se ubicaban los colonos, existían escuelas construidas a imagen y semejanza de las de las metrópolis portuguesas y europeas, donde los hijos de los descendientes de los colonos podían iniciar o continuar sus estudios en un sistema educativo idéntico al que se cursaba en la metrópoli portuguesa, y a las que el alumnado acudía de forma segregada de la población local.

Para Castiano y Ngoenha (2006) la incorporación de africanos en las escuelas misioneras y otras estructuras educativas creadas para ellos durante el periodo colonial⁷⁶, estuvo constantemente acompañada de una actitud ambivalente por parte del gobierno colonial, que, por una parte, temía que los graduados africanos disfrutasen de posibilidades de promoción social y con ello, se rebelasen contra el sistema colonial, por lo que siempre limitó la formación de la población nativa a los niveles más básicos de instrucción escolar, y orientó la formación de tipo profesional casi exclusivamente al sector de los trabajos manuales y la agricultura.

Progresivamente, a partir de mediados de siglo XX, el gobierno colonial, debido a su crecimiento económico, permitió y aceleró la “asimilación”⁷⁷ de ciudadanos nativos al régimen colonial y con ello favoreció la integración de una élite asimilada africana⁷⁸ que vivía en asentamientos poblacionales periurbanos, en estructuras con más oferta formativa y laboral que la mayoría de los nativos que vivían en la zonas rurales. La integración en el sistema

⁷⁶ Que se analizarán en el Capítulo “La Educación en Mozambique”

⁷⁷ Estatus promovido por el régimen colonial, mediante el cual los habitantes nativos demostraban que habían adquirido los usos y costumbres de los “civilizados”. El proceso de “asimilación” y sus requisitos aparecen en el capítulo número 3, sobre el contexto de investigación. La expresión “asimilación” será entrecomillada en todo el documento por representar para el vecindario una idea ignominiosa, que evitan utilizar en sus conversaciones y entrevistas.

⁷⁸ En 1950, de los 6 millones y medio de población total que había en Mozambique, solo 4554 personas poseían el estatuto legal de “asimilado” (Mondlane, E. (1995 [1969]: 56))

colonial, les exigía de forma implícita, una aceptación de la legislación, el orden y la cosmovisión europea y más allá,

(...) un reconocimiento de la superioridad del blanco, y al mismo tiempo e implícitamente, el desprecio hacia su cultura o, como mínimo, reducir sus culturas locales de origen a una esfera privada, fuera de la vida pública (Ibid. 2006:210).

En Mozambique, como en muchos países colonizados en África, los regímenes coloniales orientaron sus acciones a la dominación y control de las zonas y poblaciones para su propio beneficio, con lo que no se llevaron a cabo, tampoco en el sector educativo, medidas serias e inversiones constantes para mejorar las condiciones de vida de la población nativa. Los establecimientos escolares para la población nativa fueron escasos y de muy baja calidad, y la experiencia de los africanos en ella se limitaba al aprendizaje del portugués, aritmética y para profesiones que, como ya se ha indicado, orientadas al trabajo de servicio en familias y empresas de colonos como agricultores, contratados en obras, o en la seguridad, dentro del cuerpo policial, militar y guardas de seguridad y las mujeres principalmente fueron orientadas a empleos relacionados con el cuidado y atención de las casas de los colonos.

De este modo, mientras que en Europa la democratización del acceso a la escuela para las masas condujo a la “formación de una clase obrera fuerte y de élites e intelectuales culturales críticos con la sociedad, en África, el sistema educativo fue un instrumento de separación de las élites africanas de sus raíces culturales (Castiano y Ngoenha, 2006:211).

El proceso de descolonización de los países africanos de sus potencias europeas alcanzó su cénit alrededor de los años 60 del siglo XX y este proceso incluyó la descolonización de Mozambique, firmada en 1975 tras una guerra liberación mantenida durante casi 10 años entre el grupo FRELIMO⁷⁹ y el régimen colonial. Tras la expulsión de los portugueses, y frente al desafío de crear un gobierno legítimo, las élites africanas comenzaron a emular los sistemas europeos en el planteamiento de sistemas escolares propios, a las que se sumaron tendencias reformadoras que incluyeron el intento de desarrollar formas de educación propias, más contextualizadas y responsables con el contexto donde se inscribían. Actualmente, los gobiernos y las élites de estos jóvenes países se encuentran con:

(...) el desafío de diseñar un sistema educativo que pueda afrontar los desafíos de la modernización (industrialización, racionalización, globalización etc.) y al mismo tiempo, responsable y atento con las tradiciones locales que continúan gobernando gran parte de la vida de las personas (Ibid. 2006:211).

Este gran desafío en países con jóvenes gobiernos independientes se agrava con la situación económica, política y social que padecen la mayoría de ellos. La investigadora Barbara

⁷⁹ Frente de Liberación Mozambiqueña

Trudell (2007) identifica algunas características de diferentes sistemas educativos en los jóvenes gobiernos post-independencia de los países en el área Subsahariana, en cuyo estudio se incluye Mozambique. Según la autora, el hecho de que estos países decidiesen incorporar como lenguas oficiales y de instrucción las lenguas colonas supone un gran desafío todavía en la escuela. En el caso de Mozambique, un país profundamente diverso, étnica y lingüísticamente, la mayoría de la población, antes y durante la época colonial vivía en áreas rurales y remotas, donde no tenían acceso a escuelas ni a la alfabetización en lengua portuguesa; en 1974, un año antes de la independencia, se calculaba que el 95% de la población era analfabeta en esta lengua. El FRELIMO, partido en el poder desde la liberación del país llevó a cabo extensas campañas de alfabetización en portugués a lo largo y ancho del territorio, desde su lucha con el régimen colonial y una vez conseguida la independencia. Todavía hoy en las instituciones escolares es obligatorio hablar portugués y este hecho es considerado una dificultad para la instrucción en el país, sobre todo en los niveles de educación primaria y secundaria, como la escuela objeto de este estudio.

La autora, aparte de la lengua, identifica otros elementos que mediatizan la experiencia escolar de los jóvenes en estos países, como el hecho de que sean muy pobres económicamente y que tengan bajas tasas de escolarización. Además, subraya el hecho de que, de manera general, sus agendas educativas están fuertemente orientadas hacia el crecimiento económico y estrechamente vinculadas a reformas educativas basadas en la creencia de que un mayor nivel de escolarización incide positivamente en el aumento del capital económico familiar, y con ello, en el progreso social y económico del país. En el caso de Mozambique, un país pobre y con bajas tasas de escolarización, también sigue una agenda educativa que vincula la escolarización con crecimiento económico: En el informe de Narciso Matos de 2009 sobre “La contribución del sistema nacional de educación al desarrollo”⁸⁰ se detalla la situación del país, equiparándola a otros considerados estructural e históricamente afines, como Ghana y Sierra Leona, y plantea “la importancia fundamental de la educación como factor de desarrollo de las sociedades, de las familias y de las personas singulares” (Ibid. 2009:233). En el informe se vincula directamente el nivel de escolaridad con la disminución del porcentaje de familias que viven por debajo del nivel de la pobreza y con la productividad en el trabajo, incluyendo la agricultura. Se plantea que, ante niveles superiores de escolarización de los trabajadores, se producen mejoras en la productividad agrícola y la dieta familiar, con lo que aumenta el bienestar en los núcleos familiares. Además, se relaciona

⁸⁰ Comunicación presentada en el “Seminario do Gabinete de Estudos de Presidencia da Republica” el día 5 de julio de 2009.

el impacto del nivel de escolaridad de las mujeres sobre el bienestar de su propia familia, reconociendo que a cuantos más años de escolaridad poseen las mujeres, tienen mejor planificación familiar, referido a tener un menor número de hijos, así como que se producen mejoras de tasas de vacunación de hijos y se disminuyen las tasas de mortalidad materno infantil. Por último, plantea que estudios del Fondo Monetario Internacional (FMI) en países postcoloniales similares a Mozambique revelan que un aumento del 1% del Producto Interior Bruto (PIB) promueve un aumento del PIB del orden de un 1,4%. Esta relación y la orientación de la escolaridad al crecimiento se establecen de forma constante en los diferentes documentos escolares en Mozambique. El país, desde su independencia en 1975, ha realizado fuertes avances en cuanto a la expansión de la escolarización en todos los niveles, partiendo de elevadísimos niveles de la población analfabeta en la fecha de su independencia y llegando, casi treinta años después, en el año 2007, a valores de 82% de alumnado matriculado en enseñanza primaria. Sin embargo, del alumnado matriculado ese año, solo algo más del 30% acabó los estudios. Desde 1975 también han sido patentes los esfuerzos para formar a marchas aceleradas a personal docente y la ampliación de la red escolar, a todos los niveles, con la creación de infraestructuras adecuadas para aumentar la tasa de escolaridad y disminuir las ratios de profesor alumno que en el año 2005 registraba unos valores de 90:1 (Matos, M. 2009:236). En la escuela objeto de investigación las ratios en 2013 estaban situadas en torno a los 80 y 90 alumnos por profesor.

En particular en la etapa secundaria, se han llevado a cabo intentos por expandir la red, creando escuelas más pequeñas y más cercanas a las comunidades apartadas de las áreas urbanas, que han permitido la entrada de más estudiantes. En ellas se han impuesto tasas de presencia femenina en las aulas, y, en los últimos años, se han llevado a cabo reformas en el currículum escolar, para proporcionar a los estudiantes habilidades centradas en el “saber hacer” que permitan a los graduados el aprendizaje de competencias concretas y específicas con más “valor de cambio” económico fuera de la escuela (Ibid. 2009). La enseñanza técnico profesional, también ha sufrido un proceso de reforma acelerada en los últimos años, ofreciendo nuevos cursos y especialidades de cara a responder a las necesidades del mercado de trabajo mozambiqueño. Sin embargo, tal y como se reconoce en el documento, los elevados niveles de pobreza absoluta en este país, así como en otros países de África Subsahariana, impiden constantemente la expansión del derecho a la escolaridad y a la formación de niños, jóvenes y adultos. En el año 2008, el 54,7%, más de la mitad de la población vivía bajo el umbral de la pobreza absoluta, es decir, con menos de 18 meticales al

día (35 céntimos de euro)⁸¹ y el país se encontraba en el puesto 175 de entre 179 países en índice de desarrollo humano (UNDP, 2008). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) del país del año 2007, casi el 37% de la población tenía menos de 15 años y la edad media poblacional era de 21 años, con lo que supone un grueso importante de población en edad escolar acudiendo a un sistema educativo con graves carencias⁸². Los estudios mencionados sobre la calidad educativa del sistema apuntan a diferentes cuestiones: Se reconocen fuertes carencias a nivel de infraestructuras -que provocan situaciones de hacinamiento en las aulas-, se constatan lagunas en la formación del profesorado -que provoca que muchos profesores no estén capacitados para impartir sus propios programas educativos- así como niveles de pobreza en el alumnado -que condiciona su entrada y permanencia en los centros educativos. Además, respecto a los estudiantes graduados en las distintas etapas, es conocida la escasa calidad de su formación. Como se reconoce popularmente, repitiéndose como un mantra en la comunidad de Muti y reflejado en el informe anterior “muchos alumnos de 5º clase (10 años), no saben leer, escribir o comunicarse” (Matos, N. 2009:241) refiriéndose siempre a la expresión en lengua portuguesa. Los intentos de aumentar la red y proporcionar una educación de calidad adaptada a las necesidades del país, según el autor, se está haciendo:

(...) en Mozambique, como en todos los países en desarrollo, a cambio de sacrificar la calidad [de la enseñanza], como respuesta a la presión de la necesidad y algunas veces como respuesta a un compromiso serio y honestamente asumido por los gobiernos (Matos, N, 2009:241)

Los compromisos de expansión y mejora de la calidad de la red escolar son realizados entre instituciones públicas de educación del país como el Ministerio de Educación (MINED) y las agencias internacionales que, principalmente a partir de 1994, con la democratización del país, dirigen y controlan en alto grado su la agenda educativa.

Cabe recalcar que el sistema educativo que se pretende reforzar y aplicar con diferentes medidas, en todos estos casos, no tiene sus propias raíces en las culturas tradicionales de los lugares donde se implanta, sino en el colonialismo, y que, además, el modelo educativo que se pretende fortalecer y expandir se orienta en una dirección definida por una agenda global establecida por las instituciones de cooperación y educación pertenecientes al norte de un

⁸¹ Y el 81,8% en 2008 vivía con menos de 1,82 euros al día.

⁸² Algunos estudios sobre la situación educativa en Mozambique que arrojan estos resultados son: 1. Mosse, M, Cortez E. (2006) *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique*. Edição: Centro de Integridade Pública de Moçambique” Maputo, (República de Moçambique) 2. *Estudio sobre Educación MOZAMBIQUE* (2010) Departamento de Cooperacion y Educación al Desarrollo IEPALA. Colección Educación Crítica.Madrid (España) y 3. *Plano Estratégico da Educação “2012-2016”* (2012) Ministério da Educação República de Moçambique.

mundo cada vez más globalizado, al que, por otra parte, los propios miembros de las escuelas, también en el caso de la escuela investigada, manifiestan querer pertenecer

El antropólogo George D. Spindler en su trabajo sobre los modos en que se transmite la cultura en los grupos humanos, se refiere al fenómeno de las escuelas en contextos postcoloniales como “escuelas en ‘culturas en transformación’” (Ibid. 1993[1987]:234). El autor reconoce como una de las consecuencias del proceso de modernización a nivel planetario al que asistimos, el ya no queden sistemas culturales que no hayan recibido impactos desde el exterior, en particular desde occidente. En el contexto de investigación, el impacto de occidente es visible, sobre todo, en los usos de la población más joven. Evitando el uso de dicotomías y con mucha precaución, en el trabajo se empleará el concepto “occidente” refiriéndose a los usos sociales y nociones que los agentes asociadas a Europa y EEUU⁸³.

Considerando la colonización como un impacto occidental, la escuela, supone en el contexto estudiado una institución ligada a la cosmovisión europea en su origen y en parte de su funcionamiento. Spindler plantea que, en estos contextos orientados a la modernidad y a la globalización a marchas forzadas por las agendas educativas, se espera que los sistemas escolares establecidos se conviertan en agentes de modernización de un nuevo orden que, en muchas ocasiones todavía no es más que una imagen reflejada del sistema occidental. Para el autor, las escuelas en estos contextos suponen:

(...) agentes intencionados de discontinuidad cultural (...) que ni refuerzan los valores tradicionales ni reclutan a los jóvenes para el sistema existente. Las nuevas escuelas, con sus currículos y los conceptos que se hallan detrás de ellos, se orientan hacia el futuro. Reclutan a los estudiantes para un sistema que todavía no existe o que está emergiendo (Spindler, 1993 [1987]: 234)

En estos contextos, como el que es objeto de esta investigación y como señala el autor, las familias de estudiantes suelen considerar simultáneamente tanto la idea de que los contenidos que se proporcionan en la escuela son completamente inútiles para las nuevas generaciones y restan tiempo al alumnado para realizar otras cosas más útiles en su contexto, como la idea de que es absolutamente necesario haber sido escolarizado o al menos estar alfabetizado para poder subsistir en el sistema moderno donde viven.

⁸³ En el campo, con la expresión “Europa/Occidente” las personas se referían a elementos propios de nuestros sistemas sociales y culturales, ajenos a los suyos, que reconocían estar presentes en ciertos ámbitos de su vida, también en sus trabajos como agentes escolares.

El autor prosigue el análisis del papel de las escuelas en este tipo de contextos, donde “Lo que se enseña, tiende a convertirse en algo formalizado y al margen de la realidad, que se instruye de modo rígido y ritualista” (Ibid. 1993 [1987]: 236) Y prosigue:

(...) Al niño se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. Así desarrollan auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa después de la graduación. Es entonces cuando el estudiante descubre que se le abren pocas oportunidades (...) existen algunos puestos de oficina, pero son pocos. Muchos graduados emigran en busca de trabajos que se correspondan a sus expectativas (...) y acaban aceptando una ocupación y un estilo de vida similares a los de la gente analfabeta de su tribu que también han emigrado a la ciudad. (Ibid. 1993 [1987]: 237-238)

La escasa conexión entre las oportunidades laborales del entorno y los contenidos y competencias en los que prepara la escuela provoca de forma masiva que la búsqueda de empleo se convierta en una ardua tarea para los graduados, que, además, acogen en su imaginario, como bien dice el autor, expectativas elevadas e irreales provocadas por el mismo sistema en el que están reclutados, que sí puede proporcionar esas oportunidades laborales en otros contextos más conectados a este nivel con la institución escolar. Spindler incide en esta desconexión del sistema escolar con el sistema de oportunidades laborales y la influencia dentro de la práctica educativa de un sistema ajeno al contexto como es el occidental:

(...) Como todas las instituciones que transforman los sistemas culturales, no se hallan articuladas con otras partes del sistema en transformación (...) la mayor parte de los contenidos que se enseñan en las aulas son occidentales como lo es de hecho el concepto mismo de escuela en tanto que lugar con cuatro paredes en el que maestro y alumnos se hallan confinados todos los días durante un cierto número de horas y regulados por un rígido programa de actividades de “aprendizaje” (Ibid. 1993 [1987]:238)

El autor concluye con una aseveración que trataré de discutir con los resultados de esta investigación: “en muchos aspectos, las nuevas escuelas (...) son copias inadecuadas de las escuelas de Europa y los Estados Unidos” (Ibid. 1993 [1987]: 238).

Anne Hickling-Hudson (2003), en su trabajo sobre la educación multicultural, analiza la herencia colonial en las instituciones educativas en Australia y muestra la dificultad para innovar en la aplicación de paradigmas diferentes al potente paradigma europeo. Para ello, identifica cómo algunos elementos de la escuela tradicional europea se han fijado en prácticas de educación y aprendizaje en escuelas alrededor del mundo, con sustratos culturales diferentes a los europeos. La autora plantea como casi todas las escuelas al realizar planteamientos para preparar al alumnado y al profesorado a los desafíos de la era de la globalización, tienden a promover “un currículum escolar impregnado de la etnocéntrica asunción de que el conocimiento que se genera en occidente es el mejor” (Hickling-Hudson, 2003:387). La autora, reconoce como “la escuela tradicional promueve y refuerza casi

inevitablemente la inequidad socioeconómica” (Ibid. 2003:387) y rescata elementos del que denomina “biorégimen escolar” que hacen pensar que, efectivamente, la escuela tradicional como escuela europea es propia de una realidad económica, social y política definida, que ahora con el impacto de la globalización, se está extendiendo a marchas forzadas, a través de la asunción de compromisos con agencias internacionales que condicionan las inversiones en los países.

De esta forma, las escuelas insertadas en contextos con pautas de vida o con condiciones sociales, económicas y políticas diferentes a las occidentales, se tornan ineficaces en la persecución de los fines que formalmente se plantea. En las escuelas postcoloniales, como indica Spindler, la acción escolar llevada a cabo por sus diferentes agentes, profesorado, alumnado y equipo directivo, podría convertirse en una especie de puesta en escena ritualizada enfrentados a dar sentido a la institución de la que forman parte, elemento que intentaré discutir a la luz de los resultados de mi trabajo en Muti. La influencia de las directrices globales en su desarrollo, consigue un impacto en su funcionamiento y sentido nada desdeñable que Castiano analiza en los siguientes términos:

(...) La tendencia global que la escuela está asumiendo hoy y cada vez más, tiene varios efectos en el diseño del sistema de educación mozambiqueño. Porque al mismo tiempo que se globaliza la educación, también se globalizan algunas de las estructuras y de los elementos fundamentales de la escuela. El impacto de la globalización no está solo bajo el ángulo de la armonización de los propios sistemas de educación en sí (en el sentido de que hoy es natural que los Estados tengan un sistema de enseñanza oficial) sino también y sobre todo en términos de estandarización de los procesos internos de la educación a nivel nacional. La creciente estandarización de los sistemas de educación se puede verificar a través de los conciertos curriculares entre los diferentes sistemas nacionales y en la presencia mundial de organismos que sirven como “monitoria” internacional para la educación (por ejemplo, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, Organizaciones Regionales...). De hecho, cuando hoy hablamos de la institución “escuela” se nos ocurre una característica de un modelo de escuela que es controlado por el estado y que, por lo menos en su fase básica, los niños son matriculados cuando llegan a una edad, existen clases de niños con la misma edad y nivel de asimilación de la materia, tenemos la imagen de la existencia de profesores que deben enseñar, casi todos los sistemas están estructurados en niveles con diferentes criterios de selección, en el paso de un nivel para otro los alumnos reciben una especie de certificado que tiende a ser un pasaporte para los niveles superiores o para el mercado de trabajo. Estos procesos y características son aceptados y tomados como características de la escuela en la era de la globalización. (Castiano, 2005:81-82)

Una de las consecuencias efectivas de esta idea es, en el contexto investigado, que la escuela global se ha impuesto como la única realidad escolar y la reflexión sobre otro tipo de escuela posible queda difuminada, en virtud de la necesidad de cumplir objetivos orientados a la homogeneización internacional que permita un crecimiento económico para las familias, para las comunidades y para el país.

La escuela mozambiqueña ha pasado de ser una escuela a imagen y semejanza del Portugal del siglo pasado vinculada a sus motivos, a una escuela global vinculada a motivos que se desarrollan en otro lugar, pero en todo caso, en permanente adaptación al mundo donde se inscribe. En ambos casos, la escuela colonial y la escuela global, no responden en principio al sistema social, cultural y económico donde se inscribe ella ni su alumnado. Como plantea Spindler, la escolarización puede crear una desarticulación entre escuela y comunidad, en su relación con el entorno comunitario donde se inscribe, esto es, que los niños que están siendo reclutados intencionalmente en un sistema cultural que es distinto del que les dio origen, pueden sufrir un tipo de discontinuidad cultural referido a los desajustes provocados por las diferentes pautas de vida y relaciones interpersonales que les proporcionan ambos sistemas: el sistema de procedencia que viven y recrean en sus casas y en sus barrios y el que hay dentro de la escuela, recreado por toda la comunidad escolar. Partiendo de este supuesto desajuste en las pautas recibidas, que intentaré discutir con mi investigación, puede inferirse también la posibilidad del desarrollo por parte del alumnado y del profesorado de estrategias creativas de elaboración, articulación e integración de pautas de ambos mundos, el escolar y el familiar y comunitario.

Para Spindler las “escuelas modernas”, no están condenadas al fracaso ya que progresivamente, aunque de forma lenta, se van graduando grupos de personas alfabetizadas y formadas, “con diferentes expectativas y visiones del mundo que sus padres” (Ibid. 1993 [1987]:238). Con ello, también progresiva y lentamente, aparecen y se consolidan universidades y facultades que generan grupos de élites educadas, que en el caso del estudio que ocupa este trabajo, desarrollan en gran medida unos modos y estilos de vida similares a los occidentales, pero con elecciones vitales no siempre alejadas de las tradicionales de sus comunidades.

Después de ubicar las escuelas en estos contextos denominados “sociedades en transformación”, donde se hace referencia a la situación en la que la escuela no responde a las necesidades inmediatas del contexto sino a las supuestas necesidades que surgirán después de esta transformación social hacia un mundo globalizado, propongo ahondar en el papel de la escuela y dentro de ella, del profesorado, esbozando también una trama teórica para su estudio.

2.2 La escuela y el profesorado: un enfoque

En primer lugar, cabe señalar a la escuela como un dispositivo con características propias, donde se lleva a cabo la escolarización de grupos de generaciones de un sistema social y cultural determinado, generalmente asociado a sociedades estatales modernas, como plantea Spindler. Estos dispositivos conviven en tiempo y espacio con otros mecanismos educativos y, en el contexto estudiado, ha solapado y acompañado a otras diferentes formas mediante las cuales se llevaban a cabo procesos culturales educativos orientados a integrar a las nuevas generaciones en los sistemas culturales de los que forman parte.

Para Henry A. Giroux (1990) las escuelas son instituciones sociopolíticas, como “lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a temas del poder y del control” (Ibid. 1990:177). El autor llama a reconocer e identificar las complejas e íntimas relaciones existentes entre la institución escolar y las instituciones económicas y políticas del entorno donde estas se inscriben. De este modo, las escuelas no son meras instituciones orientadas a la transmisión y evaluación de conocimientos para las nuevas generaciones, alejadas de las fuerzas de poder del entorno, sino que:

(...) Las escuelas son (...) esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (Ibid. 1990:134).

Las escuelas en las sociedades modernas han alcanzado un enorme éxito en sus funciones de “(...) producción de dominación estatal, la (re)producción de las desigualdades sociales y su legitimación pública y la constante creación y recreación de naciones estatalmente administradas” (Díaz de Rada, 2014:2). El poder estatal, sometido a sus propios intereses, se reproduciría exitosamente a través de la escuela ya que esta tiene:

(...) la misión de definir qué debe ser considerado (...) como cultura legítima. Y al definirla, debe acotarla y objetivarla (...) Su poder de definición de los saberes legítimos, sancionado por el poder del Estado, le confiere una gran ventaja en el campo de fuerzas de la legitimación [Citando a Bourdieu (1993) y Collins (1989) continúa]: (...) la escuela otorga a los sujetos credenciales para hacer valer sus saberes en múltiples formas de intercambio (...) En condiciones de desigualdad de acceso a los recursos y recompensas vitales, la cultura definida por la escuela, no es solo ya una cultura acotada y objetivada, sino también un potente dispositivo de jerarquización de saberes (Ibid:41).

Sin embargo, siguiendo a Henry A. Giroux, las escuelas no se limitarían a transmitir de forma objetiva un conjunto común de valores y conocimientos: “la creencia de que la enseñanza escolar se puede definir como la suma de las ofertas de sus cursos oficiales es del todo ingenua” (Ibid. 1990:134). El autor considera que “las escuelas son algo más que simples

lugares de reproducción social y cultural” (Ibid. 1990:16) con lo que critica la idea de que las escuelas se definan solo por la lógica de la dominación y que los profesores sean simples peones de la clase dominante. Reconociendo la dimensión funcional de la escuela como institución reproductora del poder legitimado social y culturalmente entre las nuevas generaciones, Henry Giroux define las escuelas como “lugares socialmente construidos” (Ibid. 1990:219) de manera que funcionarían como agentes de socialización dentro de una red de instituciones más amplias. De este modo, la experiencia escolar que vive la comunidad educativa, tendría un contenido concreto, pero al mismo tiempo, el autor proporciona más capacidad de agencia a los sujetos, considerándoles como protagonistas de sus procesos de escolarización. Para analizar el papel de la escuela en relación a otras instituciones el autor se centra en la idea del “currículum oculto”, definido en oposición al “currículum oficial”. Mientras este último posee objetivos cognitivos y afectivos “explícitamente anunciados”, el currículum oculto estaría apoyado en aquellos aspectos organizativos de la vida en el aula, y también en la escuela, que informan de nociones y conceptos que forman parte de la práctica educativa y que, generalmente, no son percibidos ni por los estudiantes ni por los profesores. Henry A. Giroux se centra en las aportaciones de Jackson, P.W. (1968 [1975]) y desarrolla tres de los elementos del currículum oculto que se darían en las escuelas modernas: multitudes, alabanza y poder. El elemento “multitud” haría referencia al aprendizaje cotidiano que se lleva a cabo en la escuela y en el aula, derivado de la necesidad de vivir en un entorno multitudinario. La población escolar aparece dividida en roles de poder específicos, y es entre esta multitud, donde aprenderán a ser evaluados, a evaluar a los otros, y a ejercer cierta violencia consigo mismos, en el sentido de obligarse a estar tranquilos, aceptar la espera, aprender la paciencia, la vivencia del anonimato, y la eventual frustración de tener que renunciar a sus deseos. Esto conforma un estilo de vida dentro del aula, íntimamente relacionado con la vida social que les espera y diferente a la experiencia mayoritaria que suelen tener en sus familias, donde su valor como sujetos posiblemente residirá en sí y en su unicidad, y desde donde generalmente, el alumnado no vivirá la experiencia de ser un elemento intercambiable en medio de una multitud de semejantes.

El elemento “alabanza” hace referencia a la situación de los estudiantes como miembros potenciales de alabanza. El alumnado aprende dentro de sus interacciones cotidianas en la escuela y en el aula que resulta importante ser reconocido positivamente y que la fuente de alabanza legitimada es el profesorado, que a través de sus evaluaciones emiten juicios sobre su desempeño escolar que incluye su comportamiento en el aula. Aceptar el juego del poder y

de la alabanza será importante en la experiencia escolar para ser miembro funcional de la misma. Si el objetivo es la alabanza, los estudiantes se apresurarán para identificar con cuáles comportamientos y actitudes en su contexto se producirá esta alabanza. El autor recupera estudios como los que cita de Bowles, S. y Gintis, H. (1985 [1976]) donde se identifican en entornos escolares rasgos de personalidad, actitudes y rasgos de conducta que conducen a la alabanza por el profesorado como “mostrarse disciplinados, subordinados, con un comportamiento más intelectual que emocional, trabajando duramente, con independencia de la motivación intrínseca para la tarea” (Ibid.1985[1976]:40).

El último elemento analizado por Jackson (1968 [1975]) es el “poder”, un elemento estrechamente vinculado a los dos anteriores. La escolarización proporciona la vivencia de que hay una o varias fuentes de poder en el aula y la comprensión de quién/es ejerce/n el poder pasa por la comprensión de bajo qué estructura organizada jerárquicamente se está viviendo en cada momento y en cada lugar. Esto supone un aprendizaje efectivo que se lleva a cabo por parte de todos los habitantes de las instituciones escolares, y que informan de un tipo de sociedad concreta al que aparece vinculada: una sociedad con derechos y deberes diferenciados y justificados en función de los diferentes roles adquiridos.

Identificar la estructura organizativa del currículum oculto en las escuelas, así como los presupuestos políticos que lo sustentan, supone para el autor una herramienta de análisis importante de la institución escolar si se pretende documentar los procesos de cambio educativo y las dificultades con las que se encuentran para llevarse a cabo. En este sentido la etnografía que he llevado a cabo, aunque no se vertebra desde la perspectiva de Giroux, informa de parte de esa realidad oculta, simultáneamente vivida por las personas que componen la comunidad escolar.

Del currículum oculto el elemento “multitud” es patente en la escuela de Muti, donde las ratios profesor-alumno alcanzan y superan en muchas ocasiones el número de 80. Esto genera un estilo de vida dentro de las aulas concreto donde el alumnado deberá aprender a contenerse y vivir en el anonimato. Relacionado con este elemento, el alumnado aprende también que es la “alabanza” del profesorado lo que le permitirá tener buenas calificaciones y poder transitar de clase, lo que se convierte en un verdadero desafío en condiciones de multitud. Por otro lado, el elemento “poder” es también aprendido por el alumnado: saber quién detenta el poder, cómo lo ejerce y qué maneras hay para someterse o desafiarlo son aprendizajes y adquisiciones culturales que forman también parte de la cotidianidad del alumnado de Muti, como espero poder mostrar.

2.2.1 El profesorado

Henry A. Giroux en su trabajo en el marco de la pedagogía crítica, considera que los profesionales de las escuelas, en concreto el profesorado, deben verse como “algo más que ejecutores profesionalmente preparados para hacer efectiva cualquiera de las metas que se les señale” (Ibid. 1990:176). De este modo, si la escuela no es una máquina de producir graduados modelados por los poderes legítimos y orientados a tareas de reproducción de ese propio poder, el profesorado, aun pudiendo estar influenciado por una concepción rígida del proceso de escolarización, posee de forma inherente a su condición de sujetos una postura definida ante la institución escolar, que puede no ser en absoluto neutral. Giroux plantea la necesidad de ver a los “profesores como intelectuales” para “empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos” (Ibid. 1990:177). En esta investigación, reconociendo la capacidad del cuerpo docente para llevar a cabo acciones con carácter de transformación social dentro del aula, se plantea reconocer su propia capacidad de vivir y de actuar profesionalmente en las aulas como sujetos históricos y culturales.

Desde la perspectiva de Pepi Soto (2006) el docente forma parte de “un grupo de origen con experiencias vividas, competencias y habilidades precisas, con expectativas (...) y motivaciones (...) y una trayectoria que va más allá de su quehacer cotidiano en los centros educativos” (Ibid. 2006:34). Esta aseveración, solo en apariencia sencilla, implica una mirada sobre el colectivo docente que les permite ser presentados como un cuerpo heterogéneo, histórico, que despliega en sus aulas sus maneras de pensar, sentir y actuar adecuadamente en su contexto, y que las muestra y también transforma en relación al alumnado y al resto de habitantes de la institución educativa. Las nociones del profesorado sobre la vida económica, social y cultural de su entorno impactan en el aula a través de su consideración de sujeto y conviven con otras nociones más técnicas o profesionales en la acción educativa. Desde esta concepción, Soto propone considerar la escuela como:

(...) un contexto de aprendizaje donde tienen lugar procesos de aculturación mutuos donde -como en los grupos familiares (...) del alumnado, los de padres y madres y los de cada profesor-a- se aprende a pensar, sentir y actuar adecuadamente ante las nuevas situaciones (Ibid. 2006:32-33).

En la escuela objeto de investigación, gran parte del profesorado y del equipo directivo entraron en contacto con el sistema educativo a través de las instituciones segregadas del sistema colonial. Tras la independencia tuvieron lugar nuevos sistemas educativos, que supusieron tomas de contacto para las nuevas generaciones de profesorado que, de forma casi

generalizada y por diferentes razones políticas y económicas, también adolecieron de recursos que permitiese una formación completa y actualizada, que les facilite hoy un óptimo desarrollo profesional en las escuelas donde trabajan.

En la escuela de Muti el profesorado cristaliza en su práctica educativa tanto sus propias trayectorias personales, educativas y profesionales como sus propios referentes culturales, históricos y sociales y en cualquier caso no se limitan a replicar las lógicas y referencias de la institución donde trabajan, sino que, se relacionan con estas referencias de una forma particular, imprimiendo un sello característico a su trabajo en la escuela.

2.3 La trama teórica para el análisis de la escolarización

La comprensión de la escuela como una institución permeable a otras instituciones sociales, donde desarrollan su labor profesional docentes que están embebidos de nociones en calidad de sujetos culturales, plantea la necesidad de desarrollar una trama teórica que permita estudiar la escolaridad en toda su amplitud. Para ello resulta óptima la propuesta realizada por John U. Ogbu (1993[1981]) para el análisis del fenómeno educativo, cuando propone adoptar una concepción global de la escolarización, que abarque tanto las cuestiones referidas a la escuela en tanto que transmisora cultural, como las cuestiones estructurales que impactan en la escolarización. Si bien es necesario un análisis de las pautas culturales que la escuela transmite, incluyendo posiblemente un análisis de lo que se transmite en los núcleos familiares de procedencia y analizando la forma en que ambas se relacionan, el autor plantea que es indisoluble a este trabajo un análisis de la sociedad en general y de las instituciones relacionadas con la escuela.

Las cuestiones estructurales a considerar en el análisis incluyen los rasgos de la sociedad en general, que conforman en gran medida las pautas de la comunidad a la que la escuela responde. El autor pugna por incluir en los trabajos etnográficos en ámbitos escolares un análisis de “el entorno ecológico, el lenguaje y la comunicación, la organización social (...) la economía (...) la organización política, el sistema de creencias, el folclore, la educación y la socialización (...) y otras cosas” (Ibid. 1993[1981]:148).

La trama teórica plantea realizar un trabajo de vinculación del sistema escolar a otras instituciones socioculturales, y dentro del sistema escolar, tener en consideración a toda la población que lo integra, no solamente a los docentes y a los alumnos: la construcción de la realidad educativa es una labor que realizan todos y cada uno de los integrantes del recinto

escolar. Se trata de mostrar cómo la educación está conexcionada con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve. La trama de la investigación, con ello, debe conceptualizar también la estructura social y “otras fuerzas macroecológicas que influyen en la escolarización” (Ibid. 1993[1981]:151). La trama teórica es definida como una aproximación “ecológico-cultural” sobre la que subyacen cuatro supuestos:

- (...) 1. (...) La educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad, especialmente con la economía corporativa y con la estructura de oportunidades económicas, de una forma tan importante que afecta a los comportamientos de la escuela (...)
2. (...) la naturaleza de esta conexión tiene una historia que en alguna medida influye en los procesos actuales de escolarización.
3. (...) las conductas de los participantes están influidos por sus modelos de realidad social (...)
4. (...) una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También se debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes. (Ogbu, 1993[1981]:159).

La trama teórica planteada por John U. Ogbu, a pesar de estar originariamente orientada a la etnografía de la escolarización de las minorías, es perfectamente aplicable a este trabajo. Para el análisis del fenómeno de la escolarización en Muti, en Mozambique, resulta esencial abordar esta perspectiva ecológico-cultural, que incluya las fuerzas sociales e históricas relevantes, así como la estructura de oportunidades del contexto dado, el análisis del acceso a la escuela, de lo que sucede en el aula, así como en la escuela en general y las relaciones entre las pautas culturales de la comunidad y las escolares. Este análisis referido, en particular, al alumnado puede desenmascarar que se lleven a cabo “estrategias alternativas para la supervivencia (...) que requieren conocimientos, actitudes y habilidades que pueden no ser congruentes con lo que el aprendizaje escolar requiere” (Ibid. 1993[1981]:168) pero que son útiles para permanecer en la escuela.

Además de la propuesta teórica del autor, cabe considerar las aportaciones de otra autora que también incide en la necesidad de no desvincular el análisis de lo que sucede en la escuela con el análisis del contexto donde se inscribe. El trabajo de Elsie Rockwell (1980) sobre la teoría en la investigación educativa, proporciona una clave importante en este trabajo: La autora proporciona lo que ella misma define como “una alternativa teórica-metodológica” (Ibid. 1980:37) que es útil a esta investigación y que propone introducir una perspectiva gramsciana a la investigación educativa. Ello implica, entre otros aspectos, la inclusión de una dimensión

histórica para aproximarse a los fenómenos culturales. Esta dimensión histórica, no funcionaría como complemento de la investigación, sino que se considera como un “inevitable componente de todo proceso actual”, que exige construir un “presente histórico (...) en que se reconozcan las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica y no un presente que presuponga la coherencia de un sistema social o cultural acabado” (Ibid. 1980:37).

Como plantea la autora, la escuela “rebase el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades formales” (Ibid. 1980:37), y superándolo, remite a otros espacios, a otras instituciones del contexto, como al trabajo, a la política, a la concepción del mundo de las personas que lo habitan y a la economía doméstica. Con ello, la autora completa la aportación de John U. Ogbu y perfila aún más el enfoque con su propuesta de centrarse, para el análisis de la escuela, en el conocimiento de los contenidos históricos y sociales que determinan los procesos culturales y sociales que se dan en ella.

2.4 Procesos de aprendizaje y adquisición cultural en la comunidad y en la escuela

En la escuela como institución conectada con otras se llevan a cabo, pues, procesos de aprendizaje y adquisición cultural equivalentes a los que se dan en cualquier sistema cultural. Para analizar cómo se producen estos procesos dentro de la escuela, se explicará cómo tienen lugar estos procesos en los sistemas culturales y posteriormente, cómo se replican en contextos más específicos, como la escuela.

La antropóloga Teresa San Román refiere la existencia de un proceso de adquisición de pautas culturales mediante la socialización y enculturación que nos hace convertirnos en sujetos culturales y que configura en nosotros un “referente étnico o cultural”:

(...) Existe un referente étnico o cultural o como quiera que se acabe por llamar, en todos y cada uno de los seres humanos, que adquirimos por medio del proceso de enculturación y socialización ya que configura unas estructuras mentales, potencia unas capacidades sobre otras, crea unos hábitos duraderos, interioriza modelos de relación entre las personas y los valores culturales. Ese referente cultural es el que dota de sentido a la vida de cada uno, a los hechos vitales, a los datos de la experiencia personal y colectiva. Ese referente cultural nos permite hablar y decir con sentido, relacionarnos, el que nos permite vivir (San Román, 1996:107-108)

George D. Spindler, por su parte, describió los procesos mediante los cuales, los recién nacidos llegan a convertirse en:

(...) seres humanos que hablan, sienten, poseen una moral, creen y valoran; de cómo se convierten en miembros de grupos, en participantes de sistemas culturales” y más allá “de cómo los niños y jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven (Ibid. 1993 [1987]:205).

El autor plantea como funciones educativas básicas de todos los sistemas educativos el reclutamiento y mantenimiento cultural. De esta forma, a través de los procesos y mecanismos de transmisión cultural llevados a cabo de forma intencional, se acaban generando actitudes emocionales de los sujetos consideradas como elementos con contenido cultural que subyacen a la “conducta económica, social, política, e incluso religiosa, de los adultos” (Ibid.1993 [1987]:208). Con ello, a través de formas culturalmente pautadas, los sujetos culturales comprenderían lecciones que encajarían con las diversas parcelas de su sistema cultural total.

El autor plantea que los modos de vida cultural de cada sistema son, en el fondo, muy parecidos entre ellos: “todos los principales sistemas culturales humanos incluyen prácticas mágicas, religión, valores morales, prácticas de recreo, de regulación del apareamiento, educación...” (Ibid. (1993 [1987]:206). En este sentido, lo que generaría el valioso repertorio de modos de vida cultural existente sería el contenido de cada una de estas categorías y “la manera en que las categorías de contenido se asocian” (Ibid. 1993 [1987]:206). El autor ilustra como los diferentes sistemas culturales provocan modos de vida diferentes en virtud de su asociación a diferentes tipos de “personalidad adulta preferible” (Ibid. 1993 [1987]:206). Si el objeto de la transmisión cultural es, como plantea el autor, enseñar a pensar, sentir y a actuar adecuadamente en un contexto cultural determinado, el análisis de los contenidos de las categorías que se transmiten, la relación entre categorías, y los resultados sobre el sujeto que aprende, proporciona información acerca de muchos de los elementos de un sistema cultural concreto. De esta manera, la perspectiva del autor refiere a similitudes y diferencias entre sistemas culturales atravesados por sus sistemas educativos, que, a través de diferentes acciones con contenido específico, nos educan para vivir en un sistema determinado. De este modo:

(...) tanto si hablamos de sociedades en las que no hay escuelas en el sentido formal (...) como si hablamos de sociedades en las que hay una gran cantidad de escuelas formales especializadas, el sistema educativo se organiza para producir reclutamiento” (...) “el sistema educativo se organiza para que el sistema cultural se mantenga” (...) “La gente debe creer en sus sistema (...) las personas han de poseer habilidades (...) que posibilitan

el intercambio de los bienes y servicios necesarios para que transcurra la vida en comunidad. (Ibid.1993 [1987]:233-234).

La educación supone una parte esencial en todos los sistemas culturales humanos, y con independencia de los lugares, dispositivos, intencionalidades y contenidos proporcionados, es un requisito para la vida cultural y, por tanto, para la existencia humana. Existen unas pautas culturales compartidas y una red persistente de elementos clave constitutivos de los sistemas educativos humanos que permiten a los nuevos miembros de una cultura aprender lo suficiente para ser miembros de cada contexto cultural determinado (Soto, 2011).

El autor identifica técnicas educativas que poseen todas las culturas dirigidas a la educación de sus miembros como “la recompensa, el modelado y la imitación, el juego, la dramatización, la admonición verbal, el refuerzo y la narración de historias” (Ibid: 1993 [1987]: 205). Además, plantea como centrales los conceptos de “presión cultural” y “continuidad y discontinuidad” (Ibid: 1993 [1987]: 205) para comprender el proceso educativo humano. La presión cultural “sucede cuando la conducta del individuo es constreñida por la aplicación de nuevas normas culturales” (Ibid.1993 [1987]: 213) y los momentos de discontinuidad suceden “en cualquier punto del ciclo vital en que se produzca una transición abrupta entre un modo de ser y de comportarse” (Ibid.1993 [1987]:239). De este modo, estos momentos en la vida de los miembros del grupo suponen periodos de intensa presión cultural, en los cuales, tanto la enseñanza como el aprendizaje serán acelerados y estarán dotados de gran valor significativo puesto que transmitirán, como se ha planteado previamente, nuevas maneras de “ser y comportarse” dentro del grupo.

Tanto la presión cultural como la discontinuidad, manejada de manera intencional por cada grupo cultural, provocan situaciones que informarían a cada sujeto de su nueva posición en el grupo, y esta, estaría definida por variables como su edad y su sexo. De esta forma, a través de variados mecanismos intencionales dotados de contenido específico, los grupos consiguen facilitar la transmisión cultural a cada miembro, informándoles de conductas y actitudes correctas según la posición ocupada, que convierte a los sujetos en miembros del grupo cultural en el que vive.

Tras establecer esta relación, el autor apunta a que no existe una relación predecible entre aprendizaje infantil y consecuencias de la vida adulta o que, en todo caso, no es una relación simple. El aprendizaje que se lleva a cabo en un sistema cultural no resulta idéntico para todos los sujetos y no les convierte en miembros del sistema con los mismos contenidos incorporados. Ello implica la existencia de procesos personales que mediatizarían el

aprendizaje de las distintas nociones, y por ello reconoce una dimensión en los procesos de transmisión que deja espacio a la transmisión cultural no consciente. Con ello, el autor plantea que “las personas pueden transmitir cultura sin saber que lo hacen” y añade “de hecho, es probable que la mayor parte de la cultura se transmita de esta forma más que con una intención consciente” (Ibid. 1993 [1987]: 225).

Por ello, al análisis de la transmisión cultural, centrada en los procesos intencionales mediante los cuales las sociedades se organizan para transmitir sus propias pautas culturales a través de diferentes dispositivos, y que provocan que los miembros se parezcan a los sistemas culturales en los que han sido educados, se debe ampliar el campo de análisis de aquellas pautas que el sistema transmite de forma no intencional. Esto nos llevaría a considerar los procesos de aprendizaje cultural que llevan a cabo los sujetos y, por lo tanto, a las aportaciones de Harry F. Wolcott (2008 [1987]) sobre la Antropología del Aprendizaje, así como el desarrollo de Soto (2011) sobre la articulación entre las propuestas de la Antropología de la Educación de Spindler y las de la Antropología del Aprendizaje del mismo Wolcott.

Wolcott en su análisis critica la tendencia a equiparar “lo que los transmisores culturales intentan transmitir con lo que los adquirientes culturales necesariamente adquieren” (Ibid. 2008 [1987]:25) abriendo una brecha desde donde observar los procesos mediante los cuales los individuos, a lo largo de todo su ciclo vital, van descubriendo sobre lo que necesitan saber.

Con ello, llama a centrarse y preguntarse sobre los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los sujetos en los contextos culturales en los que están inmersos e invita a preguntarse cómo se produce el aprendizaje cultural: ¿qué y cómo aprende el sujeto en un sistema cultural?, ¿cómo los sujetos extraen la lógica cultural de los sistemas donde viven? ¿Qué intentan aprender los aprendices? y ¿por qué no aprenden todos lo mismo? Y también: ¿Por qué pueden desempeñar roles y tienen competencias para los que no han sido explícitamente enseñados?

Para afrontar estas respuestas, el autor plantea la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición cultural. Por una parte, referido al aprendizaje, plantea que parte de la cultura se transmite a través de acciones con intención educativa por parte de los transmisores, a través de técnicas educativas, mediante las cuales los aprendices aprenden conscientemente nociones culturales son capaces de explicar y de replicar. Además, en estos procesos, los transmisores, son capaces de transmitir nociones culturales de forma inconsciente, que el aprendiz capta y también es capaz de explicar y replicar a posteriori. Ambos son “conjuntos de saberes y de comportamientos” (Soto, 2011) que los individuos son capaces de identificar y explicar, es

decir, son conscientes, y que existen al margen de la intencionalidad educativa del sistema del que forman parte. En esta dimensión se agrupan, por tanto, todos los contenidos aprendidos fruto tanto de intentos conscientes de transmitir cultura por los transmisores, como aprendidos por los aprendices no debidos a esta intencionalidad deductiva, sino debidos a elementos ambientales que se dan en estos procesos, como la organización del lugar, la disposición de los elementos en él, la lengua usada, el estilo de comunicación, y en general de la observación de la situación, en conexión con aprendizajes ya elaborados, que capta el individuo y les permite aprender y expresar nociones aprendidas a veces alejadas de la propia intencionalidad del transmisor. Referidos a la adquisición cultural, el autor plantea la existencia de procesos de transmisión cultural llevada a cabo de forma no intencional mediante los cuales los individuos adquieren nociones de forma inconsciente. De esta forma, el individuo que adquiere no es capaz de explicitar este tipo de adquisición y simplemente, incorporaría las nociones adquiridas en sus relaciones y en su práctica a través de un continuum vital e interactivo con el contexto y los miembros del grupo cultural. En este sentido, los individuos de un grupo pueden llegar a desarrollar habilidades y capacidades para los que no han sido enseñados de forma intencional y el propio sujeto puede no tener una memoria del acto de aprendizaje, que formaría parte de su bagaje por el mero hecho de estar inserto en un contexto cultural determinado. Wolcott, al ubicar todos estos procesos formula la pregunta: “¿qué aprenden los aprendices de su cultura y cómo y por qué los aprendices prestan atención a unas cosas y a otras no?” (Ibid.2008 [1987]:9). Para el autor, el aprendizaje es un proceso enraizado en la capacidad de agencia del individuo, y el proceso por el cual se convierte en miembro de su grupo cultural es complejo y único, y de ninguna forma puede reducirse a los intentos de transmisión intencional por parte del grupo.

El punto de partida del autor es el reconocimiento de que todas las personas deben adquirir un conocimiento cultural en un sistema concreto que, por otra parte, nunca es completo, por lo que nadie sabe todo de su sistema cultural. Wolcott en su trabajo sobre el aprendizaje se basa en diferentes estudios antropológicos de autores como Sapir (1934), Keesing (1976) y Wallace (1970) quienes plantean que una buena parte de la cultura se adquiere a través de un proceso de descubrimiento personal y no solamente a partir de representaciones culturales que informan explícitamente de sus contenidos. El autor plantea que, lejos de seguir la idea de que los conocimientos se incorporan de manera pautada y gradualmente “el aprendizaje se produce en impulsos, estallidos e instantes” (Ibid.2008 [1987]:23). Con ello, los sujetos realizan procesos personales de descubrimiento de sus propios sistemas culturales, que

justifican la diversidad de experiencias individuales en el aprendizaje. El autor reconoce la creatividad humana en estos procesos de aprendizaje y “la increíble capacidad humana de diferenciar la estructura regular que hace posible la cultura” (Ibid.2008 [1987]:10). Esta idea le remite a la comparación del proceso de aprendizaje cultural con el modelo de adquisición del lenguaje, que ofrecería un patrón de incorporación similar. Para él, una de las contribuciones de la lingüística al estudio de la adquisición de la cultura es la idea de que el aprendiz de una lengua es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje que “(no siempre de manera consciente) selecciona, ordena y busca la regularidad en un bombardeo continuo, casi aleatorio, de elementos lingüísticos y culturales que le rodean” (Ibid.2008 [1987]:11). Dentro de este entorno, el aprendiz debe descubrir por su propia cuenta, cómo funciona el sistema, debe descifrar una gramática, una lógica que le permita participar de ella. El autor, continuando con la comparación de procesos de adquisición de una lengua con los de adquisición cultural en un contexto dado, remite a la idea de que en el aprendizaje de una lengua no se aprende por “imitación” lo que tampoco sucede en la adquisición cultural, sino que está vinculado a otros procesos mentales, antes de poder asociarla con el aprendizaje (Ibid.2008 [1987]). El autor ilustra la diferencia entre adquisición y aprendizaje cultural utilizando una interesante analogía con el aprendizaje de lenguas, donde la adquisición cultural correspondería al aprendizaje de una primera lengua, y el aprendizaje cultural respondería al aprendizaje de una segunda. La adquisición, por tanto, remite a un proceso basado en estar sumergido en un sistema cultural que no siempre nos informa intencionalmente de pautas claras, donde se realiza un proceso de descubrimiento de pautas de sentido y, el aprendizaje cultural, remite a un proceso intencional y consciente, del que se pueden verbalizar los avances del aprendizaje y las lagunas a través de sistemas de corrección explícitos.

Al realizar esta diferenciación se puede inferir que los contenidos y nociones incorporados por cada sujeto cultural, no provienen solo de los focos ofrecidos como espacios de aprendizaje intencionales, sino también (o incluso solamente) en sus márgenes no intencionales, en forma de elementos de los escenarios en los que los sujetos interactúan en el espacio y en el tiempo que les proporcionan, intencionalmente o no, materia prima para el aprendizaje y la adquisición cultural. En la escuela de Muti, como contexto educativo, las dimensiones de aprendizaje y adquisición cultural son claramente identificables. De forma concreta, la escuela como institución y el profesorado como agente, lleva a cabo acciones con intencionalidad educativa con el alumnado, impartiendo lecciones y explicando e imponiendo las reglas de la

institución, que el alumnado aprende y puede ser capaz de explicitar. En estos procesos con intencionalidad se recrean otros procesos, que responden a procesos de transmisión no intencionados, de las que el alumnado también aprende. Además, en la escuela se llevan a cabo procesos sin intencionalidad educativa que generan aprendizajes inconscientes en el alumnado, que pueden pasar a formar parte de su bagaje y ponerlos en práctica en el futuro, sin ser capaz de identificar dónde han sido adquiridos.

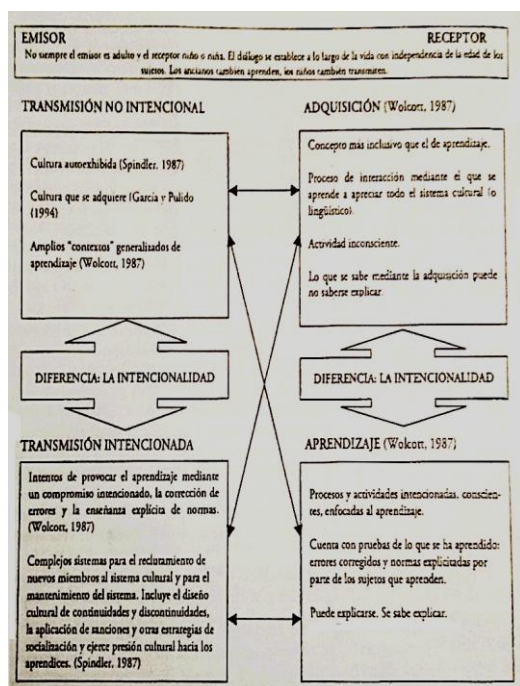
Respecto a los protagonistas de los procesos de transmisión y aprendizaje o adquisición cultural, Wolcott considera que existen funciones educativas asumen mejor extraños y otras que exigirían grados de familiaridad más estrecha, siendo más frecuente que el proceso fluya desde personas de más edad a menos edad como de hecho sucede en la escuela de Muti y está previsto de forma general en las escuelas. Sin embargo, atendiendo a la dimensión intencional y no intencional y consciente del aprendizaje y no consciente la adquisición cultural, cabe considerar que todos son sujetos transmisores y todos también aprenden o adquieren, a través de contextos, imágenes y relaciones que permiten adquirir nociones y de completos juegos de roles orientados a formar parte del propio sistema cultural.

Wolcott con su análisis invita a ser críticos con las situaciones de transmisión educativa intencional y aprendizaje que se dan en cada contexto y, llevándolo a la escuela, abrir brechas que nos hagan formular preguntas esenciales a esta investigación cómo: ¿qué aprende el sujeto de los procesos intencionales de transmisión en una escuela inserta en un entorno determinado?, ¿cuáles son algunos de los contenidos con los que se relaciona el alumnado que no tienen que ver con la lógica que propone la escuela?, ¿cuáles son algunos de los elementos que aprende el alumnado que pueden resultar contradictorios a la lógica escolar?. Y, centrando el análisis en la institución y el profesorado, que es a donde se ha dirigido esta investigación: ¿Qué transmite la escuela como institución y el profesorado en su práctica educativa? ¿Qué elementos sociales históricos, políticos y culturales recreados en el recinto escolar son sustrato de aprendizaje para el alumnado? Para responder a estas preguntas, cabría, por una parte:

(...) reconocer tanto el protagonismo del sujeto educativo, del sujeto aprendiz, y al mismo tiempo, la existencia de un contexto cultural en el que se producen interacciones con voluntad transmisiva e interpretaciones y creaciones del sujeto que se autoeduca con la experiencia de la inmersión en estímulos y saberes de distinta naturaleza (Soto, 2011:101).

Que permitiría dar peso el protagonismo del sujeto, así como identificar diferentes procesos educativos y contenidos de los mismos que, en el caso de la investigación tienen lugar en la escuela de Muti y permiten arrojar luz sobre esta cuestión. Para ello, se utilizará la trama de análisis teórico donde Soto (2011) organiza, articula y sitúa los diferentes elementos constitutivos de los procesos de transmisión y el aprendizaje de la cultura planteados por Spindler (1993 [1987])⁸⁴ y Wolcott (2008 [1987]). Para partir del análisis cabe señalar como la autora incide en que “No siempre el emisor es el adulto y el receptor el niño o niña. El diálogo se establece a lo largo de la vida con independencia de la edad de los sujetos. Los ancianos también aprenden, los niños también transmiten” (Soto, 2011:104). Es decir, que cabe comprender el proceso de aprendizaje y adquisición cultural como un proceso activo llevado a cabo por todos los sujetos de un sistema cultural y que se desarrolla a través de todo el ciclo vital, en el caso de la escuela, por parte de toda la comunidad educativa, familias del alumnado incluidas. La siguiente figura, da cuenta de este entramado de relaciones.

Figura n°2: “Cultura aprendida, cultura transmitida”



Fuente: Soto (2011: 104)

Los cuadros ubicados en la izquierda se refieren a la acción de los emisores, y en ella, diferencia entre la no intencionalidad o la intencionalidad del transmisor: En el primero, ubicado en la parte superior, aparecen los procesos de transmisión de cultura no intencional, donde la autora identifica los conceptos de “Cultura autoexhibida” proporcionados por Spindler (1987) la “cultura que se adquiere” (García y Pulido, 1994) o lo que Wolcott (2008

⁸⁴ Aunque también incluye algún aporte de García y Pulido (1994) referido al aparato conceptual propuesto por Spindler.

[1987]) define como “amplios contextos generalizados de aprendizaje”. Este proceso alude a la dimensión representativa de la cultura, en la que los sujetos están sumergidos en sus formas de vida que ponen en juego en su cotidianidad.

En el segundo, debajo de este, aparecen los procesos de transmisión de cultura de manera intencional, que haría referencia a las acciones llevadas a cabo con finalidad educativa por parte de los sistemas culturales. Wolcott (2008 [1987]) define los elementos de este plano como “los intentos de provocar aprendizaje mediante un compromiso intencionado, la corrección de errores y la enseñanza explícita de normas”. Spindler (1993 [1987]) los define como “Complejos sistemas para el reclutamiento de nuevos miembros al sistema cultural y para el mantenimiento del sistema. Incluye el diseño cultural de continuidades y discontinuidades, la aplicación de sanciones y otras estrategias de socialización y ejercicio de presión cultural hacia los aprendices”.

Los cuadros ubicados en el lado derecho del gráfico, refieren los productos de esta transmisión en los sujetos culturales, y los divide en virtud de la consciencia del receptor: En el superior, aparece la adquisición cultural que de acuerdo con la propuesta de Wolcott (2008 [1987]) supondría una “actividad inconsciente” donde la cual el sujeto “aprende a apreciar todo el sistema cultural” añadiendo que “lo que se sabe mediante la adquisición puede incluso no saberse explicar” (Soto. 2011:104). Los elementos que forman parte de este plano son el cuerpo de saberes y comportamientos que los sujetos incorporan no intencionalmente o de manera inconsciente en su vida cultural y que pueden florecer o ponerse en práctica en cualquier momento, aun no siendo capaces de verbalizar su incorporación o su dominio.

Ubicado en la parte inferior, aparece el aprendizaje cultural H.F. Wolcott (2008 [1987]), donde figuraría lo que “puede explicarse, se sabe explicar” (Soto, 2011:104) que “cuenta con pruebas de lo que se ha aprendido, errores corregidos y normas explicitadas por parte de los sujetos que aprenden”. La autora, establece y reconoce las relaciones entre todas estas dimensiones y añade:

(...) se podría pensar que cuando las personas adquieren cultura inconscientemente pueden estar transmitiendo cultura sin saberlo, o incluso sin quererlo, y al revés, que cuando las personas resuelven aprendizajes culturales conscientes e intencionados pueden devenir transmisores intencionados de cultura. Recíprocamente, las personas pueden transmitir cultura con intención educativa sin ser conscientes de su propio aprendizaje cultural y, aun siendo conscientes de él, transmitir cultura sin saberlo (Ibid. 2011:103)

Soto (2014) se apoya para el análisis en tres ideas esenciales de Wolcott (2008 [1987]) que cabe subrayar en esta investigación. En primer lugar, la autora incide en “(...) la distinción entre adquisición y aprendizaje cultural, teniendo en cuenta los procesos conscientes por una parte y los inconscientes o incidentales por otra” (Ibid. 2014:116), con lo que los seres humanos somos capaces de protagonizar procesos de incorporación de pautas culturales a diferentes niveles. En segundo lugar, cabe subrayar la idea de que “vivimos en contextos generales de aprendizaje, que permiten nuestra gestación como miembros de una comunidad, con independencia de que se articulen mecanismos y procesos específicos para educarnos como tales, e incluso, a veces a pesar de ellos” (Ibid.2014:116). Esto lleva a pensar en el contexto como entorno o escenario a través del cuales aprendemos y adquirimos cultura, independientemente de las intenciones y a veces, alejados de los contenidos que se pretenden enseñar, reconociendo la existencia de una dimensión profunda, de adquisición cultural necesaria de tener en consideración, y sobre todo, que elimine la idea, en el análisis, de que únicamente aprendemos lo que formalmente, o explícitamente se considera deseable, ya sea en un contexto familiar, comunitario o escolar. La tercera idea de Wolcott que la autora pone de relieve se refiere a que existen “distancias” (Soto, 2014:116) que median en todos estos procesos:

(...) entre las intenciones educativas de las personas encargadas explícitamente de la transmisión cultural y lo que realmente transmiten esas personas; entre lo que los responsables de la transmisión cultural desean transmitir y lo que acaban transmitiendo y lo que todas las demás personas que interactúan con el aprendiz le transmiten sin saberlo; entre lo anterior y los propios “contextos generales de aprendizaje”, las más de las veces no diseñados específicamente para educar, aunque los haya diseñado para ello, que transmiten y permiten aprender; entre todo ello y lo que los aprendices de la cultura acaban realmente adquiriendo y entre eso y lo que pueden mostrar que han aprendido (Soto, 2014:116)⁸⁵

El desafío de esta investigación es desentrañar los procesos educativos que se dan en la escuela secundaria de Muti y ponerlos en relación con los que se dan en el contexto del barrio donde se inscribe. Esto se realiza a través de una mirada teórica que considere, por una parte, la propia escuela como una institución educativa ubicada en África Subsahariana, con un pasado colonial y un presente afectado de pautas “globales” occidentales (Spindler). Además, cabe reconocerla como institución de socialización íntimamente relacionada con otras instituciones económicas y políticas del entorno (Giroux, 1990). El análisis de la escolarización precisa de una aproximación ecológico cultural (Ogbu, 1993) que incluya

⁸⁵ Esta idea lleva de nuevo a la necesidad de analizar la realidad a través de enfoques etnográficos que articulen por un lado el discurso de los protagonistas con su práctica y por otro, el discurso de la escuela formal.

cuestiones estructurales del entorno, con particular atención a la dimensión histórica propuesta por Rockwell (1980), que en el contexto de Muti se ha revelado esencial.

La escuela de Muti además debe ser considerado como un dispositivo de reclutamiento de jóvenes (Spindler (Ibid. 1993[1987])) en edad adolescente, de 13 a 18 años, etapa que supone un periodo de presión cultural en el barrio en la que los jóvenes, de manera progresiva, asumen responsabilidades en sus familias y entornos comunitarios. El entorno social, económico, político y cultural del alumnado se trasfigura en “contextos generales de aprendizaje, las más de las veces no diseñados específicamente para educar, con lo que resulta necesario reconocer algunos elementos propios de él para conocer los elementos asociados a la escolaridad en el barrio.

En la escuela, los jóvenes son protagonistas de procesos de transmisión intencional y no intencional que producen aprendizajes conscientes y adquisiciones inconscientes, y su comportamiento en ella se orientará a cumplir estratégicamente sus expectativas en la escuela, independientemente de sus resultados. En sus prácticas integrará saberes de diferente naturaleza de manera creativa y llevará a cabo procesos de socialización y enculturación en ella que le permitirán complementar nociones de su “referente étnico o cultural” (San Román, 1996:108) en clave de aprendizaje de “hábitos duraderos, modelos de relación y valores culturales” (Ibid. 1996:108) propios de la institución escolar y del entorno comunitario en el que está inmerso.

El profesorado en la escuela supone un elemento de relación importante para el alumnado ya que en la mayoría de las ocasiones es el encargado de articular su relación con la institución y llevando a cabo procesos de transmisión intencionada dirigidos al aprendizaje consciente del alumnado, a través de diferentes técnicas educativas previstas, y no previstas en las lógicas escolares. El funcionamiento escolar, atravesado por la lógica institucional que lo rige, contiene elementos propios del currículum oculto de las escuelas formales, planteados por Giroux (1990) referidos a los elementos de multitud, alabanza y poder, como clave de su funcionamiento. Por otra parte, en el análisis de los procesos que tienen lugar en la escuela cabe atender por una parte a las “intenciones educativas de las personas encargadas explícitamente de la transmisión cultural” y por otra a lo “que realmente transmiten esas personas” (Soto, 2014:116) puesto que el profesorado en su acción educativa transmite de forma consciente e inconsciente, multitud de contenidos y referencias propios de su dimensión como sujeto cultural e histórico en una institución escolar. Una concepción del equipo de profesorado como “intelectuales” (Giroux, 1990) subraya su dimensión activa y

hace pensar que no son meros transmisores de las nociones y lógicas propias de la institución escolar, sino que de forma consciente e inconsciente acogerá y transformará los contenidos y metodologías escolares proporcionados por la institución adaptándolos a sus propias referencias, personales, culturales e históricas, que convertirán su actuación escolar en una práctica rica de referencias en ocasiones, solo aparentemente encontradas y contradictorias. Esto, unido a la consideración del sujeto aprendiz como protagonista, hace pensar que en la complejidad de los procesos de aprendizaje y adquisición cultural llevados a cabo la escuela, que pueden tener que ver con maneras de pensar, sentir y actuar, a veces diferentes a las expresadas en la documentación escolar.

De esta manera, el análisis de la práctica escolar reducida a las prácticas con intencionalidad educativa, destinadas a producir en el alumnado aprendizajes conscientes y evaluables a través de las pruebas en la escuela, supone una ínfima parte del relato de lo que sucede en ella y no es el foco de esta investigación. El funcionamiento escolar será utilizado exclusivamente como marco, como excusa a través de la cual se intentarán descifrar los procesos sociales y educativos se dan lugar en ella.

Este trabajo plantea un análisis de diferentes elementos que permita descifrar manera en que la cultura escolar de Muti se relaciona con la cultura dentro del recinto comunitaria escolar. En concreto, la forma en que las referencias escolares “formales” que emanan de los documentos escolares entran en contacto y se articulan con las referencias comunitarias, traídas por los agentes escolares en calidad de sujetos culturales, es el objeto de esta investigación.

Ambos mundos funcionan para los sujetos como referentes de sentidos de los cuales ellos mismos, como protagonistas de sus procesos, aprenderán y adquirirán nociones que determinarán, en gran medida, sus formas de vida encarnadas en sus prácticas cotidianas en la escuela.

3. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN: MOZAMBIQUE

La realidad de la que es objeto esta investigación y la perspectiva desde la que se investiga, exigen abordar, aún si brevemente, algunas cuestiones históricas, geográficas, demográficas, económicas, políticas y sociales relacionadas con Mozambique, de cara a comprender más profundamente algunas de las dinámicas existentes en la escuela secundaria de Muti durante la realización del trabajo de campo, entre los años 2013 y 2014. Para ello, cabe ubicar geográficamente el país y realizar un recorrido histórico que incluya tanto el periodo colonial en el país como la posterior guerra de independencia y los hitos importantes hasta el día de hoy, con particular atención a los datos que ayuden a caracterizar la realidad objeto de investigación, relacionados con la transmisión cultural y la educación y su vinculación con los sistemas de poder imperante. Esto permite aportar a la investigación una perspectiva social e histórica para acercarse a los fenómenos culturales en los términos que proponen John U. Ogbu (1993 [1981] y Elsie Rockwell (1980) referidos en el marco teórico.

Mozambique está situado en la franja sudoriental del continente africano, limita al norte con Tanzania, al oeste con Malawi, Zambia, Zimbabue y Suazilandia y al sur, con Sudáfrica. Su franja oriental la componen 2.470 Kilómetros de costa bañada por el Océano Índico. La superficie total del país es de 799,380 Km², su relieve es mayoritariamente plano y está dividida en once provincias denominadas, de norte a sur: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambezia, Tete, Manica, Sofala, Gaza, Inhambane, Maputo y Ciudad de Maputo, que,

3. 1 El impacto colonial (1498-1975)

3.1.1 La llegada de los portugueses a la zona

José Luís Cabaço (2010) en su obra sobre la colonización de Mozambique, explica que la realidad social de la zona antes de la llegada de los portugueses en el siglo XV, era económicamente vibrante y social y étnicamente diversa: La parte norte de lo que hoy es Mozambique, estaba dominada por las poblaciones swahili, cuyos asentamientos se expandían desde el Sur de Sudán hacia la costa índica. A lo largo de la costa, existían grupos poblacionales de origen indio, chino y árabes musulmanes que, desde hacía siglos, desarrollaban actividades comerciales con multitud de productos como oro, plata, piedras preciosas, especias y más tarde, con la trata de esclavos. En el interior de la costa existían asentamientos de diferente envergadura de población local de origen bantú, migrantes de zonas internas del continente, organizados en diferentes estructuras, desde pequeños asentamientos de poblaciones basados en la agricultura e intercambio de productos locales, sin procurar salidas de recursos hacia la costa, hasta grandes ciudades-estado, y reinos.

Eduardo Mondlane (1995 [1969]) señala la existencia durante el siglo XV de verdaderas ciudades-estados como Pate, Melinde, Quiloa, Mozambique y Sofala famosas por su prosperidad y elegancia y cuyas rivalidades entre jefes bantús y jeques serían aprovechadas posteriormente por los portugueses para obtener el monopolio del comercio de marfil, oro y piedras preciosas en la zona.

Paralelamente, en los siglos XV y XVI, el Reino de Portugal se encontraba en pleno apogeo expansionista de su imperio colonial. Entre los objetivos estratégicos del reino se encontraba consolidar una ruta alternativa hacia la India, donde querían afianzar sus posesiones terrestres. Hasta entonces, la vía terrestre de la que se hacían servir, les obligaba a atravesar el Próximo Oriente, una zona considerada de alto riesgo para sus empresas. Debido a ello, la Corona de Portugal decidió subvencionar un proyecto de emprendimiento de una nueva ruta que bordease el continente africano, encomendada en ese momento a Vasco de Gama e iniciada en 1497.

Mapa n°2: La ruta de Vasco de Gama hacia la India (1497-1499)



Fuente: <http://blogs.ua.es/africaenelsiglo16/> consultado el 12/12/2015

Los portugueses establecieron el primer contacto con tierras mozambiqueñas por primera vez en 1498. Durante los primeros años de consolidación de la ruta marítima hacia la India, los puntos de contacto establecidos en la costa, litorales e islas del país, se convirtieron puestos de abastecimiento para los barcos y no se establecieron incursiones al seco y árido interior del continente. La Corona portuguesa decidió fortalecerlos paulatinamente, creando puestos estables con colonos desplazados de forma permanente y tomando posiciones de control en las zonas del litoral. De este modo, la costa suroeste del continente pasó a ser dependiente del Reino de Portugal y desde la metrópoli de Lisboa a partir de finales del siglo XVI, se comenzaron a diseñar las primeras reglas administrativas para el comercio y la economía en la nueva colonia portuguesa. Desde un principio la Iglesia Católica estuvo fusionada con la empresa colonialista, y acompañó su desarrollo con diferentes intensidades y en distintos campos hasta la proclamación de la independencia del país, en el año 1975, como se detallará más adelante.

Malyn Newitt en su obra sobre la historia de Mozambique (2012 [1995]) explica cómo durante los primeros doscientos años de ocupación del territorio, las relaciones entre los colonos y los diferentes asentamientos locales estuvieron basadas casi exclusivamente en intercambios comerciales, que permitieron incrementar las riquezas de la corona: El gobierno colonial no practicó rutas formales al interior del continente y estas se llevaron a cabo a través de empresas individuales, en las que aventureros portugueses, europeos e indios, siguiendo el cauce de los ríos, se adentraron en el interior del continente. A través de sus incursiones se produjo una expansión de redes de intercambio y comercio de oro, plata y marfil, que acercaban a la costa para su mercadeo. Otras incursiones al interior las realizaron grupos de misioneros católicos en un principio, de forma aislada y poco organizada. Las escasas expediciones de tipo bélico ordenadas por el gobierno colonial hacia el interior del continente, fueron, según Cabaço (2010) militarmente desastrosas, debido a la capacidad de respuesta de los poderes locales, a la inferioridad numérica de los colonos y también a las duras condiciones climatológicas, que mantuvieron alejados a los colonos de estas áreas de influencia.

Sin embargo, el gobierno colonial, si bien no logró el dominio inmediato de las zonas internas del continente, llevó a cabo una división administrativa del área que más conocía, la franja costera en regiones o capitanías. Estas capitanías, denominadas “de Tierra” o “de Comercio”, definieron las actividades para las que fueron explotadas estas zonas de la colonia, siendo la capitanía de Tierra establecida a lo largo del río Zambeze la única zona de asentamiento permanente de portugueses en el interior del país. La capital de la colonia se estableció en 1752 y se dispuso un Capitán Gobernador, erigido como la máxima autoridad en la colonia (Ibid, 2010) que progresivamente se fue poblando de comerciantes venidos desde diferentes zonas, muchos de ellos desde India, con actividades comerciales basadas en el oro, marfil y esclavos en la zona.

El gobierno colonial hasta el siglo XVIII controlaba parte del país a través de sus puestos comerciales fortificados a lo largo del litoral mozambiqueño: Estos funcionaban como mercados de productos, almacenes, puntos de cobro de impuestos al Reino de Portugal y de abastecimiento de barcos. El control sobre las rutas comerciales y de oro que se desarrollaban en torno a las capitanías, algunas de ellas también dedicadas a la minería, eran casi todas costeras y los contactos con la población bantú que ocupaban la mayor parte de los territorios del interior, fueron durante estos primeros siglos, puntuales y superficiales.

Sin embargo, a partir del siglo XVIII varios factores cambiaron esta situación: En primer lugar, la presión ejercida por países europeos con colonias en África que urgió al gobierno colonial a llevar a cabo un progresivo aceleramiento en el control de los espacios y de las actividades de la colonia (Cabaço, 2010)

Por otra parte, la colonia recibió una fuerte inyección económica del tráfico y comercio de esclavos, que tuvo lugar durante los siglos XVIII y XIX provocado en parte por las fuertes sequías seguidas de inundaciones que se sufrieron en el interior del país en el siglo XVIII. Estos desastres ecológicos, debilitaron a las poblaciones más frágiles y que facilitaron el desmembramiento de muchas comunidades agrícolas sedentarias de origen bantú, y de otras jefaturas de más envergadura como Monomotapa, el famoso reino que ocupaba parte de los actuales Zimbabue y Mozambique. Las condiciones de miseria en que se quedaron estos asentamientos facilitaron la propagación de actividades de trata y comercio de personas y produjeron éxodos de población que aprovecharon lucrativamente los comerciantes de la costa (Newitt 2012 [1995]). Durante los siglos XVIII y XIX la trata de seres humanos dominó el mercado colonial, superando al comercio de oro y el marfil, provocando rápidamente que toda economía colonial girase en torno a este comercio (Cabaço, 2010) sobre el que, además, existía una fuerte demanda desde otra colonia portuguesa: Brasil. A pesar de que en el año 1836 se decretó la prohibición de exportación de seres humanos a las colonias del otro lado del globo, el régimen esclavista continuó bajo diferentes formas jurídicas en la colonia portuguesa hasta bien entrado el siglo XX (Ibid. 2010).

El tráfico de esclavos fue una actividad de la que se lucró el gobierno colonial, comerciantes desplazados a la zona y otros asentamientos establecidos en la zona durante siglo XVII, que Cabaço describe como formados por:

(...) soberanos locales que viven en el interior (...) reinos afro-árabes swahilis de la costa norte y (...) las configuraciones político militares que nacieron de los señores de los prazos con los linajes existentes (Ibid. 2010:54)

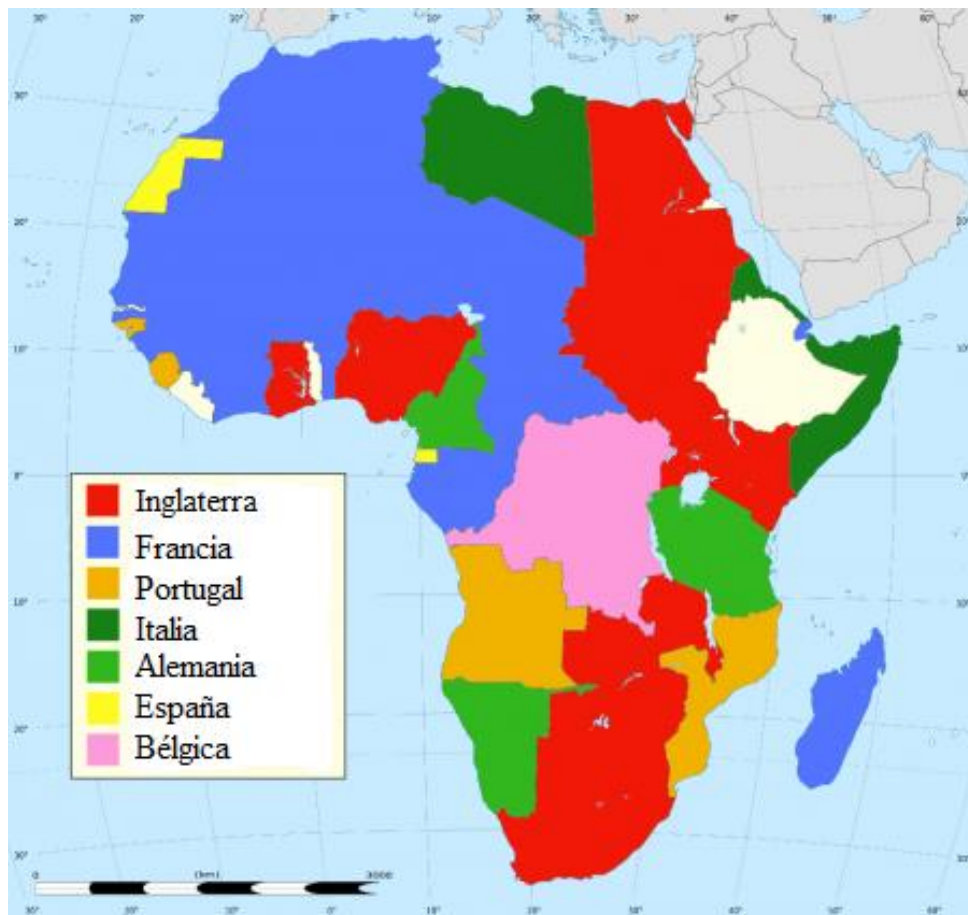
A finales del siglo XVIII y principios del XIX, además, en Europa tuvo lugar la primera Revolución Industrial, que modificó las bases económicas de la sociedad y abrió de par en par las puertas al capitalismo competitivo. El mantenimiento de este sistema hizo necesaria la urgente expansión de fronteras y el dominio y explotación de más zonas que cubriesen las altas expectativas de producción que imponía el continente europeo (Ibid. 2010). A partir de este momento, la tendencia de los países colonialistas se dirigió a obtener el mayor rédito de sus zonas coloniales, aprovechándose tanto de sus materias primas, que traían a las metrópolis de forma directa, como del trabajo deslocalizado que se realizaba desde las zonas coloniales,

realizado por mano de obra africana gratis o asalariada a bajo costo que proporcionaba el dominio colonial (Ibid. 2010). La exigencia del incremento de la actividad económica en la zona llevó aparejada la necesidad de establecer un gobierno colonial administrativa y políticamente fuerte, que proporcionase las infraestructuras necesarias para la actividad económica y que garantizase la estabilidad de las inversiones realizadas en el territorio, con lo que a finales del siglo XIX surgió un nuevo sistema político encaminado a dar respuesta a todas estas necesidades de crecimiento y control (Newitt (2012 [1995])).

De esta manera, en este periodo, las estrategias de colonización entraron en una nueva fase más agresiva y orientada a la productividad, que modificó las relaciones con los asentamientos en la colonia. En este periodo, las jefaturas locales africanas asentadas en el interior, vieron modificados sus acuerdos y alianzas obtenidos con el gobierno colonial en la fase mercantilista y esclavista (Ibid (2012 [1995])). Ante la agresividad del régimen en sus actividades expansionistas, en las ciudades-estados se reorganizaron formas de resistencia a la ocupación de sus territorios, estructurando alianzas con otras jefaturas de la zona para defender las áreas de influencia. Esto dificultó la conquista de estas zonas, y pronto se comenzó a complicar severamente la conquista de territorios para la colonia (Cabaço, 2010) lo que trajo consecuencias en Europa que se verán más adelante. De hecho, el fenómeno de resistencia a la conquista desde los asentamientos locales africanos, fue un hecho común en todas las zonas colonizadas por metrópolis europeas afectadas por procesos capitalistas (Ibid. 2010). Descartada la conquista agresiva y directa, la colonia portuguesa recurrió a diferentes estrategias, como el engaño, a través de las cuales consiguió sus objetivos de conquista Mondlane (1995 [1969]). Los acercamientos a las jefaturas africanas pasaron a establecerse de forma aparentemente amigable y cortés, incluyendo fórmulas de respeto y reconocimiento a las autoridades de los asentamientos, los visitantes que aparente venían en son de paz y en pequeños grupos cuando no eran empresas individuales, aprovechaban las estancias en el terreno para mapearlo y diseñar una estrategia de ataque, que luego servía al ejército colonial, aún en inferioridad numérica, para arrasar los poblados. Otras veces, mediante engaños de tipo burocrático, les hacían ceder sus propias tierras y los anfitriones acababan esclavizados para la autoridad colonial. El autor continúa explicando cómo estas estrategias acabaron con unidades políticas fuertes como el Imperio de Gaza, el Massangano o el sultanato de Angoche, así como jefaturas y ciudades-estado de distinto tamaño, que fueron derrotadas, neutralizadas y anexionadas al nuevo imperio a través de acuerdos y relaciones siempre favorables al poderoso régimen colonial.

Mientras, en Europa el rey de Bélgica Leopoldo II planteó, en plena expansión colonialista, la creación de un acuerdo común de dominación del continente africano, que desembocó en la conocida Conferencia de Berlín de 1884. Esta, supuso un camino para oficializar por escrito y de cara al mundo los considerados derechos de ocupación efectiva de los territorios africanos por parte de las metrópolis europeas. Las áreas de influencia de cada una se delimitaron mediante el trazado de fronteras en el continente africano, que definió algunas de las fronteras modernas, como la de Mozambique, cuya forma de franja costera alargada, estuvo influenciada por el tipo de ocupación llevada a cabo por el gobierno de Portugal, basada en puntos de abastecimiento a lo largo de la costa.

Mapa n°3: División del continente africano por áreas de influencia en 1914



Fuente: Elaboración propia a partir de: <http://sinisdahistoria.blogspot.com.es/2009/02/imperialismo-partilha-da-africa.html>
Consultado el 15/12/2015

Estas fronteras políticas establecidas desde Europa provocaron que zonas con formas de vida y condiciones de existencia común quedasen divididas en diferentes organizaciones político administrativas. El área cultural y lingüística Bantú, como se verá más adelante, se dividió en diferentes países y hoy en día, por ejemplo, en Mozambique, existen familias lingüísticas

como el tsonga-shangana, que son utilizadas indistintamente por ciudadanos de Sudáfrica y Mozambique.

La explotación del continente africano se convirtió en determinante para el desarrollo del capitalismo europeo y la Conferencia de Berlín fue un instrumento que la favoreció, obedeciendo a un doble objetivo: Por una parte, la legitimación de la ocupación de las diferentes partes del territorio africano y, por otra, la instauración de una paz acordada entre los diferentes países europeos que pusiesen fin a tensiones o disputas propias de las ansias expansionistas de cada metrópoli europea (Cabaço, 2010).

En Mozambique, ya se había comenzado con un proceso de fortalecimiento del control del gobierno sobre las zonas colonizadas, que se fue dando en paralelo con lo que sucedía en Europa: A través de la apropiación de los controles y medios de producción y de las materias primas producidas en las zonas colonizadas, tanto las colonias mozambiqueñas como el resto de las europeas pasaron paulatinamente a convertirse en meros proveedores de recursos para las metrópolis:

(...) la economía-mundo, a medida que amplía su consolidación, atribuyó una función subordinada y complementaria al continente africano tal y como determina el destino de la riqueza producida. (Ibid. 2010:35).

El papel de subalternidad que jugaron los países colonizados, quedaban retratado en las relaciones económicas establecidas con los países colonizadores: Ni los excedentes producidos por el capitalismo industrial ni los rápidos y asombrosos avances tecnológicos que tuvieron lugar en el continente europeo, revirtieron directamente en los territorios ultramarinos. Los frutos de la productividad económica generalmente, sólo recorrieron una dirección: la que iba de las colonias a las metrópolis europeas (Cabaço, 2010).

La aguda crisis política y económica de Portugal a principios del siglo XIX, desembocó en un golpe de estado en el año 1926, dando lugar a una de las dictaduras más largas de Europa. El dictador Salazar fundó entonces las bases del denominado “Estado Novo”, un régimen fascista, represivo, autoritario, colonialista y nacional-católico que inició formalmente en 1933 y que gobernó con mano de hierro el país y sus colonias hasta el año 1974, un año antes de la independencia del país. Este hecho agudizó el control sobre las zonas colonizadas y con ello definió en gran parte el tipo de opresión colonial que sufrió Mozambique durante gran parte del siglo XX (Cabaço, 2010).

3.2 La intensificación de las actividades de la colonia

Con las nuevas fronteras del país establecidas, en Mozambique comenzó un periodo de intensificación de actividades por parte del régimen colonial: A partir del año 1920 los portugueses comenzaron a implantar un fuerte sistema de administración colonial por todo el país, regido desde una capital establecida en el sur y denominada Lourenço Marqués, la actual Maputo (Cabaço, 2010).

Para definir algunas de las características del régimen colonial portugués en el país, aprovecharé el trabajo de Mondlane (1995[1969]), que retrata a través de diferentes elementos algunas de sus características esenciales. El autor señala cómo una de las primeras acciones del gobierno colonial fue la creación y fortalecimiento de una red administrativa que facilitase el control de todas las actividades de la colonia y que permitiese el sometimiento y control de la población nativa de manera autoritaria. De este modo se intensificó el ejercicio del poder político y administrativo por parte una minoría de ciudadanos blancos vinculados a la administración colonial sobre una mayoría de ciudadanos negros asentados en el país.

La red creada desde la capital, estaba diseñada para permitir a Portugal, después de muchos intentos desde su llegada a Mozambique, obtener todos los beneficios derivados de explotación de las diferentes zonas, cuyo control nunca había sido fácil (Newitt (2012 [1995])). El gobierno se planteó como necesidad fortalecer el cobro de impuestos por la explotación de las diferentes actividades y rutas mineras y comerciales que se daban en país. Este control territorial permitió anexar zonas a las capitanías establecidas hasta entonces no habitadas ni explotadas, que pasaron al control de la administración colonial.

Otra característica del gobierno colonial fue la imposición del trabajo forzado a los habitantes nativos a través de un régimen jurídico que obligó a los habitantes colonizados a trabajar, en los siguientes términos:

(...) todos los nativos de las provincias ultramarinas portuguesas están sujetos a la obligación moral y legal de intentar obtener a través del trabajo, los medios que necesitan para intentar subsistir y mejorar sus condiciones sociales (Citado por Mondlane 1995[1969])

El trabajo esclavo, que tantos beneficios había procurado en las redes comerciales coloniales, fue prohibido a finales del siglo XIX y reconvertido en el trabajo obligatorio, que no variaba significativamente las condiciones de los trabajadores: El autor señala que la población africana pasó a trabajar de manera obligatoria en tareas de servidumbre, en obras públicas, en minas locales o extranjeras y más frecuentemente, el trabajo agrícola. Esta última ocupación,

ofrecía varias modalidades, entre las cuales estaba el trabajo en extensas áreas de producción alimenticia o de otras materias primas, como algodón⁸⁷, el trabajo en estructuras dirigidas por familias de colonos de tipo feudal o el trabajo en huertos individuales o familiares, con precios fijos y controlados por la administración colonial (Ibid. 1995[1969]).

Otro elemento característico del régimen portugués en Mozambique fue el sistema de concesión de parcelas de territorio para su explotación a empresas extranjeras, también de terrenos habitados por población local: Las concesiones eran un sistema de cesión de grandes áreas del país a empresas privadas internacionales para su dominio y explotación, a través de las cuales, como indica Sampaio (2014) el gobierno obtenía una cuota de participación en los lucros obtenidos y la garantía de recuperación del área con la finalización del contrato. El autor ejemplifica el sistema de concesiones a través de la Compañía de Mozambique que, fundada con capital alemán, sudafricano e inglés, y ubicada en la zona de Beira, estableció verdaderas estructuras para gobernar y controlar a la población que habitaba en ellas, llegando a crear estructuras de tipo médico y educativo, un sistema de recaudación de impuestos, e incluso, una moneda propia.

Otro hito característico fue la exportación masiva de trabajadores nativos para las minas de la vecina Sudáfrica. Los mozambiqueños se desplazaban a las minas y Sudáfrica enviaba los magros salarios de los trabajadores al gobierno colonial, que los distribuía una vez deducidos sus impuestos (Mondlane (1995[1969])). En 1960 había más de 400.000 trabajadores mozambiqueños en Sudáfrica y Rodesia del Sur (la actual Zimbabue), lo que proporcionó incalculables remesas económicas a la colonia. A pesar de la dureza de las condiciones de trabajo en la mina, muchos mozambiqueños prefirieron trabajar en este sector que en el agrícola, ya que los beneficios proporcionados, en forma de moneda, les permitió realizar pequeñas inversiones económicas dirigidas al aumento de sus producciones agrícolas familiares o la mejora de sus condiciones de vida. Esta opción de trabajo temporal, combinado con el cultivo agrícola familiar es un fenómeno frecuente entre población del sur de Mozambique.

El régimen colonial se caracterizó y definió por su constante alianza con la Iglesia Católica, cuyo programa ideológico acompañó desde el principio a la administración colonial y se reforzó durante la dictadura salazarista (Mondlane, 1995[1969]).

⁸⁷ Durante el periodo del “Estado Novo” portugués, en la colonia fue fomentado el cultivo extensivo algodonerero para su comercialización lo que apartó a la población local de la agricultura alimenticia y causó fuertes hambrunas entre la población mozambiqueña.

El proyecto de expansión de Portugal por África, ya desde el siglo XV, contaba desde Roma con el apoyo del Papado de León X⁸⁸ que valoraba la actividad colonizadora como un proyecto de expansión de la fe por el continente. Los primeros misioneros que llegaron al continente para llevar a cabo sus actividades evangelizadoras, se establecieron en Mozambique a mediados del siglo XVI bajo la protección de los puestos de la administración colonial, en los que existían comúnmente figuras religiosas establecidas de forma permanente. Muchos de ellos se unieron a los intentos de conquistar el territorio junto con el ejército colonial y otros se adentraron por el continente e iniciaron proyectos de manera independiente. Su presencia constante no fue intensiva y regulada específicamente hasta la instauración en Portugal del régimen dictatorial salazarista, que otorgó a la Iglesia Católica un gran poder, consolidándolo con la firma del acuerdo del Concordato con Santa Sede en el año 1940. Este Concordato incluyó el Acuerdo Misionero, que afectaba a la organización de las colonias portuguesas y dentro de ellas, designó y reforzó el papel de la institución como “civilizador” de los indígenas. En el Concordato se reconoce a las misiones como “instituciones de utilidad imperial y de alcance eminentemente civilizador”⁸⁹ y dentro de ellas, los misioneros, “(...) enteramente subordinados a los prelados, se consagran exclusivamente a la difusión de la fe católica y civilización de la población indígena”⁹⁰. Además, en el Concordato, los servicios de la administración colonial quedaban subordinados a sus objetivos, como se refleja en el siguiente párrafo:

(...) Las autoridades y servicios públicos prestarán, en el desempeño de sus funciones, toda la ayuda y apoyo que el desarrollo o progreso de la acción misionera católica haga necesario, de acuerdo con su fin nacional y civilizador (Art.82: 1940).

En el siguiente capítulo, profundizaré sobre el papel de la iglesia en el régimen colonial, ya que fue la institución que enteramente asumió las labores tanto evangelizadoras, como educativas y de “portugalización” (Cabaço, 2010:198) de la población nativa.

Cabaço, complementa el análisis de Mondlane planteando que el control de la tierra y de las poblaciones indígenas fueron dos pilares fundamentales que sustentaron la acción colonizadora durante el siglo XX:

(...) La acción administrativa se focalizó en el control de la tierra favoreciendo inversiones económicas que aseguraban la hegemonía europea y eran su razón de ser y, en consecuencia, el control de las poblaciones ahora colonizadas, asegurando la tranquilidad sociopolítica y la fuerza de trabajo indispensable. (Ibid. 2010:41)

⁸⁸ León XX fue el 217º Papa de la iglesia católica desde el año 1513 al 1521.

⁸⁹ Artículo 80, 1940.

⁹⁰ Artículo 28, 1940.

El autor explica que el control territorial de las diferentes zonas de la colonia partió de una diferenciación entre áreas útiles y residuales: En las primeras, se realizaron inversiones públicas en infraestructuras sociales y económicas y progresivamente se llevaron trabajos de mejora y expansión urbanística. De este modo se crearon ciudades y barrios a imagen y semejanza de las metrópolis europeas, con edificios administrativos y habitacionales, escuelas, iglesias, empresas, parques, aparcamientos, hoteles, restaurantes, clubs náuticos, cines y museos, a los que dotaron también de servicios sociales como centros sanitarios y educacionales, destinados a ser habitadas exclusivamente por colonos europeos. Estas zonas, invariablemente habitadas por colonos blancos desplazados a Mozambique de forma temporal o permanente, permitían a la población blanca vivir en ambientes semejantes a sus metrópolis de origen y continuar con sus estilos de vida, con relaciones de producción, de trabajo y de consumo, eminentemente de tipo europeo y capitalista (Ibid. 2010).

Por otra parte, en las zonas consideradas residuales, alejadas de los centros de interés colonial, se limitaron las inversiones económicas y sociales, y en muchas zonas, rurales e interiores, fueron prácticamente inexistentes. En los núcleos cercanos a las periferias se establecieron las denominadas “circunscripciones” donde se favoreció la existencia de asentamientos de población local con pequeñas economías familiares o de subsistencia, muchas de ellas, emigradas de las zonas rurales para buscar oportunidades en la cercanía con las grandes ciudades (Cabaço, 2010). Estas circunscripciones, destinadas exclusivamente a población nativa, fueron controladas a través de figuras de la administración colonial y de los denominados “Régulos”, o líder comunitario, figura que ya operaba en las comunidades antes de la llegada de los portugueses y que tenía carácter hereditario. Los portugueses, en un aparente gesto de respeto a las anteriores tradiciones, autorizaron en las circunscripciones la actividad de los “Régulos”, pero, sin dar continuidad a muchos de los que ya ocupaban ese cargo, fueron “cuidadosamente seleccionados por la administración colonial” para complementar la acción del gobierno cuya autoridad se impuso a través de:

(...) la desestructuración de las sociedades tradicionales, el fomento de las rivalidades y la exaltación de las diferencias con el fin de fragmentar en el mayor número de grupos etnolingüísticos posibles (Ibid. 2010:45)

Estas circunscripciones, además, estaban controladas por cargos del gobierno colonial: En primer lugar, como máximo responsable del territorio aparecía el Gobernador General, y bajo su mando, varios Gobernadores provinciales, de los que, a su vez, dependían los Intendentes de distrito, Administradores de circunscripción” y Jefes de puesto, de los que, finalmente, dependían los “Régulos” locales, únicos nativos permitidos en la jerarquía (Mondlane (1995

[1969]). De este modo, el “Régulo” desempeñaba funciones múltiples: Su papel de mediador de conflictos en la comunidad, se combinaba con el ser un interlocutor para la administración sobre los conflictos del barrio. Por otra parte, era quien ayudaba Jefe del puesto a recoger los impuestos en todas las circunscripciones y de reclutar mano de obra para las plantaciones. De esta forma, dadas las relaciones desiguales con el régimen, sus funciones estaban más dirigidas a la representación del poder colonial en las circunscripciones que a la real jefatura e influencia de las zonas (Ibid (1995 [1969])). En el barrio objeto de investigación existe el Regulo o Líder comunitario con funciones parecidas: Resolver conflictos vecinales, ser el representante de la comunidad de cara a otras instancias de poder, que ahora son ocupadas diferentes cargos del partido FRELIMO⁹¹ en el territorio.

La administración colonial también llevó un férreo control sobre las personas de cada circunscripción en garantía del cumplimiento de lo que consideraban que eran obligaciones para el Estado portugués (Cabaço, 2010). A través de las estructuras jerárquicas establecidas se llevaba a cabo un férreo control de movimientos de población local, se garantizaba el pago de impuestos, el reclutamiento de mano de obra y la represión violenta de cualquier forma de resistencia abierta al sistema social o político existente. Según el mismo autor, los contactos entre colonos portugueses y habitantes nativos estaban caracterizadas por una relación: (...) de discriminación, de apropiación de las riquezas y de explotación del trabajo que respondía al espíritu del capitalismo. (Ibid. 2010:43).

En el control y represión de la población de la colonia, la administración colonial necesitó de un aparato ideológico y una acción legislativa que “consagrarse la jerarquización de la oposición dual intrínseca, defendiendo la dominación y “superioridad” de los colonizadores” (Ibid. 2010:100). Esto se hizo entre otros, a través de la imposición automática del estatus de “no civilizado” a toda la población nativa negra, y este supuesto estatus o condición se legitimó como excusa y motivo de su discriminación, segregación y sometimiento al gobierno y a la minoría blanca (Ibid, 2010). La sociedad civil formada por colonos, a los que se atribuía el estatus de civilizados, gozaba de los derechos humanos y políticos de los que gozaban en las metrópolis, y mientras a los nativos colonizados se les reservaba una organización considerada de tipo tradicional, establecida y dominada por la administración colonial (Ibid. 2010).

Durante el régimen colonial, la política social y cultural para con la población estuvo caracterizada por una fuerte ambivalencia: por una parte, se llevaron a cabo actividades

⁹¹ Frente de Liberação Moçambicana, partido en el poder en el país desde su independencia en 1975.

destinadas a que los africanos asimilasen los usos y costumbres de la élite europea denominada “civilizada”, lo que indicaba que se consideraba la incivilización como un estado pasajero, susceptible de ser modificado. Por otra, los locales fueron marginados, apartados y existía una fuerte ideología basada en la necesidad de generar un desarrollo cultural separado completamente del de los nativos (Ibid. 2010).

De este modo, por una parte, la administración colonial, dentro de su visión social estructural marcada por la oposición entre civilizado y no civilizado, creó el término de “asimilado”⁹², que suponía, formalmente, la posibilidad para la población nativa de transitar de un estado de incivilización a uno de civilización. Para la obtención del nuevo estatuto en la colonia, el gobierno formalmente⁹³ exigía los siguientes requisitos:

(...) 1. Saber leer, escribir y hablar correctamente el portugués, 2. Tener medios suficientes para sustentar a la familia, tener una buena conducta, 3. Tener “la necesaria educación y hábitos personales y sociales de modo de hacer posible la aplicación del derecho público y privado en vigor en Portugal. 4. Hacer el requerimiento a la autoridad administrativa de cada área, que a su vez la enviará al gobernador del distrito para su aprobación (Mondlane, E. 1995 [1969]):48)

De este modo, hablar correctamente portugués, ser económicamente autosuficiente, demostrar estar desligado de las costumbres tribales y estar mínimamente familiarizado con el mundo burocrático fueron los requisitos de obtención del nuevo estatus en el régimen colonial. Este estatus, que se acreditaba con un certificado, permitía a los nativos, formalmente, gozar de los derechos de ciudadanía portuguesa.

El sistema control y dominación del territorio y de la población nativa generaba que en las reducidas áreas de convivencia puntual entre colonos y colonizados, en las ciudades y sus áreas periurbanas, se diesen cotidianamente relaciones de dominación y servidumbre apuntaladas en las normas de la administración colonial: La capital, por ejemplo, era una zona reservada exclusivamente para los colonos donde los habitantes nativos no tenían derecho a habitar, a los que se les reservaba las zonas segregadas localizadas en las afueras de la ciudad. Los nativos sólo podían entrar en Maputo con permisos de horas y sin derecho a pernoctar. Los trabajadores en régimen interno de las casas de los colonos, solo derecho a circular por la vía pública uniformados, acompañados por sus patrones o con una autorización escrita. Los nativos también tenían prohibido portar billetes de gran valor sin llevar un justificante escrito, y cualquier desvío de la norma provocaba sanciones automáticas.

⁹² Esta palabra será escrita entre comillas en el documento por representar una idea para ellos ignominiosa, que prácticamente todas las personas rechazaban e incluso evitaban utilizar en sus comentarios y entrevistas.

⁹³ Dentro del régimen colonial se dieron casos de corrupción, que incluían pagos a colonos para poder obtener el estatus de “asimilado”.

Un vecino del barrio⁹⁴ de 75 años, explica algunos elementos de las relaciones sociales en esta época través de sus propias vivencias personales, que dibujan la situación social de la zona a mediados del siglo XX. El vecino explica que vivía en circunscripción de Muti, situada a las afueras de la actual Maputo, y que tanto su familia como su entorno comunitario estaban sometidos a unas durísimas condiciones económicas. A principios de los años 50 del siglo XX, cuando el vecino sólo contaba con 13 años, decidió la circunscripción y dirigirse a Maputo caminando. Tras una noche, amaneció en el puesto de control de entrada de la ciudad de Maputo y solicitó la entrada a la ciudad para ser vendido en el Mercado Central como sirviente. El vecino, que era un muchacho fuerte, fue autorizado a entrar y fue vendido en dicho mercado por 10 meticales a una familia portuguesa para realizar labores de sirviente doméstico, a pesar de estar ya prohibida formalmente la práctica de la esclavitud. De esta forma, comenzó a vivir y trabajar en una habitación del hotel donde vivía la familia, dedicándose al cuidado de los dos hijos, a los que alimentaba y lavaba la ropa. El vecino de Muti, explica que durante ese tiempo nunca pudo informar a su familia de donde vivía y trabajaba y cuando, cinco años más tarde, la familia de colonos que le había comprado, decidió partir para Lisboa, le ofrecieron irse con ellos y él aceptó acompañarles. Entonces, acudió a la catedral de Maputo con esta familia que quería escuchar una última misa de despedida para pedir buena suerte para el viaje. Entonces en la catedral, encontró por casualidad al sirviente de otra familia, originario de Muti que le informó de que su familia no le había olvidado y que le llevaba buscando desesperadamente mucho tiempo. Esta información afectó profundamente al joven, sin poder evitarlo, se puso a llorar profusamente en la catedral, lo que la familia de colonos interpretó como una divina conversión al cristianismo por parte de un nativo. Seguidamente, decidió abandonar a la familia en su viaje a Lisboa y volverse a Muti donde se casó a los 20 años con una vecina suya más joven. Gracias su experiencia en la ciudad con los colonos, de los que pudo mejorar su portugués, así como observar y aprender sus modos de vida, pudo obtener el estatus de “asimilado” con lo que pudieron mejorar sus condiciones de vida en la circunscripción con respecto a los otros vecinos no asimilados. El vecino explica que para obtener el estatus de “asimilado” el Jefe de puesto de la circunscripción visitaba las casas de los nativos y con observaciones y entrevistas que decidían si contaban o no con los requisitos establecidos para serlo. En su caso, recuerda cómo en la visita del jefe del puesto fue interrogado sobre la comida que su familia consumía de forma semanal, expresada en medidas de peso. La autoridad colonial con esta pregunta

⁹⁴ Entrevistado en mayo del 2014.

pretendía recoger informaciones, por un lado sobre lo que comían y cómo lo hacían⁹⁵, para comprobar que fuese similar a los modos europeos. Además, pretendían saber si tenía ciertos conocimientos matemáticos y visión previsiva, asociada a la racionalidad europea, para calcular las raciones semanales. El dominio de la lengua portuguesa, ciertos hábitos de vida, conocimientos matemáticos y capacidad de previsión, eran todos elementos asociados a la civilización que permitían desplazar a una persona del estatus de “indígena” a “asimilado”. Además, este proceso podía ser acelerado cuando se era “apadrinado” por un colono u otro “asimilado”. La Iglesia por su parte, favorecía la “asimilación” del alumnado de sus misiones una vez graduado.

Si bien el estatus de “asimilado” no convertía efectivamente a los nativos en ciudadanos portugueses con pleno derecho, sí proporcionaba ciertas ventajas indiscutibles, como mayor libertad de movimiento, la posibilidad de estudiar a partir de ciertos niveles y de utilizar materiales de construcción más resistentes para las casas. También permitía acceder a ciertos trabajos vetados para los demás nativos y obtener un salario algo más elevado. Sin embargo, los nativos nunca podían ocupar un cargo jerárquicamente superior al de un colono, con lo que siempre, “asimilados” o no, se les reservaba las categorías laborales más bajas (Cabaço, 2010).

Filomeno, que finalmente obtuvo el estatus de “asimilado”, recuerda como a pesar del incremento salarial, nunca le alcanzó para introducir en su dieta excesos como el arroz todos los días, con lo que su dieta de “asimilado”, seguía basándose en la harina de mandioca, como la del resto de la población.

Una vecina y profesora de la escuela de Muti, fue “asimilada” por haber estudiado en una institución de Iglesia Católica y necesitó con el padrinazgo de cuatro colonos portugueses. A través de este proceso pudo continuar sus estudios formales en una “escuela de blancos”, como plantea al final. Ella, relata así su proceso de “asimilación”:

(...) Te registraban en el Registro Civil de Matola, tenías que tener como padrinos a cuatro blancos, se pagaba 10 escudos por cada una de sus firmas (...) te daban el documento de la República Portuguesa. Respetaron el nombre de mi padre, pero se negaron a poner esos apellidos nuestros...yo quería mis apellidos y me los cambiaron y soy la única en casa con un apellido portugués, me dieron la cédula y me dieron muchos abrazos...Yo fui “asimilada” pero mi familia fue considerada indígena (...) con eso yo podía entrar en la escuela de los blancos (...)⁹⁶

⁹⁵ Comer en una mesa con sillas, platos y cubiertos era muestra de civilización frente a otras formas de hacerlo, como sentados en esteras en el suelo o en pequeños cajones de madera compartiendo una olla con la familia y sirviéndose con la mano izquierda, como todavía se hace en muchos lugares en el país.

⁹⁶ Entrevistada en mayo de 2014.

Sobre cómo se realizaba el proceso y las repercusiones en los hábitos de los “asimilados”, añade:

(...) Había familias vecinas que el jefe de la casa pedía para “asimilar” toda la familia y entonces tenían que llegar unos portugueses a tu casa y ver todo, porque debían verificar que ahí se hablaba portugués, no la “lengua del perro”⁹⁷ (...) “tuve un compañero en la escuela indígena que su padre (...) compró⁹⁸ que fuesen “asimilados”...y con nosotros solo hablaba portugués, porque tenía miedo de que alguien pasase y le oyese hablando nuestro dialecto y dijese “Mira ese hijo de “asimilado” hablando la lengua de los perros”⁹⁹

Y sobre los cambios efectivos que la “asimilación” producía en sus condiciones de vida, explican “(...) Ellos [sus vecinos] veían que era “asimilada” y decían que ya hablaba con portugueses...sin embargo yo seguía yendo descalza, no tenía condiciones, era todo lo mismo”.

De este modo, en buena parte del siglo XX, las relaciones sociales cotidianas en las zonas de encuentro entre colonos y colonizados, blancos y negros, eran relaciones de dominación y superioridad de unos sobre otros. Un anciano del barrio de 78 años del barrio de Muti que prestó servicio a la iglesia católica en la época colonial como profesor de primaria y catequista, relata que una vez en la misma circunscripción, tuvo que atravesar un patio arbolado propiedad de un colono portugués que, percatándose de su presencia, le increpó “¿Qué haces aquí, perro? ¡Sal de ahí!” Este vecino, recuerda este episodio con todo lujo de detalles y añade “(...) vi que era portugués y yo me callé porque si hubiese dado mi respuesta, me hubiese pegado o matado, ellos nos podían matar”¹⁰⁰. Cuando el vecino explicó al “Régulo” lo acontecido, este último, le obligó a acudir a la casa del colono para pedirle perdón por la intromisión. La población de más edad en el barrio de Muti y en Maputo, explica con todo lujo de detalles multitud anécdotas referidas a las relaciones con los portugueses así como explican reglas de obligado cumplimiento para nativos en la época colonial, desde la prohibición de circular libremente, a la obligación de ceder el sitio en los transportes públicos, a tener que ocupar espacios segregados, también dentro de las casas para las que trabajaban. También recuerdan situaciones de abuso y maltrato físico y psicológico a la servidumbre, para la cual, la punición física estaba aceptada y cuya denuncia no tenía cabida en un sistema racista, que atribuía a la población negra un estado de incivilización que

⁹⁷ La comparación entre perros y habitantes nativos era muy utilizada por los colonos, también para referirse a su lengua.

⁹⁸ Esto indica, tal y como se ha señalado antes, que el estatus de “asimilado” muchas veces se obtenía recurriendo a pagos a colonos.

⁹⁹ Entrevistada en mayo de 2014.

¹⁰⁰ Entrevistado en marzo de 2014.

debían superar a través del aprendizaje de hábitos y comportamientos propios de la población blanca, también recurriendo al uso de la fuerza.

3.2.1 Las zonas periurbanas de la colonia

El crecimiento de la economía colonial produjo, durante todo el siglo XX y a pesar de las restricciones administrativas de la colonia, un movimiento de migración progresiva de población nativa proveniente de las zonas interiores y rurales hacia las periferias urbanas (Cabaço, 2010). Resulta importante subrayar algunas de las dinámicas que se dieron en estas áreas a lo largo del siglo XX, ya que supone una inicial caracterización de la población de la zona donde se desarrolla el trabajo de investigación, el barrio de Muti, una zona periurbana urbana a escasos kilómetros de la ciudad de Maputo.

Además, históricamente se considera que los habitantes de estas áreas tuvieron un papel importante en el desencadenamiento de los acontecimientos que llevaron a la independencia del país en 1975.

Según las estadísticas demográficas de los años 1960-1961 elaboradas por la Junta de Investigaciones de Ultramar del gobierno colonial, Mozambique contaba en estas fechas con más de seis millones y medio de habitantes a los que dividían en tres diferentes estratos socioeconómicos, uno de los cuales eran los habitantes de las periferias:

(...) (a) Una minoría (2,5%) compuesta por europeos, asiáticos, mistos y algunos africanos, concentrada en la parte urbanizada de las ciudades, villas y pueblos y también en las explotaciones mineras y agropecuarias dispersas por el interior. Tienen en sus manos el gran capital y están empleados en actividades modernas y en la economía de mercado (servicios públicos, comercio industria, transporte, agricultura, rendimiento) y proporcionan al Estado casi la totalidad de los ingresos de Hacienda.

(b) una minoría (3,5%) compuesta por elementos de diferentes razas, pero sobre todo africanos, con tendencia para aglomerarse en condiciones deficientes en las periferias de los centros poblacionales más importantes. Los africanos que pertenecen a ella, a pesar de su origen rural, tienden a llamar hacia ellos a sus familias respectivas, cortando los lazos con sus comunidades tribales y, por tanto, abandonar la economía de subsistencia y vivir únicamente del trabajo asalariado.

(c) Una gran mayoría (94%) de africanos rurales (...) que vive, básicamente de un régimen de economía de subsistencia, complementado por el trabajo asalariado de tipo migratorio o por alguna agricultura de rendimiento (...) regidos por el derecho consuetudinario” (Cit. Mondlane (1995 [1969]):41)

Los habitantes de las zonas periurbanas fueron caracterizados como nativos desplazados de las zonas rurales, que vivían aglomerados en las afueras de los centros urbanos en pésimas condiciones socioeconómicas. Llegados a las periferias con sus familias, se consideraba que habían cortado los lazos con los usos y costumbres de sus zonas de origen, entre ellos, la

práctica de la economía de subsistencia y que vivían principalmente de los salarios que recibían como empleados.

Las condiciones laborales y económicas en estos asentamientos eran muy duras: El trabajo asalariado que se les ofrecía solía ser ocasional y condiciones cercanas al esclavismo (Mondlane 1995 [1969]). Gracias al crecimiento económico experimentado en la colonia, como detallaré más adelante, se produjeron procesos de “asimilación” masivos de los habitantes de estas zonas, cuya cercanía con la capital, les permitía desempeñar trabajos mínimamente cualificados que exigía la colonia, pero eran invariablemente empleados en las categorías laborales más bajas o con peores salarios (Cabaço, 2010). El autor complementa la caracterización sociocultural explicando que los salarios de miseria les impedían capacidad de ahorro o la posibilidad de invertir en ningún tipo de mejoras, ni aun mínimamente en sus dietas alimenticias. En este sentido, una parte significativa de sus salarios eran destinadas a la compra de alimentos en mercados informales y sus escasas dietas eran complementadas con los productos agrícolas obtenidos de las pequeñas parcelas de subsistencia familiar que siguieron formando parte de la vida de las circunscripciones (Ibid.2010). Estas parcelas se denominan “machambas” y sus productos agrícolas constituyen una parte importante de la dieta de los habitantes de Muti, así como la venta de excedentes supone en muchas ocasiones el ingreso principal de las familias o un complemento económico de capital importancia en el barrio.

Además, socialmente, los habitantes de las zonas periféricas estaban compuestas por muchos “asimilados” y algunos intelectuales que habían recibido alguna educación formal de las estructuras educativas existentes en la época. El abandono de sus sociedades de origen rural, junto con exigencia de adaptación a las nuevas y duras condiciones de vida colaboraron en cierto sentido a su “destribalización” (Mondlane, 1995[1969]):89) o la pérdida de los referentes tradicionales en la organización de sus vidas. El cúmulo de condicionantes históricos, geográficos, sociales, económicos y culturales configuraron un “tipo sociocultural” (Cabaço, 2010:131) descrito por el autor como:

(...) el africano de la periferia de los núcleos urbanos, que, manteniendo su cosmología y hablando exclusivamente su propia lengua, se encontraba distante de la comunidad de procedencia, descuadrando las relaciones jerárquicas, los vínculos tradicionales y las prácticas consuetudinarias de los espacios rurales. (Ibid. 2010:131)

Estos grupos socioculturales, descritos a grandes rasgos, fueron protagonistas y partícipes de procesos de aprendizaje comunitarios, realizados en el propio vecindario y con un sustrato importante de referencia las estructuras comunitarias familiares de sus entornos de origen: A

través de grupos informales, llevaron a cabo multitud de actividades de intercambio y apoyo mutuo, donde a través del intercambio de recursos de todo tipo, económicos y personales, trazaron planes de ayuda y crearon redes de apoyo mutuo materializadas en ocasiones en pequeñas asociaciones informales de ahorro o préstamo (Cabaço, 2010). Una de estas actividades de préstamo informal se denomina en el sur del país “xitique” y forma parte de la vida comunitaria del barrio de Muti.

Estos procesos de aprendizaje comunitario se dieron en lenguas locales, que los habitantes llegados de diferentes zonas, generalmente compartían: Por ejemplo, en el área sur de Mozambique, objeto este estudio, la lengua de uso es el shangana y compartida por los habitantes llegados a Muti en las anteriores generaciones desde las provincias del sur y centro del país.

Tanto Cabaço como Mondlane reconocen un elemento clave en la creación de una idiosincrasia propia, que fue la influencia de su exposición a las próximas y grandes ciudades habitadas principalmente por colonos: De estas zonas urbanizadas recibían, por una parte, muestras evidentes de exclusión social, cultural, económica y racial así como experiencias y aprendizajes “relacionados con los modos de vida social y económica en prosperidad material que se quedaban incrustados en sus imaginarios” (Cabaço, 2010:132).

A pesar de la “destribalización” de los grupos apuntada por Mondlane, en las zonas suburbanas de Maputo, durante el siglo XX, se mantuvieron las manifestaciones mágico-religiosas y las representaciones simbólicas propias de los lugares rurales de origen. Iglesias (2006) apunta cómo los asentamientos de periferia de Maputo acabaron configurándose como verdaderos espacios de resistencia cultural, donde sus habitantes:

(...) mantuvieron sus tradiciones vivas, sus tradiciones orales, y transmitieron de generación en generación la historia de los antepasados comunes y los acontecimientos relevantes de la vida en la comunidad (Ibid. 2006:312).

Estas manifestaciones mágico-religiosas, en particular las relacionadas con el culto a los antepasados estaban formalmente prohibidas por el régimen colonial, lo cual no impidió que se siguiesen realizando y que incluso, cerca de las parroquias católicas establecidas en las zonas comenzase la proliferación de iglesias locales protestantes, pentecostales, mesiánicas o africanistas, configuradas como espacios de encuentro y convivencia entre el vecindario (Cabaço, 2010). Esta es una realidad en el barrio de Muti, donde existe una multitud de iglesias de diferentes confesiones y donde las prácticas mágico religiosas, en particular de cultos a los antepasados muertos, forman parte de la vida actual de la población.

Los habitantes de las periferias, por tanto, estando en contacto con las referencias de ambos mundos, ya no respondían pasivamente a los modelos y comportamientos de la “asimilación” oficial del régimen, ni estaban completamente sometidos a las jerarquías, reglas y formas de vida de sus comunidades de origen, que “aún reinterpretadas, permanecieron referencias importantes” (Cabaço. 2010:132). El autor señala oportunamente cómo, parte de la especificidad de estos grupos, radicaba en la falta de referencias previas de comportamiento, que, les permitió interpretar libremente y con gran flexibilidad su realidad y adaptarse creativamente a las circunstancias con las que se encontraron. Según el autor, el habitante de la periferia:

(...) vivía solicitado por hábitos y comportamientos diferentes, era conminado a desarrollar aptitudes técnicas y educacionales de la sociedad urbana, recibía el influjo de los nuevos conocimientos y tenía que gestionar diferentes espacios (Ibid. 2010:133).

De este modo, se vieron apremiados a reestructurarse en universos culturales nuevos que “reflejaban una simbiosis de los dos universos culturales que habitaba” (Ibid. 2010:132): Para vivir en este universo de sentido cultural, desarrollaron estrategias diversificadas dirigidas a obtener lo considerado mejor del “contradictorio cotidiano” (Ibid. 2010:132) con el que lidiaban diariamente.

De este modo, estos habitantes se convirtieron en agentes de un proceso cultural específico que, en palabras de Cabaço, “tomaba de manos de los colonos la propia iniciativa del propio futuro como individuos y como grupo” (2010:132).

Cabe reiterar dos ideas importantes para caracterizar la población objeto de esta investigación: Por una parte, cómo los habitantes de las zonas periurbanas, fruto de la experiencia con los dos universos de sentido con los que estaban en contacto, aprendieron estratégicamente a “mimetizar los comportamientos de los blancos cuando podían obtener ventajas y también teatralizar la ingenuidad campesina cuando era necesario” (Cabaço, 2010: 133).

Con ello, también, introdujeron en sus referentes una tendencia a oscilar la defensa de una suerte de “identidad africana” y la crítica y desprecio a ella misma, por considerarla propia de un estado de “incivilización”. Ambas tendencias, la capacidad de mimesis y la ambivalencia en la consideración de ciertos elementos, es un elemento patente y vivo tanto en la escuela secundaria de Muti, como en las personas del barrio.

Una característica también resultante de todos estos condicionantes se refieren a la enorme apertura psicológica y cultural de los habitantes de las periferias, que serían fruto de la inclusión de referentes mentales y de experiencia múltiples, y que como indica Cabaço, les

orientaba al deseo a lo nuevo, a la exploración de experiencias diferentes, que forma parte de un rasgo general de la población de Muti. Otro aspecto que destaca el autor, es que estos habitantes mantenían un poso de violencia contenida, motivada por la contemplación de relaciones sociales y económicas a las que, debido a sus posiciones no podían aspirar. Esta pulsión violenta está viva en algunas de las relaciones mantenidas con blancos privilegiados en el país.

La población periurbana de las ciudades, ubicadas en espacios de contacto entre realidades opuestas, desarrollaron capacidades que considero camaleónicas para relacionarse con su realidad. La asombrosa capacidad de transmutación, formó parte de un duro proceso de aprendizaje motivado por las condiciones en que se encontraban y fue muy útil para poder mostrarse o representar de cara a los colonos blancos una realidad que percibían adecuada al contexto, sin cejar en su intento de obtener lo que se creía que le pertenecía a través de acciones cotidianas, individuales y desorganizadas o colectivas y planificadas.

Esta caracterización realizada por Cabaço la considero vigente y supone un componente esencial de lo que quiero explicar en este trabajo: las personas del barrio de Muti, son extraordinariamente activas en sus propios procesos históricos y vitales, y muchas de sus reacciones y acciones, estratégicamente construidas en base sus condiciones de vida, forman parte de lo que denomino las “armas de los débiles”. Bajo esta expresión, pretendo representar la idea de esta población, que ha sido y es sometida a duras condiciones sociales y económicas, idean y llevan a cabo acciones de rechazo representadas a través de acciones cotidianas, individuales o grupales, hacia personas, proyectos o instituciones percibidas como dominadoras. Estos ataques casi nunca son abiertos ni directos, sino que se producen desde la inacción o desobediencia individual o colectiva encubierta. Estas acciones, pueden resultar completamente imperceptibles, pero son harto eficientes y forman parte de verdaderas estrategias de supervivencia y defensa activa de su particular modo de imponer su justicia, de ver y comprender el mundo.

Por último, cabe reconocer a estos grupos periurbanos como motores de creación de movimientos de reivindicación y resistencia política: La percepción de su situación de injusticia junto con la defensa de unos valores propios, desembocó en la politización de sus miembros y, sobre todo, a finales de los años 50 del siglo XX gran parte de esta población proporcionaron gran apoyo a movimientos nacionalistas opuestos al régimen colonial (Cabaço, 2010).

Estos grupos, a través de sus acciones e intercambio de ideas en sus comunidades comenzaron a crear una suerte de conciencia de pertenencia a una mayoría sometida por una minoría colonial (Mondlane, 1995 [1969]). El autor apunta a varios factores: Por una parte, como ya se ha señalado, por su cercanía con el ámbito urbano, donde la fuerza impositiva del régimen aparecía más clara que en el ámbito rural. Además, la prohibición de la asociación política en las circunscripciones, y el control de todas sus acciones por parte del régimen colonial, provocaron que las primeras actividades y reuniones tuviesen lugar de forma clandestina en las iglesias, en particular las africanistas, donde se nutrieron los sentimientos africanistas o nacionalistas mozambiqueños. Otro factor fue la ausencia del ambiente que el autor denomina “tribal”, propio de sus comunidades de origen, lo que les permitió identificarse con las condiciones de vida de grupos a mayor escala y, por otro lado, la educación formal moderna que muchos de ellos habían recibido en calidad de “asimilados”.

Siendo una minoría en el país y asumiendo fuertes riesgos con sus actividades de resistencia organizada, los grupos de los asentamientos periurbanos funcionaron como agitadores de conciencia política, también en las zonas rurales: Cabaço (2010) señala que estos grupos no perdieron los vínculos sus zonas rurales de origen y siguieron realizando visitas periódicas y acogiendo temporal o permanentemente a miembros de estas zonas en sus comunidades. Ambas prácticas viven hoy en el barrio de Muti: visitas puntuales a las familias de origen familiar y acogida de miembros, generalmente los más jóvenes, de estas zonas en el barrio. Estos intercambios entre ambas zonas, afianzaron los movimientos migratorios del campo a la ciudad y proporcionaron en el ámbito rural nuevos conocimientos, ideas, objetos y hábitos adquiridos en la experiencia urbana. Este intercambio produjo a su vez, nuevos modelos culturales en el ámbito rural que fueron reconocidos como una causa complementaria de la expansión del movimiento panafricanista en el país (Cabaço, 2010).

3.3 De los periodos de guerra al Mozambique actual (1975-2015)

3.3.1 La guerra contra el régimen colonial

En el año 1960 se comenzó a tener noticia de las primeras luchas organizadas por parte de ciudadanos mozambiqueños en pro de la independencia del país, que fueron acompañadas por las primeras actividades de represión abierta por parte del régimen colonial. En este año, en Mueda, una población ubicada en el norte del país, se produjo una manifestación espontánea y pacífica en contra de la autoridad colonial, que se saldó con 500 asesinados por parte de la policía portuguesa. Según Mondlane (1995 [1969]) fue esta masacre la que funcionó como

revulsivo e hizo comprender a los mozambiqueños la inutilidad de las pequeñas actividades de resistencia pacífica desorganizada que se estaba llevando a cabo por todo el país y la necesidad de una fuerte unión nacional en contra de los opresores.

En el año 1961, el régimen colonial abolió formalmente el Estatuto del Indígena¹⁰¹, que contenía todas las restricciones para con la población nativa, pero ello no modificó a corto plazo ningún aspecto de la vida social y política de Mozambique: los habitantes nativos, tras su abolición, siguieron sin reivindicar públicamente sus derechos, por miedo a ser denunciados como subversivos (Cabaço, 2010). Además, durante la década de los años sesenta del siglo XX, el crecimiento económico continuado de la colonia hizo necesaria más mano de obra cualificada, lo que favoreció no sólo el inicio de más procesos de “asimilación” de la población sino que también permitió el “traslado para arriba” (Ibid. 2010:221) de la línea de frontera social en las jerarquías de trabajo y educación formal, permitiendo la capacitación y especialización de nativos del país y favoreciendo una lenta ascensión socioeconómica. Sin embargo, a pesar de algunas reformas sociales y laborales, el panorama social del país a principios de los años 60 del siglo XX, seguía estando basado en la superioridad de la minoría blanca en el país que vivían en la colonia:

(...) protegidos por sus privilegios por la legislación y por el racismo reinante. Las precarias condiciones de subsistencia y los salarios bajos, cuando no de miseria, de los africanos estaban en el origen de la acumulación que les permitía esa elevada calidad de vida (Ibid. 2010:246)

Los movimientos de resistencia de los pueblos mozambiqueños a la dominación del sistema colonial nunca cesaron durante el régimen, a pesar de la falta de unidad, de organización y de objetivos estratégicos para enfrentar la poderosa administración colonial (Ibid. 2010), que reprimía por la fuerza y de forma inmediata cualquier intento de actividad organizada. Pronto comenzaron a darse réplicas de actividades de resistencia por todo el país, que se complementaron con ideas nuevas que llegaban a través de los intercambios estudiantiles y con las voces de activistas e intelectuales mozambiqueños y otros africanos, que, desde el exilio, que consiguieron dar fuerza a la lucha anticolonialista africana (Ibid. 2010).

De este modo, la tensión social y política ante la patente desigualdad reinante, más percibida en los espacios más cercanos a las grandes ciudades, desembocó en multitud de actividades reivindicativas a todas las escalas, y el clamor por el cambio fue el caldo de cultivo para el surgimiento de un movimiento nacionalista, el Frente de Liberación Mozambiqueña (FRELIMO) liderado por el sociólogo y antropólogo Eduardo Mondlane. En el año 1964 se

¹⁰¹ Oficializado por el Decreto-Ley 44016 del 8 de noviembre de 1961. Citado por Cabaço, (2010:220)

declaró oficialmente la lucha por la liberación de Mozambique desde la vecina Tanzania, independizada en el 1961 y se comenzaron a registrar ataques de guerrilla organizados en diferentes puntos del norte del país. El aparato militar colonial intentó hacer frente a los enemigos nacionalistas a través de guerra de guerrillas por todo el país y a través del fortalecimiento de la policía estatal o PIDE¹⁰², que funcionó como un organismo de represión dedicado a investigar y neutralizar a los sospechosos de activismo nacionalista a través de actividades terroristas como secuestros y torturas (Ibid. 2010). Algunas de las estrategias del régimen colonial para evitar el avance de la guerra, fueron abrir el territorio a grandes inversiones de compañías internacionales, pedir apoyo a la OTAN¹⁰³ para impedir el ascenso del movimiento nacionalista armado, y establecer alianzas políticas y militares los estados racistas de Rodesia (Zimbabue) y Sudáfrica.

El FRELIMO constituyó un ejército con la doble misión de ser un aparato militar y de inculcar los ideales de liberación e independencia entre los miembros de sus filas. Los ejércitos frelimistas contribuyeron a elevar el nivel de formación y la conciencia política de los militares, llegándose a crear escuelas en los campos de entrenamiento y en las comunidades donde se instalaban sus campos.

En los campamentos militares se llevaron a cabo actividades formativas para la capacitación de profesionales como técnicos de radio, contabilidad, dactilografía, y otras actividades relacionadas con la guerra. Las mujeres también se integraron en sus filas y asumieron responsabilidades organizativas que ayudaron efectivamente a “revolucionar su posición social” (Mondlane (1995 [1969]):119). Ante la pluralidad lingüística de los miembros de las filas que llegaban de todos los puntos del país, se decidió imponer el portugués como lengua vehicular del partido y en las escuelas se dedicaron grandes esfuerzos a la alfabetización de la lengua portuguesa. Además, como continúa el autor, los campos de entreno del ejército fueron configurados como unidades independientes de cultivo y producción de alimentos para abastecimiento de las tropas, que recibían también apoyo de las comunidades cercanas donde establecían sus campamentos (Ibid.1995 [1969]).

De esta forma, el FRELIMO durante los años 60 y 70 del siglo XX, se consolidó poco a poco como un movimiento de independencia nacional de corte socialista-marxista y fue apoyado por países de gobernación comunista. En su aparato ideológico estaba contenida la idea de la conversión en el denominado “Hombre Nuevo” que implicaba, entre otros, la repudia del

102 Policía Internacional de Defensa del Estado (PIDE)

103 Organización del Tratado del Atlántico Norte

mundo colonial y sus valores capitalistas, racistas y elitistas asociados. El modelo de sociedad para el Hombre Nuevo era:

(...) sociedad justa, solidaria, altruista, cohesionada, socialmente disciplinada con una visión económica basada en el principio de autosuficiencia y dependiente de las “propias fuerzas” y de la “imaginación creativa del hombre” (Cabaço, 2010:286)

El FRELIMO consideró que la forma de incorporar estos ideales, pasaban por la adquisición de una educación de tipo formal de calidad, que permitiese convertir a los ciudadanos en personas autónomas, con iniciativa propia, capacitados para satisfacer sus propias necesidades. Esto derivó en una campaña intensiva de adhesión a las denominadas “escuelas frelimistas” organizadas por el partido y a los centros de formación para personas de todas las edades (Ibid (1995 [1969])). Otro puntal importante del aparato ideológico del partido era el trabajo, con lo que se apoyaron mecanismos de producción e intercambio económico asociado a lo que consideraban propio de las pequeñas sociedades mozambiqueñas: el trabajo manual, conjunto, solidario y la distribución equitativa de beneficios. Además, se fomentó el valor social del parentesco, la importancia de la familia y, en general, de todas las actividades asociadas al intercambio comunitario.

Sin embargo, el programa de naturaleza marxista emprendió una campaña de rechazo y desprestigio a ciertos elementos que asociaban a la “mentalidad tradicional” y “pensamientos tradicionales” (Ibid (1995 [1969])) como las prácticas de culto a los muertos o como la creencia de la eficacia de la hechicería o curanderismo, que habían sobrevivido al periodo colonial y que eran practicados de forma generalizada por todo el país.

Mientras que en algunos puntos del país se desarrollaba la lucha armada de liberación, en el vecino Tanzania, recientemente liberado, se organizaron verdaderos campos de formación y entrenamiento, para lo que se desplazaron efectivos de cara a desarrollar el programa del “Hombre Nuevo” con miras de posteriormente aplicarlo en Mozambique. Eduardo Mondlane fue asesinado en 1969 con un paquete-bomba enviado a la Secretaria del FRELIMO y existe la fundada sospecha¹⁰⁴ de que el encargo de asesinarle provenía de la OTAN. Los miembros de esta organización desde occidente y en plena Guerra Fría, se negaron a proporcionar ayuda internacional en las luchas armadas de liberación del continente africano, y se limitaron a permitir el envío de ayuda humanitaria proporcionada por algunas organizaciones internacionales. Fueron los países socialistas como la República Democrática Alemana (RDA), Cuba y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) los que proporcionaron

¹⁰⁴ En 1990 fue reconocido en el Parlamento Europeo que este ataque fue responsabilidad de un grupo paramilitar portugués que obedecía órdenes de la OTAN. Puede consultarse parte de la resolución en: https://en.wikisource.org/wiki/European_Parliament_resolution_on_Gladio (consultado el 12/12/2015)

apoyo logístico y brigadas de ayuda de diferentes sectores, que marcaron el carácter de la lucha de liberación y el posterior proyecto estatal de Mozambique (Newitt 2012 [1995]).

Acompañando a los procesos de descolonización de todo el continente africano y tras 10 años de lucha armada de liberación nacional, el 25 de junio de 1975 se proclama oficialmente la independencia de la República Popular de Mozambique. El FRELIMO toma el poder con Samora Machel como presidente del país, que rápidamente adoptó la lengua portuguesa como oficial y cambió el nombre portugués de la capital, que pasó de llamarse Lourenço Marqués a Maputo.

El primer gobierno mozambiqueño afrontó el desafío de transformar un vasto y heterogéneo país en un gran estado socialista y, para ello, durante los primeros años desde la independencia y hasta finales de los años 80 del siglo XX llevó a cabo grandes programas en el área económica, de salud y educación. Sin embargo, los avances en la reconstrucción del país, se produjeron en medio de una gran recesión económica nacional (Newitt. 2012 [1995]). Por una parte, se produjo el abandono masivo de todos los colonos blancos, que dejaron a las empresas y servicios esenciales para el funcionamiento del país, inutilizadas y abandonadas. A este éxodo se unieron los pocos nativos formados que habían alcanzado una buena posición laboral y que ahora temían por el devenir de los acontecimientos, cuyo gobierno acababa de anunciar la nacionalización de todas las empresas de forma inmediata (Ibid. 2012 [1995]). Por otra parte, al abandonarse los acuerdos entre el gobierno colonial y Sudáfrica, Mozambique experimentó retorno masivo de trabajadores de las minas sudafricanas que significó una disminución en los ingresos de las remesas en la hacienda pública.

Por otra parte, el gobierno del FRELIMO se enfrentó a la acuciante necesidad de alimento en la población, que dependía en gran medida de donaciones internacionales. Para ello, quiso estimular el sector de la agricultura a través de campañas donde se reclutaban a jóvenes desempleados que fueron confinados a trabajar en áreas rurales, muchas veces a la fuerza (Castiano y Ngoenha, 2006), lo que provocó un gran descontento social. A este panorama se unieron los desastres ecológicos que tuvieron lugar durante el periodo de 1977-1978, cuando tras meses de sequías e inundaciones, se dieron por perdidas cosechas enteras (Newitt 2012 [1995]).

A nivel macroeconómico, en estos años se produjo un hundimiento de los precios en la economía mundial, que, junto el aumento el precio del carburante, acabaron por ahogar la economía del país. Se considera que, durante este periodo, la mayor parte del fracaso de las estrategias económicas se debieron a “factores políticos, nacionales e internacionales

desfavorables, en particular factores externos fuera del control país” (Da Silva, A (2006:94). Es en este periodo, a principios de los años ochenta, cuando más intensamente acudieron multitudes de cooperantes expertos desde el Bloque del Este en auxilio de Mozambique, que acabaron por asumir parte del control del país (Ibid 2012 [1995]). Ciertamente es, que el nacimiento de un país de gobierno claramente orientado a los principios marxistas no era una buena noticia a nivel internacional, y que, desde muchos focos, y con diferentes estrategias, pronto se intentó boicotear su desarrollo (Castiano y Ngoenga, 2006).

3.3.2 La Guerra Civil

A la complicada coyuntura económica que sufría Mozambique en los primeros años de su independencia, se unió la guerra civil que comenzó en 1977 y que enfrentó al FRELIMO con el RENAMO¹⁰⁵, una organización creada en ese mismo año al calor de los intereses políticos y estratégicos de Rhodesia, Sudáfrica y EEUU, países que veían en la política marxista y el proyecto socialista del país una amenaza para sus intereses (Newitt 2012 [1995]).

El FRELIMO desde su llegada al gobierno, llevó a cabo un ambicioso plan de modernización de las áreas rurales, que había comenzado durante la lucha por la independencia, con proyectos comunitarios y las escuelas frelimistas y que ahora contaba con grandes inversiones estatales, dirigidas principalmente a conectar las zonas rurales aisladas y dotarlas de infraestructuras sociales, con profesionales formados a tal efecto (Ibid. 2012 [1995]). El agresivo proceso de desestabilización política social y militar del país que llevó a cabo el RENAMO, se centró precisamente en las áreas rurales, y tomó como objetivos prioritarios de destrucción a todo el personal formado, en particular profesores y enfermeros, que trabajaban en los edificios del nuevo gobierno, así como las propias estructuras estatales, con escuelas y hospitales en primer término. Los objetivos secundarios de destrucción fueron todas las instalaciones logísticas que incluían puentes, instalaciones eléctricas, vías ferroviarias y otras obras públicas así oficinas y empresas, con vistas a dejarlas completamente irrecuperables (Castiano y Ngoenga, 2006) Las acciones del RENAMO consiguieron alejar a la población de las áreas rurales, y dejarlas aisladas en remotas unidades de subsistencia sin acceso a educación formal ni servicios de salud, precisamente lo opuesto a lo que representaba y deseaba el gobierno vigente: los duros ataques, que tenían como objetivo destruir la confianza en el gobierno del FRELIMO por parte de las poblaciones, sumieron a la población en una situación de catástrofe social, cobrándose la vida de casi un millón de personas y produciendo

¹⁰⁵ Resistencia Nacional Mozambiqueña

el desplazamiento de 5 millones de personas que tuvieron que refugiarse en los países colindantes (Newitt, (2012 [1995]).

Por otra parte, estas acciones de guerra consiguieron que todas las inversiones públicas en áreas rurales se convirtiesen en inútiles y consiguieron desangrar la economía pública del país que tuvo que recurrir a grandes préstamos para solventar su situación (Castiano y Ngoenha, 2006). El presidente del país, Samora Machel ante la difícil situación económica debida a la guerra y otros factores que dificultaban el crecimiento económico, inició un proceso de apertura hacia los países occidentales, con acuerdos de adhesión con el Banco de Desarrollo Africano y en 1984, con el Fondo Monetario Internacional (FMI).

En el periodo comprendido entre 1987 y el final de la guerra civil en 1992, a pesar del aperturismo al crédito internacional, el país quedó completamente sumido en una profunda crisis económica y social que lo colapsó políticamente. Mozambique se convirtió en un país enormemente dependiente de la ayuda exterior y en 1990 encaró más reformas de tipo estructural con las que abandonará definitivamente su orientación socialista y e dirigirá hacia una economía capitalista de mercado libre (Da Silva, 2006). Gran parte del desastre estuvo causado por la aplicación de las medidas de reestructuración económica impuestas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en el país, que derivaron en que una gran parte de los gastos anuales estatales fuesen dirigidos al pago de los débitos contraídos con estas grandes agencias, lo que inhibió el gasto público en sectores como salud y educación (Castiano y Ngoenha, 2006). Además “para corregir las tasas de cambio, promover la exportación y atraer las inversiones externas, el gobierno tuvo que recurrir a la desvalorización sucesiva del metical” (Ibid. 2006:145) con lo que el coste de la vida se elevó y sumió al país en una situación de pobreza generalizada. En este contexto se comenzaron a agudizar fuertemente las diferencias entre una minoría acaudalada y una inmensa mayoría que vivía por debajo del umbral de pobreza (Newitt, (2012 [1995]).

La destructiva guerra civil entre FRELIMO y RENAMO acabó en 1992 con la firma del denominado “Acuerdo de Roma”. En él, las fuerzas políticas nacionales e internacionales se comprometieron a poner fin tanto al conflicto armado como a las actividades de desestabilización del país. A partir de este momento, se produjo en el país la entrada masiva de organizaciones internacionales en el país que comenzaron a ocupar sectores, principalmente sociales como la educación y la salud, de los que hasta ahora se había ocupado el gobierno (Castiano y Ngoenha, 2006).

3.3.3 La democratización de Mozambique

En el proceso de establecimiento de paz de 1992 asistieron como observadores internacionales Portugal, Gran Bretaña, EEUU y las Naciones Unidas. Dos años más tarde, en el año 1994 se celebraron las primeras elecciones multipartidarias, en las que, concurrió el RENAMO entre otros partidos y fueron ganadas por el FRELIMO, como lo han sido todas hasta el día de hoy: en las últimas elecciones del año 2014 los principales partidos en la oposición, el RENAMO y MDM (Movimiento Democrático de Mozambique) acusaron al FRELIMO de fraude electoral¹⁰⁶.

Veinte años antes, en el año 1994 con Joaquin Chissano como presidente electo, Mozambique emprendió y completó la aplicación de una serie de reformas dirigidas a la liberalización y privatización económica, que cambiaron el rumbo económico y político del país. Las reformas e inversiones en las áreas de salud y educación provocaron una progresiva ampliación de las redes de servicio y una reducción de las tasas de analfabetismo y de mortalidad infantil, con lo que, durante este periodo, se produjeron datos positivos de crecimiento económico y la mejora objetiva de algunos indicadores de desarrollo (Kreiser 2008). Por ejemplo, el porcentaje de personas sin acceso a la salud disminuyó de un 63% en 1997 a un 53% en 2007 (INE, 2007). La tasa de mortalidad infantil durante el periodo 1997 a 2012 se redujo de 133 a 84 bebés muertos por cada mil nacidos vivos y la esperanza de vida en el mismo periodo pasó de 44 a 52,8 años (PNUD, 2012)¹⁰⁷. En el año 2007 el 32% de la población de las zonas urbanas disponía de acceso a la electricidad y al agua canalizada, frente a un 1% de la población rural. En 1997 el 39,5% de la población mayor de 15 años sabía leer y escribir en portugués y en 2003 eran un 46.4% (PNUD, 2012). En el año 2008, en torno al 40% de la población estaba matriculado en algún programa de enseñanza en el país (MPD, 2010)¹⁰⁸.

En el periodo que abarca del año 1993 al 2003, Mozambique registró una tasa de crecimiento medio anual del PIB del 8.4%, una de las tasas de crecimiento más altas en todo África (INE, 2010). Sin embargo, el espectacular crecimiento macroeconómico experimentado no fue acompañado de un igual impacto en la reducción de la pobreza o de las desigualdades socioeconómicas: Según datos del PNUD, en el año 1997 el 69,4% de la población estaba por debajo de la línea de la pobreza y en 2005 eran un 54,1%, todavía más de la mitad de la

¹⁰⁶“FRELIMO gana unas elecciones que la oposición califica de gran fraude” El Mundo (18-10-2014) <http://www.elmundo.es/internacional/2014/10/18/5442510a268e3e6f188b4571.html>. (consultado el 10-04-2015).

¹⁰⁷ Fondo Naciones Unidas para la Población.

¹⁰⁸ Datos del Ministerio de Planificación y Finanzas.

población del país. En el año 1997 el 26% de los niños estaban por debajo del peso que les correspondía y en el año 2003, este dato correspondía a un 23,7%, aumentando a un 25,5% en el año 2005 (PNUD, 2012). Las mejoras experimentadas en algunos indicadores macroeconómicos se producían en un país que seguía sumido en una situación muy crítica a diferentes niveles, llevando a cabo un “rápido desarrollo económico y un lento desarrollo humano” (Da Silva, 2006:97)). Por ejemplo, el crecimiento fulgurante del PIB registrado de forma general, presentaba unas grandes diferencias regionales, y privilegiaba a las zonas urbanas, como la ciudad de Maputo (Castiano y Ngoenha, 2006) que será también la zona más privilegiada en cuanto a recepción de ayuda internacional.

El viraje del gobierno hacia un sistema capitalista-liberal, estuvo acompañado de un proceso de pérdida de poder de decisión y actuación del gobierno: A partir del proceso de democratización en el país, gran cantidad de organizaciones públicas y privadas extranjeras se trasladaron al país y pasaron a controlar y regular el desarrollo de actividades que habían correspondido tradicionalmente el gobierno: Isabel Kreisler explica como Mozambique, desde el final de la guerra civil, convirtió en uno de los mayores receptores de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) en el mundo: En el año 2007, más del 22% del PIB del país dependía de la (AOD) y más del 50% del presupuesto general del Estado dependía de la ayuda internacional (Kreisler, 2008). Burke (2005) también subraya cómo existen áreas y Ministerios casi completamente subvencionados por la ayuda exterior como el caso de los Ministerios de Sanidad (MISAU) y de Educación (MINED).

Hoy en día el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional siguen imponiendo sus normas macroeconómicas en Mozambique y a través de las actividades de asistencia técnica, garantizan que los fondos depositados se inviertan en las actividades que ellos consideren más oportunas: El seguimiento de esta políticas liberales tienen el efecto de perjudicar a la población más vulnerable del país (Castiano y Ngoenha, 2006) ya que tras la aplicación de todas las medidas de ajuste estructural que la comunidad de donantes ha exigido se han privatizado grandes y medianas empresas y se han reduciendo los mecanismos de apoyo social: En los últimos años en el país “se han desmantelado los mecanismos estatales para la redistribución de la riqueza, recaudación de impuestos o creación de empleo” (Idib. 2006:145).

Megan Burke señala cómo tampoco la distribución de la ayuda recibida ha sido equitativa y cómo se ha concentrado en la zona de Maputo y sus alrededores:

(...) Entre el 70 y el 80 por ciento de la inversión extranjera ha ido dirigida al “Corredor de Desarrollo” de Maputo, dentro y en los alrededores de la capital y mayor ciudad del país. Como consecuencia, el PIB per cápita en Maputo es seis veces mayor que la media nacional y hasta 12 veces superior a la de las provincias del norte (Ibid. 2008:6).

Por otro lado, gran parte del apoyo recibido ha revertido en el sector industrial, en un país eminentemente rural y dedicado a la agricultura familiar o de subsistencia. En 2004, cuando un 75% de la población vivía y dependía de la agricultura, este sector solo contribuía en un 19% al PIB total del país (Ibid, 2008). Por otra parte, a pesar de los numerosos esfuerzos en convertir a los agricultores en pequeños emprendedores dentro de un mercado capitalista, en el país existen serias dificultades logísticas y de infraestructura para la comercialización y distribución de los productos que lo permitan. En 1999, de las 100 mayores empresas que existían, 52 eran del área comercial, bancos y seguros, 17 estaban en el área de la industria, 5 en la pesca y solo 8 en el sector de la agricultura: el intento por invertir en sectores más productivos que la agricultura provocaba y provoca un desplazamiento de recursos para un sector que sigue siendo vital para la mayor parte de la población (Castiano y Ngoenha 2006).

El proceso de democratización del país estuvo acompañado de un proceso paulatino de apertura internacional y adopción de reformas estructurales de tipo liberal que han dirigido parte de las acciones del gobierno. La mejora de indicadores de crecimiento económico, por otra parte, no recibieron un impacto proporcional en la mejora de las condiciones de vida de la mayoría de la población del país.

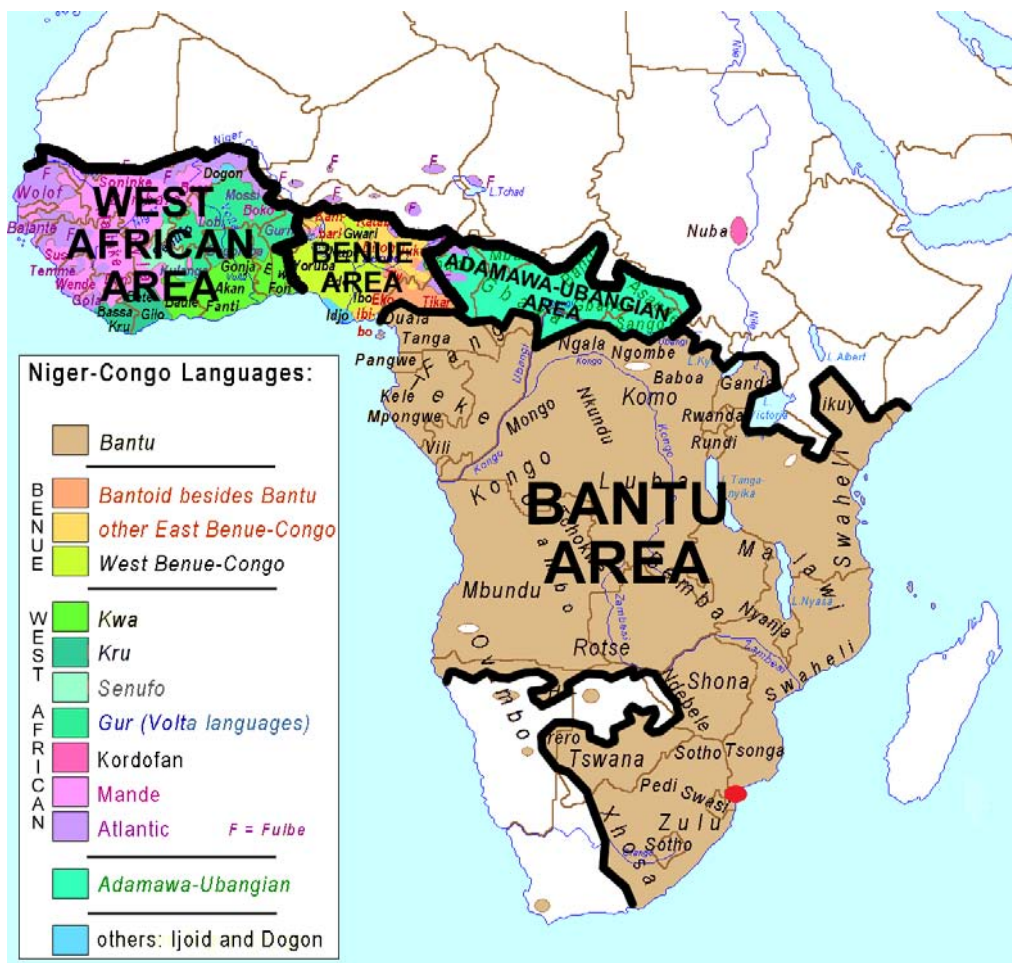
3.3.4 Mozambique en los últimos años

Más del 70% de los 20.700.000 habitantes que tiene Mozambique vive en áreas rurales y no están distribuidos de forma equitativa entre sus once provincias: En las dos más pobladas, Nampula y Zambezia, vive el 40% de la población total, dedicada principalmente a la agricultura. En la capital, la urbanizada ciudad de Maputo, vive el 5,3% del total de la población, con tasas de densidad de 3.705 habitantes por kilómetro cuadrado. En la provincia de Niassa, al norte, la densidad de población es de 9 habitantes por kilómetro cuadrado (IDS, 2011). Del total de la población, el 51,8% son mujeres, la edad media del país es de 17,1 años y la esperanza de vida se sitúa en los 52,8 años (PNUD, 2012). La tasa de crecimiento poblacional actual es alta debido, por una parte, a que la tasa de fecundidad media sigue siendo elevada, con un valor general de 5,9 hijos por mujer y por otro, una reducción de las tasas de mortalidad infantil en el país (INE, 2007) que se sitúan en 84,5 óbitos por cada 1000 bebés nacidos vivos.

Respecto al analfabetismo, el 44,9% de la población Mozambique no sabe leer ni escribir en portugués siendo la tasa de mujeres analfabetas más elevada (PNUD, 2012). Según datos del PNUD, en el año 2005, el 30,1% de los chicos y 51% de las chicas no eran capaces de leer en lengua portuguesa y el 70,6% de la población de más de 15 años no tenía completada la educación primaria (Ibid., 2005). Respecto a las tasas de escolarización en el año 2011, según datos del Plan Estratégico de Educación 2012-2016, en la etapa primaria estaba escolarizado en torno a un 93-94% del alumnado entre las edades de 7 y 12 años, edad correspondiente para cursarla. En el primer ciclo de secundaria este porcentaje descendía a un 69%, que incluye las edades de 14,15 y 16 años, y en el segundo, desciende de nuevo y alcanza solo a un 41% de población escolar entre 17 y 18 años. Estos datos presentan diferencias en función de contextos rurales y urbanos, privilegiando la escolarización en los urbanos y también en cuando a género, sobre todo el nivel de secundaria donde el porcentaje de mujeres es sensiblemente más bajo.

En Mozambique existen 18 lenguas nacionales reconocidas y otros tantos considerados dialectos, que conviven con el uso del portugués como lengua oficial. Las lenguas nacionales habladas en los diferentes grupos y provincias son denominadas lenguas bantúes ya que la zona geográfica donde se ubica esta investigación está incluida dentro del espacio cultural y lingüístico denominado “área bantú” representado en el siguiente mapa. Dentro de esta vasta área coexisten cerca de 400 grupos etnolingüísticos divididos en amplias familias. En la parte sudoriental del mapa, una marca roja indica el lugar aproximado de la investigación. En esta zona, aparece el nombre “Tsonga”, nombre que se da a las personas del grupo étnico y habla shangana, también llamados “shanganos” del barrio de Muti.

Mapa n°4: Área lingüística Bantú



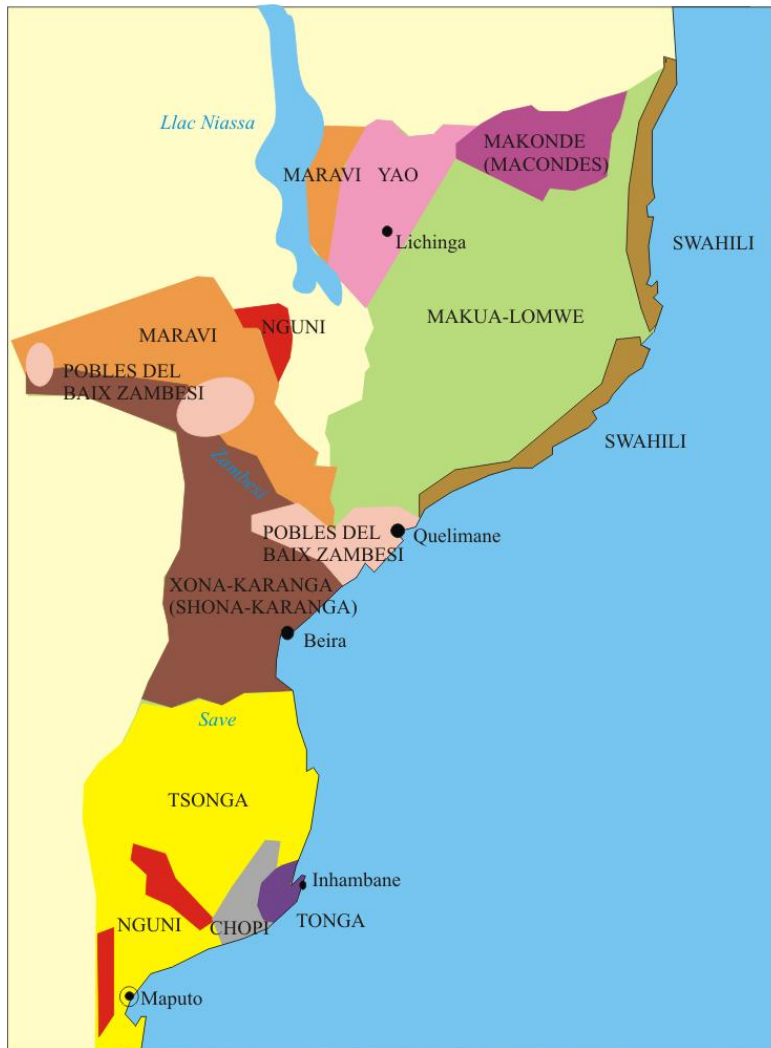
Fuente: <http://pixshark.com/bantu-speaking-people.htm> Consultado el 15/12/2015

Según datos del INE de 2011, en 2007 el 85% de los habitantes tenía como lengua materna una lengua bantú: El portugués ha ido ganando espacio como lengua materna de la población, pasando de un 1% en 1980, a un 6% en 1997 y a un 10,7% en 2007. En el censo de 2011 se calcula que sólo algo más de la mitad de la población, el 50,4% sabe hablar portugués. Las lenguas más utilizadas en el país para la comunicación diaria son principalmente el emakhuwa (25,4%), portugués (12,8%), shangana (10,4%), cisena (7.1%), elomwe (6.9%), cinyanja (5.8%), así como otras representadas con porcentajes muy bajos (IDS, 2011).

Los numerosos grupos étnicos-lingüísticos, divididos a su vez en otros subgrupos se encuentran ubicados territorialmente como sigue: Los Makonde se ubican en Cabo Delgado, los Nakwa-Lomwe en Nampula y Zambezia, los Yao en Niassa, los Nguni en Niassa y Tete, los Maravi en Tete, los Swahili o los denominados “Pueblos islamizados” en el litoral de Cabo Delgado y Nampula, los denominados “Pueblos del Bajo Zambeze”, los Xona-Karanga

en Sofala, Manica y Tete, los Khoka-Tonga y Chopi en Inhambane. Por último, los Tsonga se ubican en Inhambane, Gaza y Maputo, toda la zona sur del país. Iglesias (2006). Dentro de los Tsonga (en amarillo en el mapa) existen los Lhemgwe y Tswa, los Shangana y los Ronga, con escasas diferencias lingüísticas entre ellos. Los habitantes de Muti, forman parte del grupo etnolingüístico Tsonga.

Mapa n°5: Distribución territorial de grupos etnolingüísticos en Mozambique (2006)



Fuente: <http://mapsof.net/map/mz-etnies> Consultado el 15/12/2015

El antropólogo e historiador mozambiqueño Antonio Rita Ferreira, refiere en su libro sobre el Mozambique pre-colonial que la expansión bantú se inició hace casi dos mil años en este lugar del continente. El proceso de expansión lingüístico y cultural dio lugar a diferentes pueblos que, todavía hoy, comparten cultural y lingüísticamente un “innegable sustrato común” (Ibid. 2005 [1975]:3). El autor plantea que la expansión bantú no fue lenta y progresiva, sino que posiblemente fue originada por una explosión demográfica que la aceleró

y que dio lugar a la morfología actual de la zona, conformada por una gran cantidad de asentamientos dispersos geográficamente, pero con un escaso margen de diferenciación cultural y social entre ellos. El autor cita los trabajos del Profesor Malcom Guthrie, famoso por ser el primer lingüista en clasificar las lenguas bantús¹⁰⁹, que analizando 200 de ellas, identificó hasta 2.300 palabras con raíces comunes distribuidas geográficamente entre los diferentes pueblos.

El trabajo de la antropóloga-lingüista y socióloga Ruth Finnegan proporciona una interesante fuente de datos para esta investigación. Si bien el objeto de su trabajo es el análisis de la literatura oral en todo el continente africano, en su trabajo plantea un breve análisis de los fundamentos lingüísticos de las lenguas bantúes y proporciona una serie de elementos que permiten identificar ciertos rasgos comunes reflejados en el habla cotidiana de los habitantes de estas zonas. Por una parte, las bantúes están organizadas en función de un sistema de clases, que permiten la composición de palabras a partir de complejas estructuras ya existentes, lo que proporciona una significativa amplitud de vocabulario. Además, en su uso se emplean una variedad de tonos que, de forma sutil, pueden hacer variar el significado de las estructuras expresadas, lo que multiplica la potencialidad de la lengua dándole un poder expresivo mayor (Finnegan, 2012). La riqueza de las lenguas bantúes, según la autora, radica en la peculiar y asombrosa capacidad de adaptación e inclusión de términos extranjeros que hace que el su vocabulario tienda a ser más amplio que el de cualquier lengua occidental, no sólo en referencia al número de palabras contenidas sino también a la manera en que son usadas creando “pintorescas e imaginativas formas de expresión de muchas lenguas bantús que son particularmente apreciables (...) aplicadas para las acciones más comunes, objetos y descripciones” (Ibid.2012:62).

La flexibilidad mostrada en el vocabulario de las lenguas bantús, pueden ser explicadas haciendo referencia a su morfología, ya que su asombrosa estructura permite crear formas derivadas para construir palabras sobre raíces de algunos nombres utilizando prefijos y sufijos y con cambios de vocales internas. Mediante estas derivaciones, se hace más factible expresar distinciones más finas y matices más delicados en el significado. La autora señala además la extraordinaria elaboración del sistema verbal, que permiten muchos modos y tiempos que multiplican la posibilidad de expresar acciones ubicadas en el tiempo (Finnegan, 2012).

¹⁰⁹ Guthrie, M. (1948) “The classification of the Bantu languages”. International African Institute. Oxford University Press. Londres, Inglaterra.

La gran variedad de posibilidades de expresión en estas lenguas las convierte en un constante y fértil recurso que permite a los hablantes expresar una gran variedad de expresiones en función de sus deseos y habilidades y permiten una conexión con el estado inmediato de la cuestión. Su posibilidad de expresar múltiples matices, dan la oportunidad al hablante de realizar comunicaciones vívidas, y evitar fácilmente formas monótonas o estereotipadas de habla. Además de su vocabulario y morfología, un aspecto esencial de estas lenguas son el uso de los denominados “ideofonemas”, definidos por la autora como “nombres mímicos”, referidos a la conversión de un tipo de idea en un sonido. Este recurso es muy usado y característico entre las lenguas bantús, también en el shangana, y permite añadir emoción y viveza a cualquier explicación. Los “ideofonemas” suponen una “(...) impresión acústica que a menudo transporta a ciertos aspectos (...) como el modo, el color, el gusto, el olor, el silencio, la acción, la condición, la textura, el paso, la postura, o la intensidad” (Ibid, 2012:66).

De esta forma, los “ideofonemas” funcionarían como interjecciones presentadas en el discurso para dar fondo a lo narrado o para añadir un elemento dramático en lo explicado. También identifica el uso de estas formas expresivas cuando se quiere dar un estilo animado o una descripción muy viva, que acompañado de elementos retóricos para expresar emoción y entusiasmo. De esta manera, en los usos comunicativos cotidianos en la zona, se desplegaría el lenguaje en toda su complejidad, en la búsqueda de la palabra más adecuada y en el intento de que el interlocutor empatice con emoción vívida lo explicado. Este ejercicio incluye el uso de “ideofonemas” pueden ser acompañados con gestos y movimientos violentos, e incluso con caídas en el suelo repentinas para dar viveza al discurso lo que le otorgará un peso emocional y complejidad a lo explicado. De esta forma, los hablantes de lenguas bantúes tienen con los “ideofonemas” un instrumento retórico y emotivo de gran eficacia, que permite el uso de expresiones vivas y dramáticas y “un movimiento, un sonido, expresiones de miedo, felicidad o asombro: cualquier sensación es inmediatamente convertida en una palabra o en un sonido, un sonido apropiado” (Ibid. 2012:67). La autora reconoce cómo estas formas habituales de expresión propias de las lenguas bantúes no tendrían parangón con otras y plantea cómo resulta difícil imaginar a un nativo de la zona en un discurso con intensidad emocional que no utilice estas formas.

Según datos del año 2001, el 28,4% de la población declaró que profesaba la religión católica, el 17,9% la musulmana y el 15,5% Sión, una religión con mucha presencia Muti. Casi un 20% de la población se declaró como no profesante de ninguna religión (IDS, 2011). En cuanto a

los denominados “agregados familiares”, que identifican en el documento del centro como grupos de personas unidos o no por lazos de parentesco, que viven en la misma casa, comparten comida de la misma olla, y asumen la mayor parte de los gastos derivados del mantenimiento de la misma, el 64% tiene como cabeza de familia un hombre, y el 36% una mujer (INE, 2011). El 60% de ellos está compuesto por un número de entre 2 y 6 personas y casi el 30% cuenta con “niños que viven en agregados familiares sin sus parientes” (Ibíd. 2011: 30) siendo el porcentaje más elevado en áreas urbanas que rurales. De estos pequeños, el 34% son huérfanos.

Mozambique forma parte del bloque de países de la SADC (Southern African Development Community) o “Comunidad de Desarrollo de Países del África Austral” y dentro de ella, es considerado como uno de los países de la región con un rápido y positivo crecimiento. Pero, sin embargo, como antes se ha señalado, continúa siendo uno de los países más pobres del mundo: Según datos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el año 2013 el país ocupó el puesto 185 de un total de 187 países del mundo en Índice de Desarrollo Humano, siendo el más bajo de África Austral. Según datos del año 2012, el 81,8% de la población vive con menos de 1,83 euros al día, el 59,6% lo hace con menos de 0,91 euros dólar al día y el 54,4% está bajo el umbral de pobreza absoluta, lo que supone vivir con menos de 36 céntimos de euro al día (PNUD, 2012).

Según datos del “Plan de Acción de Reducción de la Pobreza (PARP, 2011-2014)”, en el año 2011, el 46,4% de los niños mozambiqueños con menos de 60 meses, sufrían desnutrición crónica moderada, el 18,7% tenía insuficiencia de peso y el 6,5% sufría desnutrición aguda. Las zonas rurales mostraban mayor prevalencia de malnutrición (50%) que las urbanas (36%). En casi la totalidad de los indicadores socio-demográficos en el país, existen disparidades en función de contexto urbano o rural: Por ejemplo, respecto a un indicador tan importante como el uso del agua potable, el 70% de la población en áreas rurales no la usa frente a un 30% de las zonas urbanas.

El índice de desempleo en el año 2007 se estimó en un 25,4% de población (PNUD, 2007) y se calcula que cada año entran al mercado laboral un grueso de 300.000 jóvenes. En el PARP (2011-2014) se recoge, además, que, en las zonas urbanas, la actividad económica informal es la predominante y es de la que dependen la mayoría de las personas pobres, siendo el acceso al empleo formal muy restringido, en particular para las mujeres. En este informe se establece que el 65% de la población se dedica a la agricultura de subsistencia que, “por definición, produce únicamente suficiente alimento para sostener a sus agricultores a través de su

actividad diaria normal”¹¹⁰ y que genera un pequeñísimo excedente con el que se comercializa o se cambia por otro tipo de bienes. El 20-30% de la fuerza del trabajo está en el comercio informal y el 5-7% en trabajos de tipo formal. La mayor parte de población activa con alguna educación formal “está principalmente concentrada en las áreas urbanas. Casi no se encuentran individuos en edad activa con enseñanza secundaria (o superior) fuera de ellas” (INE, 2007:55).

El PARP (2011-2014) señala tres factores que inciden en la situación de pobreza a la que está sometida el país y que tienen que ver con características que afectan al sector agrícola, al que se dedica la mayor parte de la población: Por una parte señalan el bajo crecimiento de la productividad agrícola, por otro la vulnerabilidad del sector agrario a los frecuentes desastres climáticos como sequías e inundaciones en el país y, por última, las oscilaciones y la subida de los precios de los alimentos y combustibles a nivel internacional que impacta directamente sobre el coste de la vida en el país y que sume en la pobreza a grupos poblacionales enteros, particularmente a las personas que viven en núcleos rurales dispersos.

Entre 2002 y 2006 el empleo formal en el sector privado no agrícola solo aumentó en un 1,1%, insuficiente para absorber a toda la población activa. El informe señala, además, que existe una extrema concentración en el comercio informal de pequeña (micro) escala, operando con márgenes de beneficio muy estrechos y con oportunidades de lucro muy reducidas, lo que genera pocas oportunidades de ahorro e inversión u otras estrategias para salir de la pobreza o para la acumulación de capital.

Por otra parte, alguna de las iniciativas del gobierno para crear empleo, como la concesión de créditos a empresarios o emprendedores previa presentación de un proyecto, cuya partida está prevista en el documento PARP (2011-2014) y en el Plano Quinquenal do Governo (2010-2014) son repetidamente acusadas de estar “frelimizadas” expresión que denomina a que dependen de la adhesión política al partido FRELIMO para obtenerlas. Con ello, muchas personas interesadas, acaban acudiendo a microcréditos que aportan otras organizaciones de base ubicadas en las comunidades.

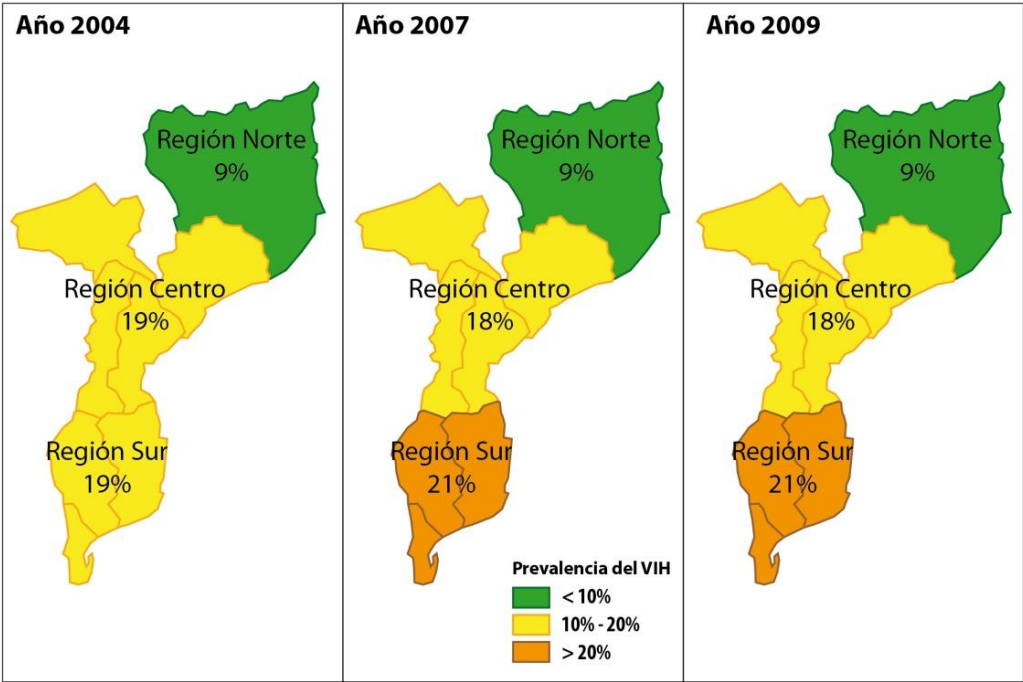
En materia de salud, la principal causa de muerte en hospitales en Mozambique es la malaria, una enfermedad que se contrae a través de la picadura de un mosquito y que es endémica en todo el país, con mayor frecuencia de contagios en la época lluviosa. Se reconoce que esta enfermedad es la causa directa del 30% de los fallecimientos en el país (IDS, 2011). Además,

¹¹⁰ Más información en sobre este tipo de actividad en : http://wiki.abogadourbanista.com/index.php?title=Agricultura_de_subsistencia (consultado el 12/12/2015)

Mozambique es uno de los países más afectados por la enfermedad del HIV/SIDA en África Austral y a nivel mundial. Las tasas medias de prevalencia de HIV-SIDA entre adultos de 15 a 49 años son de 13,1% en las mujeres y de 9,2% en hombres.

Los datos del Ministerio de Salud (MISAU) y el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el año 2009 indican los índices de prevalencia en los últimos años, señalando diferencias por regiones norte, centro y sur son como siguen.

Mapa n°6: Distribución regional del índice de prevalencia de HIV-SIDA en el país entre los años 2004 y 2009.



F

Fuente: Elaboración propia a través del documento del MISAU-INE (2009).

Las proyecciones recogidas en el informe UNGASS (2010) informaban de que número de personas viviendo con HIV-SIDA en 2011 era de 1.400.000 y que en año 2015 iban a aumentar en 200.000 personas. De forma general las tasas de prevalencia de la enfermedad son más altas en el sur que en el norte del país y más elevadas en las áreas urbanas que en las rurales, con diferencias de hasta 10 puntos porcentuales (Ibid. 2010). Respecto a los jóvenes, las tasas de prevalencia de HIV-SIDA entre menores 25 años es del 16.2% en el país, y dentro de ese grupo, las mujeres de 20 a 24 años tienen una tasa particularmente elevada, un 18,3% (UNGASS, 2010).

Algunos de los factores socioculturales identificados como de riesgo en esta población son las relaciones de género desiguales, la violencia de género, el sexo inter-generacional que implica relaciones sexuales de mujeres jóvenes con hombres más mayores, la multiplicidad de relaciones y poco uso y no continuado del preservativo como método de prevención. Además, la existencia de mujeres jóvenes implicadas en el trabajo sexual, debido a la demanda de prostitución en el país, favorece su mayor vulnerabilidad a la enfermedad (UNGASS, 2010).

Según datos de un macro estudio epidemiológico llevado a cabo en 2009 por el Ministerio de Salud (MISAU), la prevalencia de HIV-SIDA es superior en población con educación formal y es progresivamente superior conforme la formación es de más nivel. La escolaridad como factor de riesgo, según el primer documento, podía en parte ser explicado en función de las diferencias de contexto rural y urbano: En las zonas urbanas, anteriormente caracterizadas como con más prevalencia, están ubicadas la mayor parte de las escuelas y por ello la prevalencia entre población escolarizada podría ser más alta.

Según datos de (UNGASS, 2010) Mozambique gastó durante el periodo 2004-2006, 204 millones de dólares en el sector del HIV/SIDA. De este gasto, en ese periodo, el Gobierno asumió un 16%, el 82% fue financiado por entidades internacionales y el 2% provino de financiamiento particular. En 2007 la ayuda internacional al sector del HIV/SIDA creció hasta un 94% del total y llegó a un 96% en 2008, quedándose este año en un 3% la contribución gubernamental y en 1% el financiamiento privado.

Como relata la antropóloga mozambiqueña Sandra Manuel (2011), el primer caso de SIDA en el país fue diagnosticado en el año 1986 y a partir de entonces, organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS) asumió un papel central en la coordinación del combate a la epidemia, también a nivel global. A partir de entonces y en colaboración con el MISAU, se realizan diferentes planos de acción de prevención y tratamiento en el país. En 1996, las Naciones Unidas con su agencia UNAIDS asume la respuesta de al HIV/SIDA y posteriormente se une el Banco Mundial en la elaboración de modelos y planos de acción. La autora explica como Mozambique desde un primer momento:

(...) seguía tendencialmente un modelo importado con carácter top-down, ya que los especialistas, el modelo de políticas a ser implementadas en la lucha contra el SIDA así como los materiales de educación para la salud y SIDA eran importados (...) La trayectoria de las políticas de HIV y SIDA está fuertemente marcada por la influencia de perspectivas y sugerencias de modelos de acción exógenos, externos. En este proceso, las políticas y estrategias pecan de la ausencia de un carácter creativo e innovador para responder a las especificidades socioculturales dentro de la diversidad en que Mozambique se constituye (Manuel, 2011:336)

He querido retratar el tratamiento institucional del tema del HIV-SIDA en el país en palabras de una antropóloga, porque a mi juicio, supone una inicial caracterización de lo que sucede en otros sectores como el de educación, donde también existe una fuerte influencia de modelos externos, tal y como se desarrolla en los capítulos siguientes. Esto, además, permite imaginar que, si el tratamiento general de temas como salud y educación se realizan siguiendo modelos externos, a través de pautas guiadas por instituciones internacionales, el hecho de que estas pautas las lleven a cabo ciudadanos (en calidad de enfermeros, médicos, profesores...) con características propias, sociales y culturales del contexto histórico, político, cultural y económico donde se encuentran, hace inferir la posibilidad de que la manera en que reciben estas pautas desde estas instituciones y la manera en que las aplican, sea un rico campo de análisis.

Los elementos mencionados en este capítulo permiten esbozar ciertos rasgos que conforman la realidad de Mozambique, un país grande y diverso, y que siempre ha presentado grandes contrastes entre sus áreas rurales, generalmente ubicadas en el interior y que geográficamente ocupan la mayor parte del país y sus áreas urbanas, situados en ciudades y sus alrededores, generalmente cerca de zonas litorales. Por esto, para la caracterización del contexto de investigación, se hace necesario especificar algunas características de las áreas propiamente urbanas, para lo que se describirán algunos elementos de la ciudad de Maputo, luego, de la zona periurbana donde se ubica el barrio de Muti, y, por último, del barrio.

3.4 El contexto urbano de la investigación

La investigación se ubica en el barrio de Muti, que es como he denominado a uno de los 42 que componen la ciudad de Matola, ubicada dentro de la provincia de Maputo. La provincia de Maputo ocupa el extremo sur del país y contiene, en parte de su zona costera, la provincia Ciudad de Maputo que es la capital del país. La pertinencia de citar a la ciudad de Maputo para la caracterización de Muti, es porque esta última está situada en su zona periurbana, lo que aporta una significación histórica y social importante al contexto, y también porque, Muti, Matola y Maputo forman parte de la zona denominada “corredor de Maputo”, lo que también conlleva implicaciones importantes a la zona de investigación, como se verá en los siguientes apartados.

3.4.1 La ciudad de Maputo

La ciudad de Maputo es la capital de Mozambique. Además, ella sola conforma una provincia denominada “Ciudad de Maputo” ubicada en el extremo sur del país.

Mapa n°7: Las provincias de Mozambique



Fuente: Instituto de Estadística de Mozambique (INE, 2007)

Mapa n°8: La provincia Ciudad de Maputo



Fuente: Google Earth, consultado el 12/12/2015.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística la población de Ciudad de Maputo era de 1.111.638 en el año 2007 con proyección de llegar a 1.178.116 habitantes en el año 2011. A pesar del ligero incremento, se reconoce que la ciudad sufre desde hace décadas una paulatina pérdida de población, por la emigración de muchos habitantes a zonas más alejadas del centro de la ciudad, debido, entre otros, a los elevados precios de la vivienda en el centro.

Ciudad de Maputo tiene la mayor densidad de población de todo el país, con 3.648 personas por Km² (INE, 2007). Algo más del 50% de la población censada son mujeres y la edad media de los habitantes es de 21 años. Casi el 37% de la población total tiene menos de 15 años, el 60,3% se encuentra entre los 15 y 59 años y sólo 60.300 habitantes de la ciudad tienen más de 60 años (Ibid. 2007). La esperanza de vida en la ciudad de Maputo es de 53 años para los hombres y de 59 para las mujeres, y la tasa de mortalidad infantil es de 61,6 óbitos en el primer año de vida por cada 1000 bebés nacidos vivos, algo más baja que la del país, situada en 86,2.

Además, cuenta con 221.365 agregados familiares, compuestos por un número medio de 4,9 personas. En el 70,6% de los casos censados el papel de cabeza de familia lo desempeñaba un hombre. (Ibid. 2007:20). Según datos del censo, casi el 50% de la población vivía en agregados denominados “alargados” compuestos por pareja con hijos y alguno o ambos padres de la pareja, el 25% en agregados nucleares, una pareja con o sin hijos y el 10% eran agregados monoparentales, esto es, un miembro solo de la pareja con hijos. Las tasas de población extranjera son un 1% de los cuales, más del 21% son portugueses (INE, 2007).

Respecto a la actividad laboral, más del 75% de la población trabajaba en el sector terciario, principalmente en actividades informales de la economía. Según datos del INE en la ciudad existe una: “incapacidad del mercado de trabajo urbano de absorber una parte significativa de la población económicamente activa en actividades económicas formales” (INE, 2007:25).

La tasa de analfabetismo en la ciudad de Maputo es del 9,8% los hombres y el 14,8% de las mujeres, siendo más bajas en edades más jóvenes y de las más bajas de todo el país. En cuanto a la escolarización y atendiendo a la edad, del grueso de los niños con edad para estar matriculados en la primera etapa del ciclo de primaria (de 6 a 10 años), lo estaban el 89,1% del total. En la segunda etapa del ciclo de primaria, entre las edades de 11 y 12 años, estaba matriculado un 37% del alumnado. Respecto a la etapa de secundaria, solo el 26,6% de los adolescentes con las edades correspondientes (13 y 15) estaban matriculados en el primer ciclo y sólo el 6,7% del alumnado de 16 y 17 años estaba matriculado en el segundo ciclo de secundaria (INE, 2007).

En cuanto a la Enseñanza Técnica Profesional, la tasa de jóvenes con edad para cursarla era de un 1,7% y en Enseñanza Superior un 4,8%. Las bajas tasas de escolaridad de población en edad escolar, informan de que el grueso de población de los centros educativos tiene más edad de la que se estipula oficialmente para cursar esos años: las altas tasas de suspensos, el abandono escolar, la falta de red o la entrada tarde en el sistema de educación explicarían estas diferencias (INE, 2007). El 25% de la población manifiesta no haber acudido nunca a la escuela o no haber concluido en ella ningún curso (Ibid. 2007) Resulta importante subrayar este hecho, que responde a la situación educativa de la urbanizada capital del país, donde se han realizado más inversiones y esfuerzos en el área de la educación en los últimos años.

En la ciudad de Maputo, según datos del INE, la lengua materna de uso más frecuente era en 2007 era el portugués, con un 42,9% de los ciudadanos que lo hablaban en casa, seguido del Xi-Changana (o shangana) (31,5%) y el Xi-rhonga (o ronga) (9,7%). Más de la mitad de la población joven, el 58,4% con edades entre 5 y 19 años tiene el portugués como su lengua materna. Esta proporción desciende con la edad, llegando al 17% de personas que lo tienen como lengua materna de edades en torno a los 50 años. Según datos del censo 2007, el 96% de las personas de más de 5 años en Maputo sabían hablar portugués, siendo el porcentaje un poco mayor en el caso de los hombres (98%) que de las mujeres (94,1%). En cuanto a las creencias religiosas, el 25,2% de la población se identifica como profesando la religión Sión, el 23,1% como católico y profesantes de la religión Evangélica Pentecostal se consideran el 21,2% y el 8% dijeron no profesar ninguna religión (INE, 2007).

Estos rasgos referidos a la población, a las tasas de analfabetismo, de escolaridad, a la lengua materna y de uso y a la religión, permiten acercarnos a las características del barrio de Muti.

3.4.2 La Ciudad de Matola y el barrio de Muti

La ciudad de Matola es la capital de la Provincia de Maputo. La Provincia de Maputo está dividida en los siguientes distritos: Boane, Magude, Manhiça, Marracuene, Matutuine, Moamba, Naamacha y, por último, Ciudad de Matola.

Mapa n°9: La provincia de Maputo y sus distritos



Fuente: <http://marracuene.pmaputo.gov.mz/> con elaboración propia (Consultado el 12/12/2015).

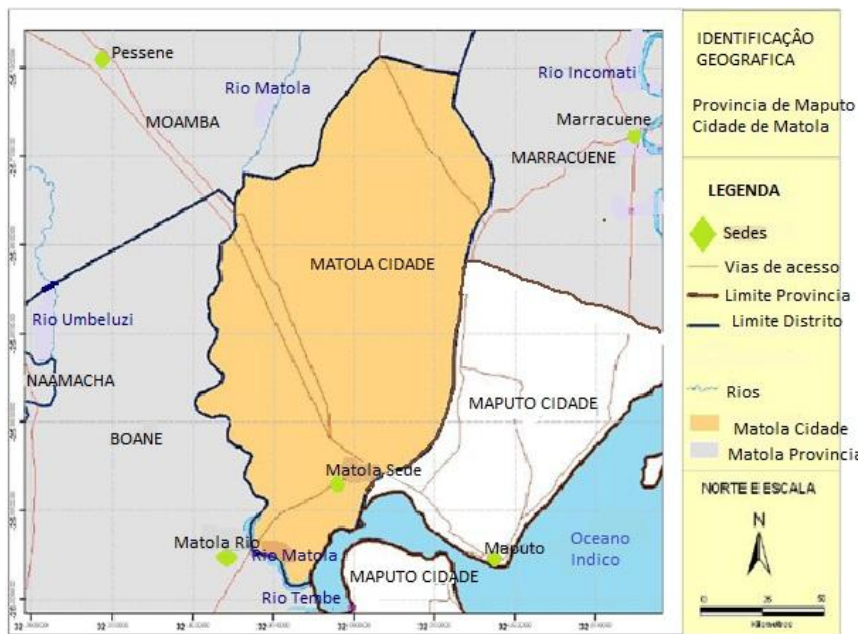
Mapa n°10: La provincia de Maputo y la ciudad de Matola y su ubicación en el mapa de Mozambique.



Fuente: Censo de la Ciudad de Matola (INE, 2012)

La provincia de Maputo tiene 1.506.442 habitantes, de los cuales casi el 55% viven en la ciudad de Matola (INE, 2012). La ciudad de Matola, a la que me referiré de ahora en adelante, linda al este con la ciudad de Maputo, de la que se encuentra a 10 kilómetros y tiene un área de 375Km². Su población es de 672.508 habitantes (INE, 2007), albergando al 55.7% del total de la población de la provincia. En el siguiente mapa se identifican algunos accidentes geográficos que la caracterizan, como ríos y riberas en sus alrededores.

Mapa nº11: La ciudad de Matola y sus alrededores.



Fuente: Extraído del documento del censo del INE de la Ciudad de Matola de 2012 y mejorado digitalmente para favorecer su lectura.

La ciudad de Matola se extiende sobre una planicie con cotas de altura de hasta 40 metros sobre el nivel del mar. Está bordeada por el Valle de Infulene por donde pasa Río Matola que desagua en la bahía de la ciudad y que supone una fuente de agua para las huertas de los alrededores. El clima de la ciudad es tropical y subtropical, con humedad cerca de la bahía y aridez en las zonas interiores. En la estación lluviosa, de octubre a marzo, se registran temperaturas de entre los 30 y 40°C y fuertes y repentinas tormentas y en la época seca las temperaturas oscilan entre los 20 y 30°C y casi no hay precipitaciones (INE, 2012). A lo largo del año las temperaturas son altas, sobre todo en las horas centrales del día y solo refresca noviembre, diciembre y enero sobre todo por las noches.

Según datos del INE 2009, el nombre de Matola proviene del asentamiento bantú denominado “Matsolos” que desde el siglo II ocupaban la misma zona. Los datos del trabajo de Seco Coelho de 2004 sobre las relaciones de cooperación luso-mozambiqueñas explican como los “Matsolos” se organizaron para ocupar una vasta área a través de alianzas militares con diferentes jefaturas locales y con ello, hasta el siglo XIX se evitó la penetración de los portugueses en la región. Previa a la llegada de los colonos, la población se dedicaba principalmente a la agricultura y ganadería y el trabajo se realizaba través de relaciones comunitarias de solidaridad, y existía la cobranza de un diezmo de cereales para crear excedentes para satisfacer las necesidades de la población (Ibid.2004).

En 1895 el área de Matola fue incluida por el gobierno colonial en la Circunscripción de Marracuene, dentro el entonces Distrito de Lourenço Marqués, actual Maputo. En los primeros años del siglo XX, el área de Matola no tenía gran interés para la administración colonial, y estaba gobernada por el “Régulo” Hanhane Matola. En 1945, todavía dependiendo de la Circunscripción de Marracuene se crea el Puesto Administrativo de Matola que incluye tres zonas diferentes: Boane, Machava y Matola-Río. En 1956, la población es bautizada Villa Salazar, en honor al dictador portugués, y se comenzó a verificar una ocupación habitacional y la creación de algunas industrias en la zona. En 1963, se aceleró la creación de barrios residenciales en la zona, que generaría un desplazamiento de residentes de Lourenço Marqués hacia Matola, donde se instalarían o tendrían sus segundas viviendas. En este año, bajo la administración de la cámara Municipal de Matola, se construyó un cementerio y la residencia del Presidente de la Cámara Municipal.

Según datos del INE de 2009, a partir de ese momento y bajo el auspicio de diferentes organizaciones instaladas en la zona y de propietarios individuales, se comenzaron a construir más viviendas y algunas infraestructuras sociales, como iglesias parroquiales, cines y algunas escuelas primarias, así como las actuales escuelas secundarias de Matola y la de Machava, la escuela industrial de Matola y el Cine 700. Además, en la ciudad se establecieron las empresas como las denominadas “Fábricas de Cemento”, “Compañía Industrial de Matola”, “Shell” y “Caltex”. Toda esta actividad laboral, que atraía población de la ciudad de Maputo y de los alrededores provocó que se desarrollase la Compañía de Transportes de Mozambique que conectaría ambas ciudades. Entre 1969 y 1970, la industria se expandió hacia el Puesto Administrativo de Machava y aparecieron nuevos barrios para acoger a los colonos desplazados desde todo el país a esta nueva zona periférica industrial.

Durante este periodo y debido al desarrollo de la zona industrial y la creación de barrios residenciales, se comenzaron a crear mercados municipales, y se pavimentaron muchos paseos (Ibid. 2004). La ciudad de Matola fue considerada por el régimen colonial como zona periurbana de la colonia, por las obras públicas urbanísticas que se realizaron durante ese periodo y por su fácil acceso a la capital. La población nativa originaria de la zona y la que llegaba de las zonas rurales del interior al calor de la actividad económica de la zona, fueron ubicadas en las circunscripciones, mientras que las obras de urbanización y presencia colonial penetraba en el territorio y hacía un centro urbano en la ciudad. Un vecino de la zona¹¹¹

¹¹¹ Entrevistado en mayo de 2014

explica: (...) Las gentes¹¹² vivían fuera (del centro urbano en expansión) ahí no había lugar para negros, también porque eran pocas casas (...) Para las gentes no estaba permitido construir una casa de bloques (...).

En los albores de la independencia, la ciudad de Matola presentaba un aspecto muy diferente al resto del país. En las zonas rurales, se construían viviendas dotadas de abastecimiento de agua y electricidad, y estaba en vías de implementación un programa de recogida de basuras en algunos barrios, destinados a los asentamientos de colonos que, desde Maputo, ampliaban progresivamente sus zonas residenciales (Seco-Coelho, 2004). Años más tarde, con el advenimiento de la independencia, la ciudad cambió su nombre de Vila Salazar a Matola y, con el abandono de los portugueses del país, las viviendas y las empresas fueron desmanteladas y nacionalizadas por el gobierno del FRELIMO. El nuevo gobierno conminó a los habitantes nativos a trabajar en cooperativas agrícolas, dentro de la denominada “Operación Producción” impulsada por el Gobierno:

(...) Se hicieron cooperativas de cultivo de “machamba” nos teníamos que juntar para hacer “machamba” juntos, todo cooperativas. Tú tienes la tuya, pero tienes también esa que haces en conjunto, esa comida que se producía se tenía que vender y dividir el beneficio. El gobierno no conseguía nada, era para nosotros. Algunos también criaban gallinas, otros ganados. Todos lo teníamos que hacer bien ¹¹³

En 1980 Matola era una ciudad con una importancia estratégica importante: se consolidó como ciudad dormitorio y como área industrial, y después de un periodo anexada administrativamente a la ciudad de Maputo, en 1988, la ciudad pasará a considerarse un municipio independiente, que funcionará como capital de la provincia de Maputo. Con ello, se instalaron nuevos órganos de poder local en la ciudad: la Asamblea municipal y el Consejo Municipal.

En la ciudad de Matola las elecciones siempre las ha ganado el Partido FRELIMO, que tiene una gran influencia en el país y también en esta ciudad: El último presidente del Consejo municipal de Matola fue Calisto Cossa, elegido en 2014, y su campaña electoral se desarrolló durante el periodo de investigación.

Actualmente, la organización territorial de la ciudad es similar a la de las circunscripciones coloniales, pero sin política de segregación racial. Hay diferentes figuras administrativas y políticas que controlan la zona a diferentes niveles. La ciudad se divide en 42 “barrios”, divididas en tres puestos administrativos. Cada barrio está administrado y supervisado por el “Secretario del Barrio”, las manzanas de los barrios están administradas por el “Jefe de la

¹¹² Manera de referirse a los nativos durante el régimen colonial.

¹¹³ Entrevistado en mayo de 2014

manzana” y cada una es administrativamente dividida en grupos de 10 casas controladas por el “Jefe de las Diez Casas”. Una vecina y profesora¹¹⁴ de la escuela de Muti señala cómo esta división más que administrativa “acaba siendo política porque todos esos son los líderes del FRELIMO”. El trabajo de Paulo, Rosário y Tvedten, I. (2011) sobre pobreza en Mozambique incide en el exhaustivo control político del territorio que se lleva a cabo en el país, también en la ciudad de Matola:

(...) El FRELIMO como partido político dominante en Mozambique está presente en prácticamente todos los niveles en los barrios (...) controla la designación de los líderes a nivel de Secretario de Barrio, Jefe de Manzana y de Jefe de las Diez Casas, no necesariamente solo para poder seleccionar a sus propios acérrimos sino para asegurar que no son miembros activos de la oposición o agitadores activos. (Ibid. 2011:25)

En cada uno de los barrios opera, además, la figura del “Régulo”, que una vecina y profesora del barrio de Muti define como:

(...) es un líder comunitario, trabaja más cerca con las comunidades, es llamado en casos de conflictos de la comunidad, muchas veces para hacer rituales, para pedir algo a los antepasados o cuando hay ceremonias de inauguración de emprendimientos (...) las autoridades políticas y administrativas solicitan su presencia cuando es necesario, y muchas veces es del FRELIMO, y participa en los encuentros del partido¹¹⁵

La ciudad de Matola acoge a tres “Puestos Administrativos” denominados Infulene, Machava y Matola Sede, que a su vez acogen a diferentes barrios llegando a un total de 42. En uno de ellos, identificado como Muti, es donde se ubica la escuela secundaria objeto de este estudio y la comunidad que la acoge.

¹¹⁴ Entrevistada en julio de 2014

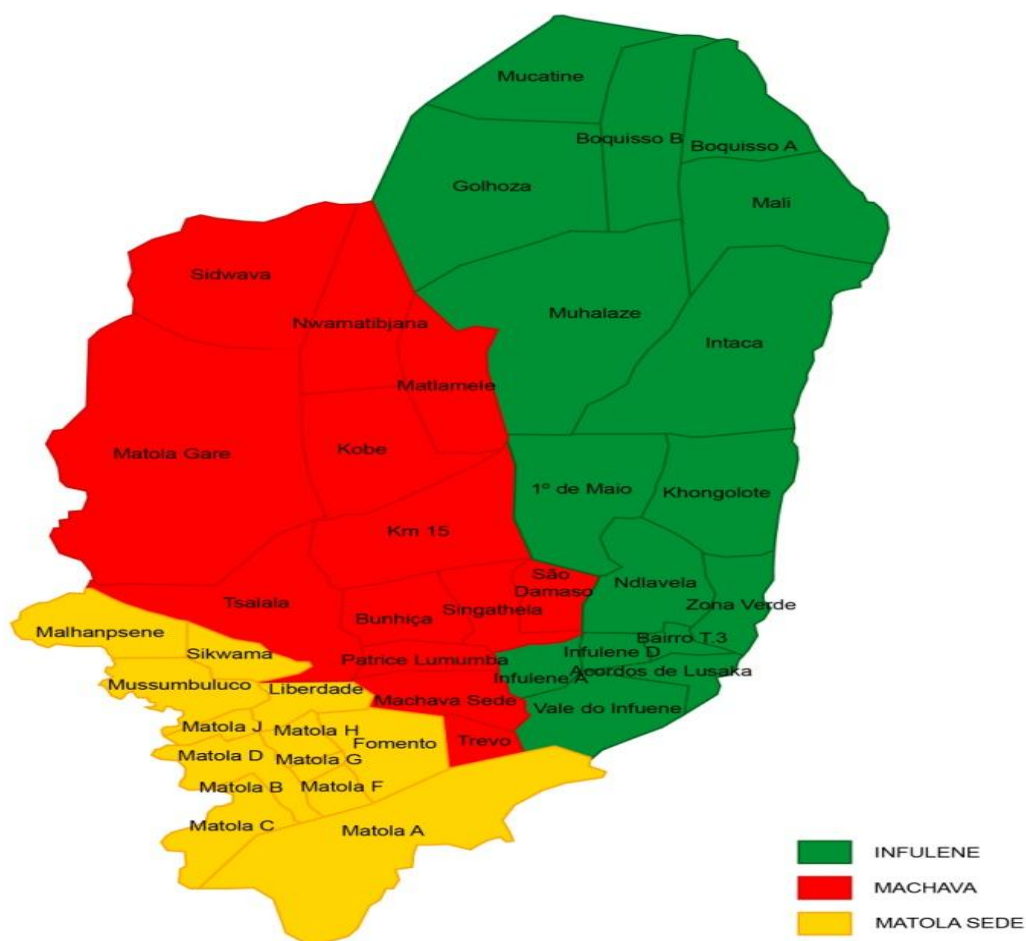
¹¹⁵ Entrevistada en julio de 2014

Tabla n°3: Los tres puestos administrativos de la Ciudad de Matola y sus correspondientes 42 barrios.

Infulene (16 barrios)	Zona Verde, Ndlavela, Infulene A, Infulene D, T-3, Acordos de Lusaka, Vale do Infulene, Khongolote, Intaca, Muhalaze, 1° de Maio, Boquisso A, Boquisso B, Mali, Mukatine y Golhoza.
Machava (13 barrios)	Trevo, Patrice Lumumba, São Damaso, Bunhica, Tsalala, Km-15, Matlamele, Kobe, Sidwava, Nwanamtibjana, Matola Gare, Singathela y Machava-Sede.
Matola-Sede (13 barrios)	Matola A, Matola B, Matola C, Matola D, Matola F, Matola G, Matola H, Matola J, Fomento, Liberdade, Mussumbuluco, Malhanpsene y Sikwama.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE de 2009 y el trabajo de Paulo, M. Rosário, C. y Tvedten, I (2011).

Mapa n°12: La ubicación territorial de los barrios de la ciudad de Matola divididos por puestos administrativos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE de 2009 y el trabajo de Paulo, M. Rosário, C. y Tvedten, I. (2011).

La expansión en los servicios de salud, educación, y ampliación y abastecimiento de las zonas habitadas llevadas a cabo durante los últimos años en la ciudad, no alcanza a cubrir las necesidades de las personas que la habitan como popularmente se reconoce. Esto provoca en la ciudad dificultades en el acceso a la vivienda, sanidad y escuela, así como carencias de transporte y de servicios públicos en general, en una ciudad que recibe población de forma constante. Según prospecciones del INE, en el año 2012 la ciudad tenía una población de 827.475 habitantes (INE, 2012), repartidos en sus tres puestos administrativos y barrios, de los que no existen datos demográficos específicos. Esta creciente cifra, responde a los patrones de migración campo-ciudad, desde el interior de la provincia en búsqueda de áreas con mejores servicios y desde la capital, Maputo, en búsqueda de viviendas más económicas. La densidad de población en la ciudad es de 2.252 habitantes por Km² mientras que, en la provincia que la acoge, la media es de 66,4 habitantes por Km².

El 52% de los 827.475 habitantes de la ciudad de Matola son mujeres y casi el 65% del total tiene menos de 24 años. La tasa de fecundidad es de 4 hijos por mujer (INE, 2007) y existen un total de 142.296 agregados familiares censados. Respecto al tipo de vivienda que habitan el 77% de las casas en la ciudad están construidas con bloques de cemento, y el 16,3% con materiales como cañizo, palos, bambú o pedazos de palmera. El 85% de las casas tenían como techo una chapa de zinc y el 82,5% tenían el suelo cementado. Respecto a los bienes en las viviendas en el año 2012, el 64,3% de ellas poseía una radio, el 51,2% poseía un televisor y el 5,1% poseía un ordenador (INE, 2012)

Dentro de las viviendas de los barrios de Matola es inusual encontrar agua canalizada, y el censo señala que en 2012 sólo el 8,2% de las familias disponían de este servicio. El 44,8% de las familias obtenían el agua de la red pública fuera de casa, el 19,3% la obtenían de fuentes en la vía pública, el 14,9% la obtenían de pozos a cielo abierto, y el 10,2% de pozos protegidos, que son pozos cerrados y que funcionan con una bomba para extraer el agua.

En cuanto a la población alfabetizada, tasa de analfabetismo de la ciudad de Matola es una de las más bajas del país y corresponde a un 22% de la población mayor de 15 años, de los cuales el 30,5% son mujeres INE (2007). Respecto a formación escolar y universitaria de la población, el 42,8% de los habitantes no tiene ningún nivel concluido, el 29,8% tiene concluida la enseñanza primaria, el 25,6% la secundaria y el 0,6% manifestó tener concluidos estudios superiores universitarios (Ibid.2007).

La red escolar de la ciudad de Matola está compuesta por 76 escuelas de enseñanza primaria que imparten primer ciclo (de 1° a 5° curso) y 74 que imparten el segundo ciclo (de 6° y 7°).

Existen 44 centros enseñanza secundaria que imparten el primer ciclo (de 8° a 10° curso) y 20 de segundo ciclo (11° y 12°) (INE, 2011). Cabe señalar como esto no implica un número sumatorio de centros, ya que la mayoría de las escuelas de primaria y secundaria imparten todos sus ciclos, como es el caso de la escuela secundaria objeto de esta investigación.

En el año 2010, estaban matriculados en primaria 172.275 alumnos, con más del 50% de niñas. En ese año, el 62,7% del alumnado aprobó el primer ciclo, que corresponde a 5° curso y 11 años de edad mínima y la totalidad del alumnado matriculado aprobó el segundo ciclo, lo que corresponde a 7° curso y una edad mínima de 13 años. En el año anterior, el nivel de aprobados del primer ciclo fue ligeramente inferior y el porcentaje de aprobados del segundo fue muy inferior, quedándose en un 58,3% de aprobados (INE, 2011). Esta fuerte variación puede deberse a la consolidación del método denominado “progresión automática” en la etapa de primaria, medida puesta en marcha por el gobierno y auspiciado por organizaciones internacionales para aumentar significativamente el número de graduados de primaria en el país. En la etapa secundaria, el total del alumnado en el año 2010 ascendía a 50,915 personas, lo que supone una reducción de población escolar de casi un 70% para este nivel, ocasionada por diferentes motivos que se analizarán más adelante en el trabajo. Del total de la población escolar, más del 56% eran mujeres; el 45,3% del alumnado aprobó el primer ciclo (10° curso) y el 47,6% aprobó el segundo ciclo (12° curso) (INE, 2010).

Respecto a las tasas de escolarización de la ciudad de Matola relacionadas con la edad del alumnado, en primaria fue matriculado el 95% de los niños con la edad correspondiente para ser escolarizados y en secundaria lo fue solo un 36% de los jóvenes en edad para cursar este tipo de estudios (INE, 2012).

Respecto al profesorado en 2010 había 2.812 profesionales para educación primaria y 1066 para secundaria. Las ratios de profesorado-alumnado eran de 61 alumnos por cada profesor en primaria y de 47,8 para secundaria (INE, 2012). Estos datos no concuerdan con los comentarios de profesorado, familias y vecindario ni con las observaciones realizadas en varias escuelas de la zona, donde las ratios ascienden hasta 80 o 90 alumnos por profesor.

El 65% del territorio de la ciudad de Matola es de carácter rural (INE 2007), y muchas familias de la zona se dedican la agricultura familiar de subsistencia. La “machamba” o huerto de cultivo, familiar o colectivo, supone hoy en día una actividad económica esencial en la ciudad a la casi todos los habitantes de la ciudad se dedican como actividad puntual o permanente. En ocasiones la totalidad de la dieta de los núcleos familiares procede de los productos de la “machamba” y se utilizan sus excedentes para venderlos en el comercio

informal o cambiarlos por otro tipo de bienes en la zona. En la ciudad existen 43.511 explotaciones agropecuarias¹¹⁶ de pequeño y mediano tamaño, y una de gran tamaño. (INE, 2012).

Además, la ciudad posee el mayor parque industrial del país donde se desarrollan actividades agroindustriales (azúcar y cereales), metalmecánicas (aluminio, principalmente) y materiales de construcción y cuenta con casi 50 establecimientos industriales en diferentes ramos de actividad (PCM, 2013)¹¹⁷, existe una creciente demanda de actividades dirigidas al comercio y a la industria. Además, la ciudad supone un gran corredor de transporte de mercancías de tipo alimenticio, entre las vecinas Suazilandia y Sudáfrica, que utilizan el puerto de Maputo como salida al mar: Se reconoce que los productos de ambos países soportan gran parte de las necesidades alimenticias del país.

(...) la fuente de rendimiento más importante de la ciudad es la tierra, sobre todo la destinada a la explotación industrial, comercial y agropecuaria entre otras. Es importante mencionar que los mercados informales constituyen, junto a la tierra, la base de captación de tasas para el municipio (Perfil de ciudades mozambiqueñas, 2013:28)

En cuanto a los servicios de salud, la ciudad de Matola cuenta con un hospital general, 10 centros de salud y 11 puestos de salud repartidos por los diferentes barrios. El hospital de Machava cuenta con una unidad específica para disposición de antirretrovirales. La tasa de incidencia de HIV-SIDA¹¹⁸ para 2009 en toda la provincia era del 26%, y en la ciudad de Matola se registró una tasa del 20,7% de incidencia. La principal enfermedad registrada en la zona es la malaria y existen otros problemas de salud, sobre todo de tipo respiratorio, como neumonías y tuberculosis con alta prevalencia entre la población de la ciudad (Ibid. 2009)

En cuanto a las creencias religiosas, el 34,2% de la población de la ciudad de Matola se manifestó como creyente de la religión Sión, el 19,4% como católico, profesantes de la religión Evangélica el 17,6% y un 13% “sin religión” (INE, 2012). Respecto al uso de las lenguas, en el INE (2009) se reflejan datos estadísticos de toda la provincia de Maputo, que incluye su capital, Matola. La lengua más hablada entre la población en la provincia de más de 5 años es el shangana con un 43% y el Xi-Rhonga con un 13%. El portugués es hablado de manera habitual por un 28% de la población. El resto de los porcentajes lo ocupan otras

¹¹⁶ El censo (2012) define “explotación agropecuaria” como “Unidad económica de producción destinada a la producción agrícola, pecuaria o ambas, sin tener en consideración aspectos legales de posesión (títulos). La gestión singular puede ser ejercida por uno o más individuos o por una persona jurídica como una corporación, cooperativa o agencias gubernamentales. La explotación puede tener una o varias parcelas (Ibid 2012: 4). La mayoría de ellas, como se explica en el trabajo, son pequeñas parcelas agrícolas explotadas para la subsistencia o venta informal, que se denominan “machambas”.

¹¹⁷ Documento de “Perfil de ciudades mozambiqueñas de 2013”

¹¹⁸ Edição Especial sobre HIV/SIDA na Província de Maputo. Boletim da República de Moçambique (1-06-2014)

lenguas bantúes. Respecto a las lenguas más habladas, una de las vecinas y profesoras de Muti¹¹⁹, y reconocía una cierta confusión entre los mozambiqueños:

(...) En realidad la mayor parte de los mozambiqueños usa el término Shangana” para referirse a las dos variantes de la lengua Tsongas, que es el xi-Rhonga y xi- Changana, todos hablamos una mezcla entre de ronga y shangana (...) en la escuela (...) tenemos mucha gente de Maputo y de Gaza, y con esa convivencia acaba habiendo mucha mezcla y resulta difícil distinguir entre lo que se habla, entonces optamos por decir que estamos hablando Shangana pero no es un Shangana puro, el puro se habla en el norte.

¹¹⁹ Profesora entrevistada en julio de 2014.

4. LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE

Resulta esencial hacer un recorrido histórico sobre los diferentes sistemas educativos que han tenido lugar en el país y en la zona que permitan dotar de una dimensión histórica a la institución escolar de enseñanza secundaria objeto de este estudio. Siguiendo las aportaciones de John U. Ogbu (1993[1981]) y Elsie Rockwel (1980) cabe describir a la escuela en forma de presente histórico, como indica la autora, de forma que permita identificar los distintos procesos que han tenido lugar para configurar lo que hoy es la escuela en el contexto. Para ella:

(...) la escuela supera el espacio físico y temporal que se otorga a las actividades formales; su espacio real incluye a otras Instituciones y espacios sociales, el trabajo, la política local, la concepción del mundo de sus habitantes, la economía doméstica (...) esta concepción define nuevos lugares y nuevos eventos en los que se dan elementos y relaciones significativas para el estudio de los procesos educativos Rockwell, E (1980:32).

Cabe, por tanto, analizar a la escuela como institución conectada con otras y como proveedora de “modelos de realidad social” (Ogbu, 1993[1981]:159) permiten comprender el sentido que las personas atribuyen a la institución a través de su historia. De este modo, explicando brevemente cuáles han sido las características de cada sistema educativo, qué se pretendía lograr con cada uno y cuál fue su alcance y principales desafíos, se plantea aportar esta dimensión al trabajo.

Para realizar este recorrido, cabe comenzar con una descripción sobre las características de la educación tradicional no escolar en diferentes zonas del país. Seguidamente, se tratará cómo fueron los primeros contactos con el sistema escolar en la época colonial, describiendo sus

diferentes etapas y características, así como el sistema escolar que se implantó tras la independencia del país, en el año 1975 y finalizará la explicación aportando datos sobre el sistema educativo que rige en el país actualmente.

El recorrido explicativo sobre los diferentes sistemas de educación, se orientará, en la medida de lo posible, a la caracterización de los habitantes y de la escuela secundaria del barrio de Muti. En primer lugar, se tratan los datos de la educación tradicional específicos del área sur del país, incidiendo en aquellos que han formado y forman parte de los procesos educativos del profesorado, vecindario y jóvenes de Muti. También, con el tratamiento de los datos sobre el sistema educativo portugués, se caracterizará el sistema educativo en que los vecinos y profesores más ancianos fueron educados, propios de zonas periurbanas, haciendo el mismo ejercicio para los siguientes sistemas educativos: las denominadas “escuelas frelimistas”, las primeras escuelas nacionalizadas y el sistema educativo actual ya que todas, han tenido como alumnado a personas que forman parte de esta investigación. Por último, se aborda de forma específica las características y desafíos más importantes del ciclo de secundaria en el país, de cara comprender el contexto socioeducativo en el que se inscribe la investigación y la realidad cotidiana de gran parte de las escuelas del país.

4.1 La educación tradicional

Para indagar sobre algunas de las formas y mecanismos de transmisión de los contenidos culturales llevados a cabo en el país, se emplearán cuatro fuentes de información: En primer lugar, el trabajo de Felizardo Cipire (1996 [1992]), sobre la educación tradicional en Mozambique, con particular énfasis en los datos que ofrece sobre las características de la educación de los pueblos del sur del país, en segundo lugar, el trabajo de Olga Iglesias (2006), la obra de Castiano y Ngoenha (2006) y el trabajo de Ramón Aguadero (2009) sobre la educación en Mozambique antes de la intervención colonial.

Cipire (1996 [1992]) explica algunos aspectos importantes de la comunidad tradicional en la zona mozambiqueña de Matola, a la cual pertenece hoy Muti, a partir de etnográficos obtenidos en los años 60 del siglo XX¹²⁰, donde plantea:

(...) la comunidad tradicional organiza actividades educativas para madres lactantes, chicas y chicos adolescentes y para los ancianos. Estas actividades comprenden la iniciación femenina, los ritos de iniciación masculina, la circuncisión, los cuentos y las

¹²⁰ El autor refiere la Monografía de Fausto Leite de Matos: “Poblaciones Indígenas de Marracuene” sin aportar otros datos. El autor fue presidente de la cámara de Vila Salazar (Actual Matola) durante los años sesenta del siglo XX, pero no he conseguido referencias de esa monografía fuera de la mención en el texto de Cipire (1996 [1992] :26)

leyendas. Las enseñanzas son realizadas en base a creencias en el espíritu de los difuntos (...) e incluye ciertas reglas a observar y ciertas prohibiciones, estas enseñanzas tienen el fin de garantizar un comportamiento seguro y una paz y felicidad para todos los individuos de la comunidad donde viven (Ibid. (1996 [1992]):26)

De manera general, la educación y los procesos educativos que daban en las distintas comunidades en la zona entroncan con el concepto de sistema educativo no escolar que plantea Spindler 1993[1987], donde se incide sobre las funciones educativas de los ritos de iniciación, donde se explica la importancia de los momentos de “presión cultural” así como los de continuidad y discontinuidad, y se señalan técnicas educativas existente en todas las culturas humanas orientadas al mantenimiento cultural. En el caso que ocupa el trabajo, se destaca la existencia de actividades educativas destinadas para diferentes grupos, así como la realización de ritos donde grupos de individuos separados en función de sexo y edad, sobre todo durante la etapa adolescente, se sometían a procesos de presión cultural fuera de sus comunidades, donde se les informaba sobre las maneras de “pensar, actuar y sentir adecuadamente” (Ibid. 1993[1987]:206) en el sistema cultural del que se formaba parte. El autor plantea como este aprendizaje se realizaba a través de la “observación, participación e instrucción” (Ibid, 1993[1987]:233) en las diferentes actividades de la comunidad, que se desarrollaban de manera cotidiana y de forma extraordinaria, a través de ritos en momentos concretos apartados del grupo. De este tipo de educación, como indica Spindler y confirma Cipire para la zona estudiada, se ocupaban los adultos pertenecientes al sistema. En la zona de Muti:

(...) en todos los procesos educativos los padres asumen un papel relevante por su contacto constante con el niño, pues en estas sociedades la educación comienza en casa, correspondiendo a los abuelos la tarea de transmisores de los valores de la tribu a sus nietos. El centro del huracán en el seno de la familia, padres y abuelos, alrededor de la hoguera y su aprendizaje está siempre presente en cada momento de la vida del individuo (...) no hay días específicos para su administración, como acontece en nuestros días en las instituciones escolares, en que hay calendario de aulas. (Ibid. 1996[1992]:40).

Iglesias (2006) añade información al retrato de la sociedad tradicional de los pueblos del sur, a través de los trabajos de Jose Fialho Feliciano (1996) sobre los pueblos Tsonga y Paolo Granjo (2005) sobre la dote de la novia o “lobolo” en Maputo. La autora concluye que la sociedad tradicional, está representada en la memoria de las personas más ancianas de los asentamientos, estaba primordialmente situada en espacio rurales, en zonas interiores del país, y que los grupos, se desarrollaban a través de vivencias comunitarias, que proporcionaba los aprendizajes necesarios a las nuevas generaciones. La autora señala la existencia en estos grupos de diferentes ritos pautados desde el nacimiento a la muerte, a través de los cuales se

preparaba a los miembros de los mismos para afrontar y vivir las diferentes fases de la vida, técnicas que permitían obtener pautas de vida viables en el contexto y que, en palabras de Spindler permitían “comprometerse con el sistema” (Ibid. [1987]:233).

Cipire (1996 [1992]) plantea que la etapa de la adolescencia era un momento importante en las comunidades constituyéndose como un periodo de presión cultural en palabras de Spindler. Los aprendizajes que se llevaban a cabo durante esta intensa etapa, se realizaban a través de ritos de iniciación, separados temporalmente de sus lugares de origen donde el joven:

(...) adquiere conocimientos básicos de los usos y costumbres de su clan, el comportamiento a guardar con respecto a los más ancianos, a las mujeres, a las esposas y a los niños (...) es enseñado a no robar, a ayudar al padre en las actividades caseras (...) y a cómo encararse sexualmente con una mujer (...) Aprende las leyendas, los cuentos, las reglas de moral y las diferentes costumbres de su tribu como verdaderas riquezas patrimoniales transmitidas de generación en generación. (Ibid. (1996 [1992]):37)

A través de estos ritos, los jóvenes eran integrados en sus comunidades a través de la inculcación de:

(...) las normas y reglas que regulan la vida en sociedad en los aspectos sociales, políticos y económicos y así el joven adquiere la aptitud para el mantenimiento del orden social en la región y de la paz social e individual (Ibid. (1996 [1992]):38)

Cabe detenerse en que la paz, como objetivo personal, familiar y comunitario, que es todavía expresado en Muti como un contenido importante, que se hace explícito y es referenciado con frecuencia en los diferentes espacios vecinales comunitarios y escolares del barrio.

En el caso de las niñas, el periodo de presión cultural comienza en la adolescencia con la menstruación, donde “lo que los transmisores de la cultura hacen por y para los individuos después de tales acontecimientos es bastante diferente de lo que venían haciendo con anterioridad” (Ibid. 1993[1987]:213) De este modo, para las chicas con la adolescencia, comienza una etapa de discontinuidad, caracterizada por un:

(...) control cerrado, ejercido por las tías (...) que la mantendrán vigilada y le inculcarán tabúes (...) será escondida de la sociedad hasta que las tías le inculquen las reglas de buena conducta (...) como el no poder tener relaciones desde la menstruación a la boda (...) ni vestir ropa indecente. (Cipire (1996 [1992]):33)

El caso del control a las niñas, ayuda a conectar con prácticas que se dan en Muti: Una vecina y madre¹²¹ de una alumna de la escuela de Muti, explica “(...) aquí ya no hay ritos, a las niñas ahora se les lleva a consejeras, les dicen “no puedes ir con chicos” y otras cosas”. Las

¹²¹ Entrevistada en noviembre de 2013.

alumnas de Muti, adolescentes todas ellas, refieren a sus madres y vecinas como las controladoras de su conducta y de sus movimientos fuera de la casa. Las chicas se quejan de sufrir gran presión por parte de su entorno, y el vecindario y profesorado del barrio, suelen asociar los embarazos o las enfermedades de transmisión sexual al poco control ejercido por las familias de origen de las chicas. Estas, además, mencionan a sus tías o hermanas mayores como proveedoras de informaciones relacionadas con la sexualidad.

En otras provincias mozambiqueñas donde existen ritos que separan a las adolescentes de su grupo durante periodos de hasta cuatro y cinco semanas, como Cabo Delgado, Niassa y Zambezia, suelen ser noticia por su difícil encaje con el calendario escolar, lo que suele generar polémica en el país¹²².

Dentro de los ritos de iniciación, a los jóvenes (...) les son enseñados los secretos de su lenguaje (Cipire (1996 [1992]):38). Si bien entre el alumnado de la escuela de Muti nadie manifestó haber pasado por un rito de iniciación, el profesorado sí reconoce la participación en determinadas prácticas mencionadas previamente:

(...) la verdad es que nuestras raíces...todos nosotros pasamos por ritos de curanderos
(...) [en los ritos] tocan la batuca, pasamos por aquello, son nuestras raíces las cosas de comunicación tienen secretos, no se puede hablar de cualquier modo ¹²³.

Sobre el modo en que transmiten los contenidos, Cipire plantea que tradicionalmente se realizan:

(...) a base de adagios¹²⁴, proverbios y siempre acompañados con cantares y danzas (...)
La educación ética y social para su transmisión integra cuentos, mitos proverbios y también anécdotas que a través de la mitología (...) consiguen representar realidades de la vida social e inculcan a los más jóvenes actitudes correctas de cara a varias situaciones que se pretenden salvaguardar¹²⁵ (Ibid. (1996 [1992]):37)

La narración de historias es reconocida por Spindler como una de las técnicas educativas existentes en muchos sistemas culturales, y en la zona adquiere una particular relevancia dada las características propias de la comunicación, extensa, adornada y siempre de tipo oral, por la que la mayor parte de la población muestra un particular gusto y le concede una gran importancia en las interacciones con el resto.

¹²² “Nomadismo e ritos de iniciação impedem criança de frequentar a escola” Filipe Madinga (10-12-2011) Agência de Informação de Moçambique para Sapó Notícias //noticias.sapo.mz/aim/artigo/325510122011140923.html (consultado el 15-01-2016)

¹²³ Profesor entrevistado en febrero 2014

¹²⁴ Nótese que en portugués la palabra “Adagio” tiene, como en castellano dos significados que, en este caso, confluyen: **1. m.** Sentencia breve, comúnmente recibida, y, la mayoría de las veces, moral **2. adv. m. Mús.** Con movimiento lento. Real Academia de la Lengua Española (RAE). Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=Adagio> (Consultado 15 de abril de 2015)

¹²⁵ Como se verá en el capítulo “La Escuela Secundaria de Muti” ésta es una estrategia educativa que se lleva a cabo dentro de esta escuela.

En las observaciones e interacciones comunicativas con habitantes de Maputo, Matola y Muti, es muy corriente identificar en el habla el uso de “ideofonemas”, mientras hablan en shangana y también como complemento del portugués hablado en la zona. Aun desconociendo el contenido de conversaciones, era fácil contemplar el uso de estos elementos en la zona, realizados sobre todo con el uso de vocales o sílabas aisladas como “hiiiiiii” o “xiiiiii”, que indicaban descrédito, o “mmm” que solía anteceder cada carcajada, siempre acompañadas con expresiones físicas como doblar el cuerpo, mover los brazos, abrir mucho los ojos, torcer la boca, y otros movimientos y expresiones significativas que iban más allá de la expresión verbal. En el uso de la lengua portuguesa también aparecían estos “ideofonemas”, cambiando el tono de pronunciación de palabras, o marcando con fuerza las sílabas tónicas.

Así, por ejemplo, la explicación la secuencia de un robo en casa, siempre se realizará de pie y con espacio para poder actuar, incluyendo incluirá primero la sorpresa al encontrar ladrón en el momento en que se ve por vez primera, luego el ruido hace el ladrón localizado, la emoción vívida del miedo al verlo, así como posiblemente el descrédito al acudir a la policía, que en la zona goza de poca confianza. Si el profesor de Educación Física explica ante una audiencia cómo fueron sus pruebas en la piscina, se situará en posición de nadar, con gestos referidos al mantenimiento del ritmo en la respiración y con un “aaaaaaaaaaaa” manifestará su contrariedad al haber sido evaluado por debajo de lo que esperaba.

De esta forma, el habla en la zona incluye emociones encarnadas en sonidos, palabras gestos y movimientos que aparecen juntos en la interacción verbal y que forma parte del estilo de comunicación de la zona. La riqueza del vocabulario, las posibilidades de la gramática y la existencia de “ideofonemas” ayudarían a componer interacciones comunicativas expresivas, intensas y muy vívidas, también en portugués. La oratoria¹²⁶ es un elemento particularmente cuidado en la zona, las personas que hablan bien son valoradas y no es frecuente que las personas se embarquen en discursos breves, sencillos o meramente instrumentales en público, sino que siempre son profusamente adornados. En la escuela, principalmente, el profesorado se muestra diestro en el manejo de la comunicación oral y los momentos en los que se hacen discursos ante la audiencia son momentos importantes, donde estos suelen escuchar paciente y atentamente.

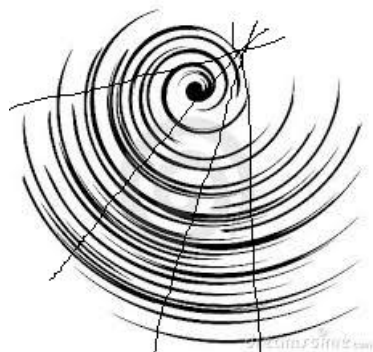
En este sentido, cabe hacer otra apreciación referida a la comunicación basada en mis observaciones, importantes para la caracterización de la zona objeto de estudio. Aparte del

¹²⁶ Incluyo la primera definición de la RAE de la palabra oratoria: “Arte de hablar en público con elocuencia, con la finalidad de persuadir o conmover al auditorio”, que caracteriza gran parte de las comunicaciones en la zona.

uso de “ideofonemas”, las personas con las que tuve intercambios comunicativos verbales de todo tipo, en conversaciones formales, informales y entrevistas, ponían en práctica discursos de tipo monólogo que no aceptaban interrupciones en las explicaciones vívidas de los acontecimientos. De manera particular, en algunas entrevistas el discurso siempre era cronológico, extenso y no dejaba lugar a la interrupción. El ritmo de la explicación solo la dominaba el hablante y con su expresividad exigía una escucha activa. Los discursos se extendían con explicaciones sobre lo preguntado y más allá, aportando más información sobre el contexto y las ideas eran expresadas de una manera amplia y plagada de repeticiones y reiteraciones. Los intentos de guiar el discurso eran ignorados sistemáticamente y, si acaso, eran recuperados al final del discurso. También dentro de la escuela observé estos estilos comunicativos en la acción del profesorado dentro de las aulas y también otros lugares de la escuela.

Al observar los estilos de comunicación de estas personas, a las que como más adelante explicaré, incluí en el grupo de personas que usan comúnmente estilos que denomino “circulares”, conformé un esquema, basándome en sus formas y el desarrollo de los puntos de interés, conformado por una espiral atravesada por líneas como el siguiente.

Figura n°3: Representación gráfica del estilo de comunicación circular



Fuente: Elaboración propia a partir de de una imagen extraída de internet: <http://es.dreamstime.com/imagen-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADAs-flecha-espinal-image27265696> Consultado en 3-02-2015)

La entrevista con un directivo de UNESCO en Maputo, proporcionó más elementos para comprender algunos aspectos de estos estilos comunicativos, explicando, con un estilo vívido y de tipo monólogo, su tristeza al haber asumido ciertas ideas durante su etapa formativa como profesor y haberlas aplicado cuando pasó a ser dirigente educativo tras la independencia del país en 1975. El directivo comenta que desde los comienzos de su formación escolar y posterior le inculcaron repetidamente la idea de que “la repetición nunca puede funcionar”,

idea que puso en práctica en su trabajo como pedagogo y de la que manifiesta arrepentirse, y plantea “la pedagogía lineal no es la única pedagogía, la lógica lineal, no es la única lógica”¹²⁷. Partiendo de esta idea, explica algunas características de los estilos de comunicación de la zona y plantea: “¿Por qué nosotros africanos tenemos la tendencia de repetir? Los africanos tenemos la tendencia de repetir porque nosotros no escribimos”. De este modo lo “dicho” adquiriría mayor peso en la comunicación y necesitase de reiteraciones ante la imposibilidad de ser recuperado posteriormente a través del formato escrito, lo que aporta, según el entrevistado un carácter inclusivo a la comunicación. “[Con este estilo de comunicación] “Estamos intentando ser inclusivos, si incluimos toda la gente para crear la memoria colectiva, en un cierto nivel algunos comprenden, pero pueden ser excluidos otros, entonces volvemos a decirlo”. El entrevistado, durante el discurso forma con los brazos la idea de grupo de personas que escuchan alrededor de una que habla. Entonces, va señalando con los puños cómo las personas que están fuera del círculo se van uniendo, y aun llegando más tarde, tienen la oportunidad de unirse y escuchar el discurso de la persona que habla. Este estilo, en sus palabras “permite enseñar a todos” a través de su amplia longitud y de la reiteración de ejemplos. Con ello, este estilo permite explicar un acontecimiento o una idea y:

(...) llegar a otras personas con otros ejemplos, porque nosotros enseñamos a través de ejemplos, si es con un conejo, los que sepan que es un conejo lo van a comprender, luego hablo de un mono y los que conozcan lo que es un mono lo van a comprender...por eso nosotros tenemos una repetición a niveles diferentes...es un estilo compartido¹²⁸

Reconoce que en occidente existe una lógica eminentemente lineal, apoyada en la escritura, que asocia un comportamiento excluyente en los siguientes términos: “Ustedes no se preocupan si alguien oyó, siguen para adelante, porque queda escrito...no os preocupa que todos se enteren o que no”. El entrevistado explica cómo se arrepiente y le entristece haber prohibido durante mucho tiempo en sus clases y en sus clases de formación de profesores la técnica de la repetición de ideas. Añade que durante la realización de sus estudios en una universidad inglesa aprendió que:

(...) La lógica solo podía ser lineal, que del A va al punto B y de ahí al C. Y nosotros hacemos círculos. Nuestros abuelos cuentan historias y alguien, un niño u otra persona no comprendió y [entonces la] repiten en otro nivel, con otro ejemplo, cuando ven que uno ya comprendió continua la historia para otro lugar. Al final del día, todos comprendemos, la memoria está ahí registrada, y si te olvidas otro te lo recuerda, eso es lógica¹²⁹

El directivo de UNESCO aboga por recuperar para la escuela técnicas educativas como el “teatro” que se usa en países como Alemania, y ha sido usada también en la zona para criticar

¹²⁷ Entrevistado en mayo de 2014.

¹²⁸ Entrevistado en mayo de 2014.

¹²⁹ Entrevistado en mayo de 2014.

hechos que, de otro modo serían difíciles de criticar abiertamente: “Como la madre, no se la critica directamente, [no se puede decir] usted es fea, hizo esto mal” pero haces un teatro y ella lo va a entender...ella va a cambiar y tú no pierdes la cara”. Otro aspecto que plantea es que, en este contexto de comunicación con un estilo circular, la palabra dada adquiriría un fondo de confianza.

(...) nos reconocemos en lo oral y es que creemos en lo que una persona dice (...) [y con las interacciones con occidentales, cuyo uso del documento escrito está plenamente extendido] Cogemos un choque cuando hablamos con alguien sobre cosas que estamos de acuerdo y mañana dice que no y dice que no está escrito... En nuestra sociedad usted no puede hablar lo que no es. Cuando usted habla su palabra es llevada [es tenida en consideración] y nadie desconfía de que nadie va a recusarla, porque, prácticamente, no está permitido. La palabra es suficiente¹³⁰.

Lo cierto es que uno de los más duros agravios que existen en la zona es “no ser de palabra”, solo usado para casos extremos. Por otra parte, las actividades colectivas, como el “xitique” donde hay intercambio de bienes monetarios no se asientan sobre ningún documento escrito en papel y casi ninguna de las personas preguntadas, tiene noticia de alguien que no haya cumplido su palabra. Según el entrevistado, en occidente:

(...) Os enseñaron que tenéis que escribir para poder ir al tribunal y decir que está escrito. Las palabras no tienen valor para ustedes. Me quedo triste cuando, hablar de los derechos humanos, dicen “La carta Magna fue firmada en el año...” porque solo se mira lo escrito ¿Y será posible que en África antes no existieran los derechos? Antes había derechos, claro, consagrados a los niños, a las mujeres ¿cómo no? Sí había y eran practicados. La carta magna está escrita, la libertad de los americanos y la revolución de los franceses también y [parece que] lo que no está escrito, nada... nuestros abuelos como no sabían escribir... ¡no hicieron nada! [Expresado con tono irónico]¹³¹

Esta entrevista me proporcionó mucha información sobre numerosas cuestiones que tenían que ver con estilos comunicativos en la comunidad y en la escuela, así como del poder de la palabra y el discurso en sociedades donde no se usa de forma generalizada el soporte escrito para la transmisión de información.

Castiano y Ngoenha (2006) subrayan el hecho de que, antes de la llegada de los misioneros a las zonas interiores del país, muchas poblacionales ya tenían complejos sistemas de educación que, teniendo como eje de experiencia los diferentes ritos de paso, hacía que la transmisión de contenidos se extendiese a lo largo de toda la vida y que respetasen los ciclos productivos locales. De esta forma (...) el complejo sistema de valores, tabús y correspondientes rituales eran transmitidos de acuerdo con la necesidad básica de mantener la sociedad cohesionada. (Ibid. 2006:209).

¹³⁰ Entrevistado en mayo de 2014.

¹³¹ Entrevistado en mayo de 2014.

Según los autores, los valores específicos, conocimientos y habilidades eran:

(...) transmitidos por los tutores, y dependen fundamentalmente del género y la edad de la persona tutorizada (...) A través de danzas, canciones, rituales (...) los niños africanos eran introducidos en la vida social e iban aprendiendo e interiorizando la jerarquía social (Ibid. 2006: 209)

De este modo la educación de varias generaciones de africanos se basó en la transmisión, eminentemente oral, de conocimientos referidos a una cosmovisión del mundo, a usos, costumbres y enseñanzas prácticas para la vida cotidiana, y fue completada por rituales de iniciación, regulados de forma comunitaria Aguadero (2009). De este modo se caracteriza la transmisión de contenidos culturales llevados a cabo por las poblaciones bantúes del interior del continente y en la zona de interés de la investigación.

Como aparece en el capítulo 3: “El contexto de Investigación: Mozambique” los contactos de los extranjeros con los asentamientos interiores bantúes se limitaron en un primer periodo a las pocas incursiones llevadas a cabo por misioneros, comerciantes o exploradores, llevados a cabo en pequeños grupos cuando no directamente, por iniciativa propia. Cuando Portugal se afirma como potencia colonizadora, comenzó a introducirse en el interior del país para imponer su sistema de administración y control del territorio y de la población que vivía en él, con gran desconsideración sobre las formas culturales propias del territorio colonizado:

(...) Los colonos en general, despreciaron y repudiaron la cultura y la educación africana tradicional (...) la atacaron, instituyendo, completamente fuera de contexto, una versión de su propio sistema de educación que desenraizaría al africano de su pasado y lo forzaría a adaptarse a la sociedad colonial (Mondlane (1995[1969]):56).

De este modo, el régimen colonial llevó a cabo acciones específicamente relativas a la educación, abordadas a continuación a través de los trabajos de Castiano y Ngoenha, (2006) y de Aguadero (2009).

4.2 El régimen colonial y su escuela

Los portugueses llegaron a Mozambique en el año 1498 y en 1525 se data el primer intento de gobierno colonial por establecer una mínima regulación o control sobre las actividades que se desarrollaban en la zona. El reglamento básico versaba sobre cuestiones de naturaleza económica-comercial y sobre asuntos religiosos, y en él, se encomienda a la Iglesia Católica las labores denominadas de “conversión del gentío” (Castiano y Ngoenha, 2006: 21), esto es, de conversión al cristianismo de la población nativa. De este modo, en pequeños grupos, los misioneros se adentraron en zonas interiores para establecer contactos con la población nativa

con fines educativos. Sus actividades, según Aguadero “(...) constituyen la primera introducción, a un nivel muy reducido, de elementos educativos occidentales en Mozambique” (Ibid. 2009:6). Estas “prácticas educativas a la europea” como las denomina el autor, desaparecen casi radicalmente con la expulsión de los jesuitas de la colonia en 1759 y con la extinción de las órdenes religiosas en 1834.

En el año 1820, con la Revolución Liberal en Portugal se produjo un relativo aceleramiento en los planes de gobernación colonial, que hasta entonces no abarcaban todas las zonas del país. Estos planes, que bebían de los ideales igualitarios de la revolución liberal, consideraban a los nativos africanos como ciudadanos de pleno derecho y a las colonias como provincias ultramarinas de Portugal, sin establecer formalmente distinciones entre ciudadanos de ambos países.

Hasta el año 1845, la educación escolar de los descendientes de los colonos estaba garantizada y la llevaban a cabo profesores particulares, los propios padres y/o algunas escuelas primarias regimentales¹³² ubicadas en los asentamientos de los colonos (Ibid. 2006). Las primeras escuelas de este tipo databan de finales del siglo XVIII y permitía a los pequeños no perder continuidad con el sistema de enseñanza portugués.

En el año 1845, fue establecido el régimen de escuelas públicas en Mozambique, que dividía la enseñanza formal en dos niveles: El primer grado lo ofrecían las denominadas “Escuelas Elementares” y constaba de asignaturas como Lectura, Caligrafía, Aritmética, Doctrina Cristiana e Historia de Portugal y el segundo grado se impartía en las denominadas “Escuelas Principales” con asignaturas como Lengua portuguesa, Diseño, Geometría, Escrituración, Economía y Física Aplicada (Ibid. 2006).

En un principio, solo existían escuelas públicas en la capital, que entonces se denominaba Lourenço Marqués, pero, progresivamente, se diseminaron por otras zonas del centro y del norte del país. En 1911, se implantó la primera Escuela Secundaria y en 1918 la primera Escuela Industrial, ambas en la capital (Ibid. 2006).

A pesar de que la constitución de escuelas públicas por parte del régimen colonial estaba fundamentada en las ideas de la revolución liberal, que, en materia educativa defendía la idea de una educación igualitaria y no segregada, durante este periodo surgieron las primeras voces que clamaban por una enseñanza separada para colonos y nativos (Ibid. 2006). A pesar de que los nativos que acudían a estas escuelas eran una minoría, pero pronto se planteó la idea de que los nativos, denominados “indígenas”, debían tener una educación segregada, llevada a cabo a un ritmo más lento, y con contenidos orientados principalmente al aprendizaje de

¹³² Escuela regimental: Escuela que pertenece al concejo o ayuntamiento de una población.

trabajos manuales. La necesidad de una educación separada se justificaba con el hecho de que “(...) estuviese en armonía con los usos y costumbres, así como el grado de desarrollo intelectual y moral del pueblo indígena” (Ibid. 2006:24). La supuesta incapacidad de los nativos para adaptarse a una escuela de tipo europeo, con una planificación y unos contenidos establecidos desde la metrópoli, fue la coartada de origen que propició una enseñanza segregada en las colonias y que permitió que, en palabras de los autores, “(...) los principios de liberalismo y de igualdad solo se aplicasen para los colonos blancos” (Ibid. 2006:24).

En el año 1910 en Portugal se proclamó la Primera República que derivó en una separación de facto entre el Estado y la Iglesia y en 1913, en la colonia fueron creadas las denominadas “Misiones Civilizadoras Laicas” orientadas a la población nativa donde se priorizaba la alfabetización en portugués y la formación profesional. Sin embargo, estas misiones, adolecieron desde un principio de recursos humanos y económicos por parte del gobierno colonial para sostenerlas (Aguadero, 2009). El mismo autor explica cómo el gobierno colonial, al igual que en materia económica recurrió a capitales extranjeros para poder subsistir, se alió con la Iglesia Católica para ser ayudado en el plano ideológico y le encargó la formación de los nativos en sus misiones religiosas. Esta formación estuvo basada en un programa ideológico nacionalista y de sumisión al régimen, y en el aprendizaje de profesiones manuales útiles tanto para el gobierno y como para la iglesia (Ibid. 2009).

En el año 1926, con el comienzo de la dictadura militar en Portugal y la instauración del denominado “Estado Novo” el régimen colonial viró hacia el militarismo y autoritarismo, y proporcionó más poder a la Iglesia Católica: El régimen del dictador Salazar le otorgó oficialmente la misión de “civilización” de los nativos y para ello, le proporcionó cuantiosos medios financieros y edificios del Estado portugués para el desarrollo de sus actividades en la colonia (Ibid. 2006).

Durante el régimen dictatorial portugués, la segregación y el establecimiento formal de relaciones de dominio y provecho entre colonos y colonizados fue reforzada y recrudescida, y esto, lógicamente tuvo repercusión en el tratamiento de las cuestiones educativas en la colonia.

4.2.1 La Enseñanza Indígena

En el año 1917 se aprueba en Mozambique la denominada “Lei del Indigenato” donde se definía formalmente al indígena como “(...) Individuo de raza negra o descendiente de ella que por su ilustración y costumbres no se distingue de los comunes de aquella raza” (En: Ibid. 2006:29)

En 1930 la administración colonial, ante la necesidad de un gran volumen de mano de obra “asimilada” estableció las primeras leyes y preceptos que regularon la denominada “Enseñanza Indígena”, cuya misión era “(...) conducir gradualmente al indígena de la vida salvaje a la vida civilizada, formarle la consciencia de ciudadano portugués y prepararlo para la lucha para la vida, haciéndole más útil a la sociedad y a sí mismo (En: Ibid. 2006:29)

La Enseñanza Indígena incluía los programas de las denominadas “Enseñanza Rudimentaria”, “Enseñanza Profesional” y la “Enseñanza Normal”, esta última orientada a la formación de profesorado indígena para las escuelas indígenas (Ibid. 2006).

De esta forma, la puerta de entrada al sistema educativo a partir de los años 30 del siglo XX para los niños nativos a partir de los 7 años era la enseñanza rudimentaria, donde se trataba de “(...) civilizar y nacionalizar a los indígenas de la Colonia, difundiendo entre ellos la lengua y costumbres portuguesas” (Ibid. 2006:29). La estructura escolar era similar a la de las escuelas europeas, las aulas estaban compuestas de un máximo de 40 alumnos y su duración total era de 3 años. Si al cumplir 12 años las chicas o 15 los chicos no la habían terminado, debían abandonarla y continuarla, si había plaza, en el turno nocturno. Todas estas escuelas estaban dotadas de huertos para que el alumnado se formase y practicase en técnicas agrícolas, cuyos rendimientos ayudaban a mantener los centros, dirigidos por religiosos. Estas escuelas eran, además, más numerosas en las áreas cercanas a las ciudades que en las áreas rurales, por lo que el fenómeno de la escolarización fue más acentuado en áreas periurbanas como el barrio de Muti que en zonas rurales e interiores del país.

El trabajo de reclutamiento de niños y adolescentes nativos para las escuelas rudimentarias de la administración colonial contó con la colaboración de los denominados “Régulos” de las circunscripciones y el profesorado nativo formado que a veces lo hacían en contra del parecer de las familias. Un vecino de Muti que fue profesor en las escuelas indígenas, explica algunos elementos del proceso de imposición de las escuelas por parte de los colonos:

(...) Todos los principios cuestan (...) aquí entraron los portugueses...bueno, recibir otra cultura es difícil, fueron duros, pero era preciso enseñarnos, teníamos que tomar contacto con la cultura portuguesa, nos obligaron, no había otra manera de hacer¹³³

Este vecino explica cómo fue el reclutamiento, en el que él como profesor tuvo que participar, buscando niños en edad escolar por Muti y sus alrededores:

(...) La administración [colonial] decía a los “Régulos” [de las circunscripciones] que tenían que ir los chicos a la escuela y los padres no querían. Yo fui a buscar niños, iba detrás de ellos porque no querían escuela, los padres nos rechazaban, no tenía ningún valor de cara a la sociedad, pero eras obligado a estudiar quisieras o no¹³⁴

¹³³ Entrevistado en mayo del 2014.

¹³⁴ Entrevistado en mayo del 2014.

Otro vecino de Muti también explica cómo presionaban los colonos portugueses en las circunscripciones y barrios para reclutar niños para las escuelas:

(...) Fueron los portugueses que nos crearon la importancia de la escuela, la gente no lo veía ni le interesaba ¿para qué? No se necesitaba, ni se veía el valor de la escuela. Ellos iban a buscarnos, construían una escuela ponían un profesor, alumnos crecidos, e iban a buscar a los chicos, tenías que ir a la fuerza...te traían, el profesor te registraba: ¿quién es tu padre? ¿Cuál es tu nombre? ¿En qué área vives? Te amenazaban si no ibas a la escuela...y acababas en el palmatorio¹³⁵ y te pegaban si no ibas a la escuela te pegaban en las manos. Al estar registrado, si no ibas te pegaban, la gente fue, y fue¹³⁶

Este vecino plantea que la imposición de la escolaridad del régimen portugués, contó con un gran problema desde el principio provocado porque en las escuelas solo se hablaba y se podía hablar portugués:

(...) el problema era la lengua, eso fue un gran error [se refiere a imponer el portugués y prohibir en uso del shangana], nadie entendía y fue mucho tiempo para aprenderla...pero después se adaptaron y unos iban a la escuela y otros no¹³⁷

En las zonas rurales donde las escuelas no eran tan numerosas como en las zonas periurbanas, la obligación de la escolarización provocaba que muchos niños desde primeras horas de la mañana, tuviesen que recorrer largas distancias hacia los centros, con lo que llegaban a los centros cansados y hambrientos, lo que no favorecía su aprendizaje escolar (Ibid. 2006).

Tras cursar la denominada “Enseñanza Rudimentaria” el alumnado nativo tenía la posibilidad de continuar con la “Enseñanza Profesional” cuya finalidad era:

(...) preparar a los indígenas de ambos sexos mayores de 10 años a adquirir honestamente los medios para mantener una vida civilizada y contribuir más eficazmente para el progreso de la colonia (En: Ibid. 2006:29)

Esta formación profesional, se impartía en la colonia en establecimientos segregados por sexo: Las denominadas “Escuelas de Artes y Oficios” estaban destinadas a los chicos, y en ellas se ofrecían cursos de una duración de tres años como cerrajero, herrador, sastre, zapatero o carpintero. Las “Escuelas Profesionales”, por su parte, estaban destinadas a las chicas y los cursos estaban relacionados con el mantenimiento del hogar: cocina, costura, limpieza, planchado y economía doméstica, con una duración de 2 años. Muchos de los utensilios empleados en estas labores, así como las técnicas de limpieza y las recetas aprendidas, eran muy distintas a las que las jóvenes mozambiqueñas habían aprendido en sus casas¹³⁸. Por su naturaleza y contenido, los aprendizajes se orientaban para ser posteriormente contratadas

¹³⁵ En el palmatorio era donde se usaba la palmeta: *Instrumento que se usaba en las escuelas para golpear en la mano, como castigo, a los niños*. Real Academia de la Lengua Española, (RAE)

¹³⁶ Entrevistado en mayo de 2014.

¹³⁷ Entrevistado en mayo de 2014.

¹³⁸ Datos extraídos de la conversación con una mujer anciana de Maputo en mayo de 2014, que acudió a uno de estos cursos en 1950 y explicaba cómo tuvo que aprender, entre otros, el manejo de la plancha, recetas portuguesas y la limpieza de azulejos, un material desconocido para ella, exportado en la colonia.

como servidumbre en las casas de colonos europeos, que disfrutaban de algunos avances tecnológicos traídos de la metrópoli, y que eran completamente ajenos a los usos de la población local.

Los cursos de las escuelas de oficios no eran totalmente gratuitos y, como las escuelas rudimentarias, tenían huertos para practicar la agricultura y jardinería, cuyos beneficios también se quedaban en las instalaciones escolares para su mantenimiento. En muchas ocasiones, los propios colonos matriculaban a la servidumbre que ya tenían contratada en las casas asumiendo sus gastos, y en casi todos los casos, una vez formados, los estudiantes eran recomendados para trabajar en las casas o en las empresas de estos.

Por último, a través de la denominada “Enseñanza Normal” se permitía la formación de profesores indígenas para trabajar en las escuelas rudimentarias para los nativos. Entre los requisitos de entrada estaban:

(...) Tener una edad mínima de 16 años, buen comportamiento moral y civil, tener aprobado el examen de instrucción rudimentaria de 4º clase, no tener defecto incompatible con el ejercicio del magisterio y haber sido re-vacunado (Ibid. 2006:28)

De entre las distintas asignaturas que cursaban los futuros docentes, existía una carga horaria específica para Lengua Portuguesa y Aritmética cuyo dominio resultaba muy importante en los planes de formación de alumnado nativo en las escuelas rudimentarias (Ibid, 2006).

Con este sistema, la trayectoria escolar del alumnado nativo en la colonia, daba comienzo en la escuela rudimentaria y posteriormente, según su sexo, acudir tres años más, en el caso de los chicos, a una escuela de Artes y Oficios, o dos años más, en el caso de las chicas, a una Escuela Profesional. También, tras la rudimentaria, podían cursar el ciclo denominado de “Enseñanza Normal” para convertirse en profesorado de escuelas rudimentarias.

Tabla n°4: Enseñanza Indígena en Mozambique en 1930

ENSEÑANZA INDÍGENA (1930)		
	Enseñanza Rudimentaria (De los 7 a 12 años, obligatoria y gratuita) 3 años de duración	
Opciones tras la Enseñanza Rudimentaria:		
Enseñanza Profesional (Mayores de 10 años) Escuelas de Artes y Oficios para hombres de 3 años de duración. Escuelas Profesionales para mujeres de 2 años de duración.		Enseñanza Normal (Mayores de 16 años) Habilitación profesorado para Enseñanza Indígena, de 3 años de duración.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Castiano y Ngoenha (2006)

4.2.2 La Enseñanza oficial colonial

Paralelamente y dirigida a los descendientes de los colonos estaba la denominada “Enseñanza Oficial Colonial”. Esta se impartía en establecimientos distintos a los de la población nativa, creados a imagen y semejanza de los europeos de origen de las familias del alumnado y estaban principalmente ubicados en las áreas urbanas, donde se asentaban los colonos. La estructura de este tipo de enseñanza en el año 1950 estaba dividida en las denominadas “Enseñanza Primaria”, “Enseñanza Liceal” y “Enseñanza Técnico-Profesional”.

La Enseñanza Primaria era la puerta de entrada al sistema, al que se accedía a partir de los 7 años y donde se cursaban 4 cursos. Este tipo de enseñanza:

(...) es obligatoria para todos los portugueses, no indígenas, física y mentalmente sanos, en edad escolar y se destina a enseñarles a leer, escribir y contar, a comprender los hechos más simples de la vida y a ejercer las virtudes morales y cívicas dentro de un vivo amor a Portugal (En: Ibid. 2006:34).

Tras los 4 años de primaria, era posible, por una parte, continuar con la denominada “Enseñanza Liceal” que constaba de 8 cursos y cuyo objetivo general era:

(...) preparar para la secuencia de estudios, y suministrar la cultura más conveniente para la satisfacción de las necesidades comunes de la vida social, a la par de los fines de adquirir vigor físico, de perfeccionamiento de las facultades intelectuales, morales y cívicas (En Ibid. 2006:35)

Los dos últimos años de esta enseñanza estaban específicamente diseñados para continuar los estudios en las universidades portuguesas.

Por otra parte, tras la primaria, se podía continuar con los estudios técnico-profesionales, que se dividían en las denominadas “Escuelas Técnicas Elementales”, constituidas como un ciclo preparatorio general de 3 años de duración y posteriormente una especialización de dos años más en las denominadas “Escuelas Industriales” o “Comerciales”. Los cursos profesionales impartidos en las escuelas contenían, a diferencia de las escuelas profesionales destinadas a los indígenas, disciplinas de cultura general, asignaturas destinadas a la formación moral, intelectual y cívica del alumnado. Los autores señalan cómo la enseñanza técnico-profesional contenía en todos sus cursos un fuerte componente ideológico y moral transmitido a través de la instrucción escolar y del fomento de la pertenencia a las numerosas organizaciones juveniles profesionales del régimen colonial.

Tabla nº5: La Enseñanza Oficial en Mozambique en 1950

ENSEÑANZA OFICIAL COLONIAL (versión 1950)		
	Enseñanza Primaria De los 7 a 12 años, obligatoria y gratuita) 4 años de duración	
Opciones tras la Enseñanza Oficial:		
Enseñanza “Liceal” (8 años de duración) Idealmente ¹³⁹ de los 12 a los 20 años, siendo los dos últimos un curso preparatorio para las universidades portuguesas.		Enseñanza Técnico Profesional Escuela Técnica Elemental (3 años de duración) Idealmente de los 12 a los 15 años.
		Especialización Escuela Comercial/ Industrial (2 años de duración) Idealmente de los 15 a los 17 años
Universidad (en Portugal)		

Fuente: Elaboración Propia a partir de datos de Castiano y Ngoenha (2006)

4.2.3 Transitar entre ambos sistemas

Respecto al posible tránsito del sistema indígena al oficial, en teoría, el alumnado que hubiese superado la enseñanza rudimentaria y fuese “asimilado” por el régimen colonial, podía pasar a

¹³⁹ Edades mínimas.

cursar el tercer curso de la enseñanza primaria oficial y continuar en este sistema sus estudios. En la práctica, ambos sistemas era profundamente diferentes, y existían condicionantes económicos, geográficos, culturales y lingüísticos, que provocaban que sólo una pequeña parte del alumnado pudiese transitar de un sistema a otro (Aguadero, 2009). Según datos recogidos por el autor, en el año 1958, casi 30 años después de la instauración del sistema educativo indígena, de los 1756 estudiantes matriculados en la Enseñanza Liceal solo 20 de ellos eran nativos (Ibid. 2009:10).

Como indica Mondlane (1995 [1969]) las escuelas destinadas a los nativos fueron desde el principio, agencias difusoras de la lengua y cultura portuguesas. El autor plantea que con la formación escolar se pretendía, por una parte, dotar al régimen de efectivos intermediadores entre el estado colonial y las masas colonizadas, así como inculcar una actitud servil entre los nativos. Además, señala la paradoja de un régimen vinculado con la Iglesia Católica, donde la responsabilidad total de la educación de los africanos fuese encomendada a esta institución y que, sin embargo, reservaba las escuelas laicas para los descendientes de los colonos.

En el año 1940 a través de la firma del documento de “Concordata” entre la Iglesia y el gobierno de Portugal se reforzó la orientación religiosa en las escuelas indígenas y también oficiales, incluyendo en sus currículos escolares la asignatura de Religión Católica. Además, a través este documento se permitió el uso de lenguas africanas para las actividades de catequesis, a pesar de que desde 1921 estaba prohibido hablarlas en las escuelas (Castiano y Ngoenha, 2006), lo que, posiblemente, facilitó las tareas de evangelización del alumnado nativo.

Los datos del censo del año 1950 recogidos por los autores revelaban que, de los 5.738.911 habitantes de la colonia en esa fecha, el 97,84% no sabían leer ni escribir, lo que muestra la escasa expansión y eficiencia de las escuelas del régimen en esas fechas (Ibid. 2006). Además, existía una descompensación de efectivos entre los diferentes sistemas. Según datos de 1960 el número de alumnos matriculados en enseñanza rudimentaria era de 400.000 y en los cursos de formación de profesores indígena solo había 341 matriculados, lo que permitía una graduación de 65 docentes al año lo que era insuficiente para cubrir toda la demanda (Aguadero, 2009).

Con la derogación del Acta Colonial en 1961, Portugal asumió en un plano formal la igualdad de todos los habitantes de la colonia, y con ello, puso fin a la duplicidad de sistemas educativos integrando a todo el alumnado en el sistema oficial. Sin embargo, la abolición del estatuto jurídico de los indígenas solo supuso una reforma cosmética, ya que no cambió

situación educativa de los nativos: la enseñanza rudimentaria pasó a ser denominada “enseñanza de adaptación” y fue creada para proporcionar a los niños nativos un año intensivo de formación para que, al incorporarse al régimen oficial, lo hiciese en condiciones de igualdad con el alumnado descendiente de colonos y con el ya “asimilado” (Castiano y Ngoenha, 2006).

En el año 1964 todas las escuelas de las misiones católicas se estatalizaron, los manuales de enseñanza incluyeron más referencias al país y al continente, y se permitió el uso puntual de las lenguas africanas para el aprendizaje de la lengua portuguesa (Aguadero, 2009). Con esta nueva reforma, la enseñanza de adaptación cambió su nombre a pre-primaria¹⁴⁰ y continuó funcionando como un curso formativo destinado a los nativos, previo al ciclo de primaria oficial. Una gran parte del profesorado de la escuela de Muti entró en contacto con el sistema educativo del régimen colonial a través de este primer curso pre primario.

Como indican Castiano y Ngoenha (2006) el régimen colonial desde 1960 se enfrentó a primeras manifestaciones violentas que desembocarían en el estallido de la guerra de la independencia, y debido a ello, comenzó a llevar a cabo medidas para estabilizar la situación política en el país: Por una parte, se planteó mejorar las condiciones de vida de los colonos, de cara a evitar un éxodo ante la tensión pre-bélica que se vivía, y por otra parte, se plantearon mejoras en las condiciones y posibilidades educativas de la población para poder sacar el máximo rendimiento del periodo de crecimiento económico que se experimentaba en la colonia. Para que el régimen funcionase necesitaba mano de obra cualificada, colona y también nativa (Aguadero, 2009).

Las mejoras en las condiciones de vida entre los colonos se llevaron a cabo a través de la ampliación de la oferta educativa en los centros: se ofrecieron más especializaciones en estudios técnicos profesionales y se permitió la posibilidad de estudiar desde la colonia Estudios Generales Universitarios, que fueron considerados en 1968 equivalentes a los estudiados en las universidades portuguesas (Ibid.2009). A pesar de que las medidas estaban destinadas a la población estudiantil en general, según datos del periodo 1972-1973 de entre los 2.621 alumnos universitarios, solo había 40 alumnos nativos (Ibid.2009:11).

Además, desde el régimen, se siguieron llevando a cabo medidas para el reclutamiento escolar de alumnado nativo para la realización de estudios de pre-primaria y se mejoró el acceso y la

¹⁴⁰ Resalto este cambio de nombre, puesto que supone un modo sutil de nombrar dos realidades idénticas con dos nombres diferentes: Uno que señala su finalidad: *enseñanza de adaptación* y otra simplemente señala su posición en el sistema *pre-primario*, lo que elimina cualquier referencia a su contenido.

calidad de la red escolar, con inversiones puntuales¹⁴¹. El régimen colonial necesitaba, durante ese periodo, introducir a alumnado nativo en el sistema escolar y laboral con un triple objetivo: para hacer funcionar la economía de la zona, para dar una imagen internacional de igualitarismo social y, posiblemente, también para tratar de pacificar a una población que, desde muchos puntos, comenzaba a llevar a cabo actividades organizadas de guerrilla y de disidencia al régimen.

De hecho, fue desde principios de los años 60 del siglo XX cuando comenzó a existir una fuerte conciencia de las condiciones de opresión que sufría la población nativa, dio lugar a asociaciones, publicaciones y actividades con cierta proyección política que fueron tenazmente perseguidas por la policía del régimen (PIDE) (Aguadero, 2009) Los primeros grupos organizados que agitaron esta conciencia, estaban formados por estudiantes que vivían en las áreas urbanas y periurbanas y por trabajadores emigrados desde países vecinos. En el año 1962 Eduardo Mondlane aglutinó las principales fuerzas opositoras en el partido FRELIMO y juntos optaron por la lucha armada como vía hacia la independencia, y en el año 1964 comenzó la guerra de liberación que desembocó en la independencia del país en el año 1975. Concluyendo con el periodo de ocupación colonial portuguesa en Mozambique, Castiano y Ngoenha reflexionan sobre cómo fue tratado el tema de la educación en la colonia:

(...) mientras que Europa desarrolló naturalmente su sistema educativo basado en su proyecto iluminista, al continente africano le fue impuesto un paradigma educacional del exterior. Lo peor no fue solo que fue impuesto, sino que paradójicamente fue diseñado para excluir de él a la mayoría de las personas. (Ibid. 2006:17)

De esta forma, el sistema educativo escolar que fue impuesto en la colonia mozambiqueña, respondió desde un principio a los intereses de una minoría blanca quienes diseñaron la escuela con el fin de poner en contacto a una mayoría autóctona con un sistema que era ajeno a sus motivos. Este sistema, para el que fueron reclutados muchos nativos a la fuerza, estaba diseñado para que estos aprendiesen la lengua portuguesa, nociones simples de aritmética y trabajos manuales que les permitían posteriormente conseguir trabajos en condiciones de servidumbre para la minoría blanca, que, con ello, se garantizaba sus privilegios. El fenómeno de las escuelas fue más propio de las grandes ciudades y las áreas periurbanas que de las áreas rurales. Este proyecto educativo destinado a los nativos estuvo, desde el principio, auspiciado y desarrollado por la iglesia católica que contó con un gran poder en el régimen colonial. El sistema educativo de los descendientes de los colonos, por último, replicaba el sistema de

¹⁴¹ Como indican Castiano y Ngoenha, en el periodo entre 1960 y 1974 la inversión en el sector educativo nunca superó el 1% del PIB, manteniéndose en valores de entre el 0,42% y el 0,95% (2006:44).

educación portuguesa y siempre contó con más medios para su desarrollo y con una orientación más orientada al desarrollo integral y no a la provisión de mano de obra poco cualificada.

4.3 La escuela en tiempos de independencia y guerra

En 1974 se calculaba que el 95% de la población mozambiqueña era analfabeta (Aguadero, 2009:11) y que, entre los nativos, sólo una pequeña élite urbana asimilada había conseguido una educación de calidad. Los datos de analfabetismo entre la población empeoraron tras el éxodo de los colonos portugueses, a los que acompañaron mozambiqueños formados, huyendo del clima de inestabilidad que había provocado la guerra de independencia en el país.

El Mozambique independiente heredó de la colonia un sistema escolar destinado a la población nativa de baja calidad, incapaz de absorber a toda la población en edad escolar y con fuertes desigualdades territoriales, particularmente en el centro y norte del país, donde la red escolar estaba escasamente desarrollada.

Antes de abordar el tema sobre cómo fue el sistema educativo a partir de la independencia del país de 1975, cabe subrayar que el partido FRELIMO, durante el periodo de su confrontación con el régimen colonial, entre 1964 y 1975, ya había considerado el tema de la educación en sus zonas de influencia. Tal y como explica Aguadero, el programa educativo del FRELIMO se había comenzado a gestar en 1963, desde la recién independizada Tanzania¹⁴² donde algunos mozambiqueños habían emigrado. En Mozambique y según la guerra progresaba, el FRELIMO iba avanzando por zonas donde, fuera del control de la autoridad portuguesa, comenzaron a crear las primeras estructuras educativas. Poco a poco el partido consiguió organizar e implementar un sistema de educación que abarcaba la educación formal para niños y jóvenes, la alfabetización de adultos y la formación de profesores.

El FRELIMO, de hecho, aparte de a su programa militar, concedió una importancia extraordinaria a su programa educativo, al que dotó de grandes recursos. A través de la formación en escuelas y centros frelimistas trataba de conseguir, por un lado, que los mozambiqueños comprendiesen la situación de opresión a la que estaban sometidos y, por otra parte, que recibiesen una formación para conseguir sustentarse y ayudar a desarrollar el país que iba camino a la independencia (Mondlane, E. (1995 [1969])).

¹⁴² Tanzania se independizó del Reino Unido 1961 y Julius Nyerere, maestro de escuela de formación, fue el Primer Ministro del país libre.

Las escuelas frelimistas, por tanto, se planteaban este doble objetivo: “(...) proveer de los elementos teóricos e ideológicos para seguir la lucha armada y para incentivar la producción en las poblaciones” (Castiano y Ngoenha, 2006:47). Aguadero explica que estas escuelas tuvieron un fuerte contenido ideológico con el que pretendieron llevar a cabo un completo cambio de mentalidad en la población:

(...) las escuelas debían contribuir a la destrucción de la mentalidad vieja y al surgimiento de una manera de pensar y de actuar adecuada a las necesidades productivas, promotora de un desarrollo sustentado en el conocimiento científico, libre del peso de la superstición, la tradición y el colonialismo (Ibid. 2009: 13)

Se desarrollaron completos programas de formación en labores técnico-profesionales, aprovechando escuelas de las misiones y/o creando otras nuevas, donde se desarrollaron: (...) actividades productivas de cara a la auto-suficiencia de los centros escolares, y se inculcará el amor al trabajo y la oposición al espíritu parasitario (Ibid. 2009: 13). Además, en las zonas ocupadas por el FRELIMO, estas escuelas funcionaron como centros de difusión de propaganda política e ideológica, y se ubicaron en las comunidades, como centros de reunión y asociación vecinal y como centros culturales a disposición de la población. El autor señala como la educación tenía un carácter “totalizador” (...) la educación abarcará a toda la comunidad y a todos los procesos sociales. Todos los integrantes de la colectividad serán a la vez objeto e instrumento del proceso educativo. (Aguadero, 2009:12)

Respecto a la docencia, muchos profesores o personal formado por el régimen dictatorial portugués se dedicaron a enseñar en las escuelas frelimistas. Los guerrilleros en sus campamentos militares, fueron alfabetizados en portugués y pasaron a ser maestros de otros miembros de las comunidades donde se asentaban o de sus propios compañeros. Como explica Aguadero, en esta época, a la población se le transmitió la idea de que todo el que había tenido la oportunidad de estudiar, tenía la obligación de enseñar a las personas de su alrededor. Para regular estas actividades informales, se crearon cursos provinciales y nacionales de distinta duración donde se trabajaba y evaluaba la práctica docente y se elaboraban sencillos materiales didácticos para el aprendizaje, sobre todo, de la lengua portuguesa.

En el II Congreso del FRELIMO celebrado en 1968, se asumió el portugués como lengua de vehicular en el partido y para el proyecto nacionalista. Según Castiano y Ngoenha (2006) la asunción de esta lengua servía para:

(...) mantener la “unidad nacional” y ser capaces de “combatir” las posibles tendencias hacia el tribalismo, racismo o regionalismo en el seno de los mozambiqueños. Así la lengua portuguesa pasa a ser “el arma fundamental de la unidad nacional” (Ibid.: 2006:53)

Esta decisión estaba, efectivamente, vinculada a la idea nacionalista del FRELIMO que encajaba con el resto de las ideas del partido, ya que: (...) Se trataba de formar la conciencia nacional por encima de diferencias étnicas y de vincular educación, producción y lucha armada para conseguir la emancipación del pueblo (Aguadero 2009:12) Según el mismo autor, se consideró que esta lengua, a diferencia de las lenguas locales, disponía del vocabulario adecuado para expresar los conceptos científico-técnicos propios del proyecto cultural y productivo que pretendían poner en marcha.

Según Castiano y Ngoenha, a pesar de que las actividades de lucha armada se concentraron en el norte del país y que, si bien fue imposible construir un sistema educativo totalmente alternativo al sistema colonial, las escuelas frelimistas fueron las primeras experiencias educativas llevadas a cabo en el país fuera del régimen colonial. Al acabar la guerra y gobernar el

FRELIMO, estas permitieron poner las bases para implantar un sistema educativo a nivel nacional sustentado en sus principios ideológicos (Aguadero, 2009)

En 1975, año de la independencia, el nuevo Gobierno de Mozambique con Samora Machel como presidente, estatalizó¹⁴³ e hizo públicos todos los centros de enseñanza. De forma particular, las escuelas misioneras y católicas donde se impartían los primeros años de instrucción, pasaron a estar dirigidas y gestionadas por los propios mozambiqueños reunidos en los denominados “Grupos Dinamizadores”, que trabajaron en ellas como elementos de divulgación de la línea ideológica del partido (Ibid. 2009). En los primeros años de independencia, el gobierno llamó a la población a implicarse con los planes de expansión de la red escolar y ésta respondió colaborando activamente en la apertura y acondicionamiento de nuevas escuelas, aún con escasos recursos locales (Ibid. 2009). Como prosigue el autor, la población se implicó en iniciativas comunitarias diversas, también de tipo sanitario y agrícola, reflejando el momento de emancipación y de “ruptura con el atraso secular que la colonización les había dejado” (Ibid. 2009:13).

El III Congreso del FRELIMO celebrado en el año 1977 trajo consecuencias importantes en el sector educativo: En primer lugar, se realizó una reforma curricular de los programas de

¹⁴³ Decreto nº12/75 del 6 de septiembre de 1975

primaria y secundaria, y se sustituyeron las asignaturas de Historia y Geografía de Portugal y Moral, por las de Historia y Geografía de Mozambique y Educación Política, respectivamente (Ibid. 2009). Además, se abolió simbólicamente la utilización de los libros coloniales en las escuelas y se estableció como prioridad la creación y distribución de material escolar con contenidos renovados, eliminando parte de la carga política de los manuales elaborados en las escuelas frelimistas. Sin embargo, la situación económica y de recursos humanos no permitió completar esta tarea y muchos alumnos de la época, entre los que se encuentra parte del profesorado de la escuela de Muti, no tuvo acceso a manuales renovados, con lo que estudiaron sin materiales o con manuales de la época colonial.

Una de las prioridades del gobierno fue la alfabetización de toda la población: no solo para niños en edad escolar, sino también para adultos trabajadores y población analfabeta en general, a los que se les conminó a acudir a la escuela. Este llamamiento se resolvió con un aumento espectacular del alumnado matriculado en las escuelas, principalmente en el primer ciclo de enseñanza primaria (Ibid. 2009). Una profesora de la escuela de Muti, explica estos momentos de exaltación y optimismo relacionados con la escolarización:

(...) El padre de la patria [Samora Machel] intentó que todos fuesen a la escuela y algunos se frustraron porque no había dinero para llevarlos...en el 79 se llenaron todas las aulas. El presidente Samora habló de padres y escuela, habló muuuuucho, ¡iiiiii! Dio para revolucionar¹⁴⁴ y abrir la vista...muchacha quería meter niños en la escuela, después de esa revolución todo padre quiso llevar a sus hijos a la escuela (...)¹⁴⁵

Un vecino de Maputo, técnico del Instituto Nacional de Estadística (INE), también subraya esta idea:

(...) El gobierno hizo mucho, hubo muchísima movilización para que la gente llevase a los niños a las escuelas, los que en tiempo colonial hicieron primera o segunda clase¹⁴⁶, ya aquí [en este momento] luchaban para que sus hijos fuesen a la escuela. Sabíamos que el camino para el futuro era la escuela y si no lo hacíamos nos íbamos a quedar ahí con la pala¹⁴⁷, queríamos avanzar...en las reuniones de los grandes, de nuestros padres [se refiere a los líderes del FRELIMO] decidieron que se tenía que hacer. Nos dijeron que teníamos que ir¹⁴⁸

Durante esta época, en los primeros años de independencia, también se realizaron campañas de alfabetización entre la población en mercados y “machambas”¹⁴⁹, y se mostró un particular interés en elevar el nivel básico de formación de los trabajadores, mediante la puesta en

¹⁴⁴ Dio para revolucionar “Dar para” es una expresión muy común en la zona, que se refiere a la existencia de todas las condiciones para algo y hacerlo.

¹⁴⁵ Entrevistada en mayo de 2014.

¹⁴⁶ Se refiere a Rudimentaria.

¹⁴⁷ Se refiere a los aparejos de trabajo en el campo.

¹⁴⁸ Entrevistado en abril de 2014.

¹⁴⁹ Algunas vecinas de Muti recuerdan estas campañas de alfabetización, donde profesorado del gobierno acudía a las “machambas” o huertos y en ellas se hacían grupos de 3 o 4 mujeres a las que enseñaban portugués y aritmética.

marcha de cursos nocturnos de educación formal, cursos profesionales para trabajadores y con la apertura de nuevas escuelas de especialización profesional. En solo tres años se abrieron cinco Escuelas Agrarias, una Industrial, y un Instituto Pedagógico para la formación de maestros de escuelas técnicas (Aguadero, 2009). Este fuerte impulso se vio reflejado en una reducción de las tasas de alfabetismo de los siguientes años: En cinco años, esta tasa se redujo en casi un 25% pasando de casi un 97% de analfabetos en 1975 a un 72% en 1982 (Ibid. 2009:14). Además, el gobierno del FRELIMO lanzó un programa específico para formar y reciclar al profesorado lo que provocó tasas de graduación de docentes en una progresión exponencial (Ibid. 2009).

En los 7 primeros años después de la independencia hubo un significativo crecimiento en la etapa primaria, de la red escolar, del alumnado matriculado y del profesorado con formación. Sin embargo, el estallido de la guerra civil en el año 1977 hizo disminuir considerablemente el número de estructuras escolares, tal y como se refleja en el siguiente cuadro.

Tabla nº6: Número de escuelas, alumnado y profesorado en etapa primaria en los años de 1974 a 1982 en Mozambique.

	Periodo 1974-1975	Año 1976	Año 1978	Año 1982
Nº Escuelas Primarias	5.235	5.823	7.076	5.722
Alumnado	695.980	1.313.755	1.284.590	1.333.050
Profesorado	12.082	16.853	10.281	20.584

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Castiano y Ngoenha (2006)

Por otra parte, desde el gobierno se llevaron a cabo acciones de reestructuración del sistema administrativo de las escuelas, que habían estado en manos de colonos portugueses (Ibid. 2009) y cuya red ahora se ampliaba con la creación de nuevas escuelas estatales. Entre otros, se establecieron métodos de planificación escolar basados en una completa centralización de la actividad educativa, en concordancia con la forma de gestionar los diferentes sectores del gobierno.

Las reformas impulsadas por el joven gobierno independiente en el sector educativo fueron realizadas a marchas forzadas y, a corto plazo, se verificaron varios problemas. El primero de ellos, como se ha señalado anteriormente, fue el estallido de la guerra civil en 1977 que afectó principalmente a las zonas rurales y dispersas, que, como ya se señala en el capítulo 3, “El Contexto de Investigación”, tuvo como objetivos de destrucción principal las instalaciones educativas y sanitarias y el personal que trabajaban para el gobierno. A finales de 1982, el

conflicto bélico había destrozado casi mil escuelas (Ibid. 2006). La actividad guerrillera en las áreas rurales dificultó o directamente impidió la escolarización de los niños y adultos y muchas de las familias de entornos rurales acabaron por desplazarse hacia zonas más remotas, apartándose de los nuevos servicios sociales gubernamentales creados para y con ayuda de la población. De esta manera, muchos niños que se habían conseguido matricular tras la independencia, volvieron a quedar fuera del sistema escolar (Ibid. 2006).

El secretario de la Organización Nacional de Profesores (ONP) en Maputo, explica cómo se desarrolló su etapa escolar en su aldea situada en Niassa, norte del país:

(...) Yo viví en 1977 como estudiante la guerra civil. El FRELIMO tenía el objetivo principal de educar “el hombre del mañana”¹⁵⁰ y como ellos [el RENAMO] no querían eso, destruían las escuelas. Cuando yo estaba en 5º curso en mi aldea la escuela fue quemada, cuando la quemaron comenzamos a estudiar bajo los árboles o en la iglesia. Ellos quemaban casas, infraestructuras, cooperativas, todo lo que estaba ligado a la gobernación de entonces: puentes..., mi casa también fue quemada por ser mi padre profesor...nos robaron el material didáctico, toda la ropa, y entonces teníamos que escribir en el suelo, era nuestro cuaderno, y también escribíamos en la agenda de teléfonos. Esto no era agradable, fue una época muy dura para la enseñanza. Algunos profesores murieron perdieron la familia, el sector de la educación fue quien más sufrió en la guerra¹⁵¹

Un cargo del Instituto Nacional de Estadística (INE), originario de la provincia de Inhambane, una zona donde también azotó la guerra, explica cómo el gobierno se valió de estructuras de tipo internado para desplazar y dar escolaridad a los muchachos de las zonas remotas del país:

(...) [En la escuela de la aldea] llegué hasta 3º clase y ahí ya empezó la guerra y nos tuvimos que desplazar para el centro del distrito, ahí estaba el administrador, había soldados y estábamos mucho más protegidos. Nuestros padres se quedaron lejos, en las aldeas, pero los pequeños nos fuimos (...) yo fui a una escuela en el interior [del país] con 14-15 años. Los más pequeños (...) continuábamos la escuela secundaria, los más grandes ya se tenían que ir a profesionalizarse, como profesores o agricultores (...) Luego, para enseñanza preuniversitaria, me llevaron a otra provincia. Vivía a costa del estado. Éramos pobres, nuestros padres no tenían nada, casi todo lo distribuía el gobierno: libros, cuadernos. Llegaban profesores de la UEM¹⁵² específicamente a esa aldea con programas adaptados para enseñar en escuelas secundarias. La enseñanza era para todos, pobres y ricos, era un gran desafío¹⁵³

Respecto a cómo era su escuela y sus condiciones de escolarización, explica:

“Mi centro había sido una misión portuguesa en el tiempo colonial y ahora era un centro de formación. Entonces, con materiales locales, con pajas, entre los alumnos y la comunidad de la zona, que era solidaria con la escuela, se hizo nuestra escuela-internado. Era nuestra casa, y nos alimentábamos de los materiales enviados por el Programa Mundial de Alimentos que nos daba el Ministerio de Educación: Harina de mijo, leche en polvo, judías, conservas, sardinas de Asia (...) Nos ayudaban por ser pobres y por estar

¹⁵⁰ El denominado “Hombre Nuevo”.

¹⁵¹ Entrevistado en febrero de 2014

¹⁵² Universidad Eduardo Mondlane.

¹⁵³ Entrevistado en abril de 2014.

en guerra. Y vivíamos ahí y salíamos solo 2 veces al año para ver a la familia (...) en la zona de mis padres había guerra y yo no salí nunca”¹⁵⁴

Estas escuelas, en línea con los objetivos del partido FRELIMO tenían un componente militar y estaban organizadas para proveer al alumnado su propio sustento:

(...) estábamos organizados para defender y proteger nuestra escuela, hacíamos labores de agricultura para nuestro sustento, también hacíamos de centinelas y luego hacíamos actividades curriculares. Teníamos 17 y 18 años y por la noche patrullábamos, para alertar, no para combatir no, era más bien para defendernos.

De este modo, la guerra civil se convirtió un desafío para la educación principalmente en las zonas rurales y alejadas, en contraste con las zonas urbanas y periurbanas, zonas mucho más tranquilas, donde el sector de la educación no sufrió en igual medida las consecuencias de la guerra. Una profesora de la escuela, también nacida en Muti, explica cómo en la ciudad la guerra en esta zona afectó únicamente en cuestiones de seguridad nocturna, falta de suministro y creó problemas en el transporte. Debido a ello, durante su etapa escolar, decidió instalarse en casa de una familiar en Maputo para no tener que realizar diariamente el trayecto Matola-Maputo, que a veces, por causa de toques de queda o de falta de combustible, quedaba bloqueado¹⁵⁵.

Como consecuencia de la guerra y de la herencia colonial, también el ámbito rural-urbano presentó fuertes desigualdades en cuanto a instalaciones educativas: En las ciudades y sus proximidades las escuelas contaban con un patrón parecido: Algunas, principalmente ubicadas en las ciudades y que habían sido utilizadas por los hijos de los colonos y asimilados estaban edificadas a imagen y semejanza de las escuelas europeas (Castiano y Ngoenha, 2006) y eran amplias y modernas. Otras, ubicadas en las zonas periurbanas y construidas por las misiones eran mucho más modestas en sus materiales y acabados, pero con estructuras semejantes a las primeras: Los misioneros también consideraron en sus instalaciones la estructura escolar básica basada en la creación de despachos de administración y dirección apartados, espacios para aulas idénticas adosadas para el alumnado, pasillos y escaleras de conexión y un gran patio común, propia de la escuela europea. En las zonas rurales, sin embargo, las escuelas eran generalmente muy precarias, construidas con materiales más endeble, y a veces consistían en una sala sin techo con alumnado de todas las edades sentado en el suelo, sin contar con el mobiliario y material escolar mínimo o personal docente adecuado (Idib, 2006). Como en el caso del periodo colonial y ahora con el peligro del conflicto bélico, el cumplimiento de la escolarización en las áreas rurales provocó que

¹⁵⁴ Entrevistado en abril de 2014.

¹⁵⁵ Conversación informal, enero 2014

muchos niños tuviesen que desplazarse de sus comunidades hacia las escuelas, recorriendo grandes trayectos¹⁵⁶.

Otro gran problema al que tuvo que enfrentarse el gobierno se derivó de la necesidad de formar a profesores a marchar forzadas, para trabajar en todas las nuevas escuelas que se creaban. La dificultad de encontrar personal formado, se complicaba en extremo al imponer la escolarización en portugués, ya que una lengua con la que no estaba familiarizada más que una pequeña parte del país. De manera general, la formación y graduación de profesorado durante estos primeros años fue un completo desafío: Con el abandono de los efectivos de la administración colonial, el profesorado con una formación de calidad escaseó. Muchos de los profesores que ahora quedaban en el país habían sido formados en la época colonial solo como monitores, lo que no les capacitaba para ser docentes. La fuga de profesorado con una formación completa afectó particularmente a la etapa secundaria y a la formación profesional: Para impartir los cursos de esta última, en los primeros años de independencia no quedaron apenas docentes formados, sino solo trabajadores con formación muy limitada (Castiano y Ngoenha, 2006).

Ante esta situación, desde el gobierno, se facilitaron las condiciones de acceso a los ciclos de formación docente y profesionales, lo que provocó el ingreso masivo de personal no capacitado para la realización de estos estudios (Ibid. 2006). Durante esta época, gran parte del profesorado fue seleccionado y distribuido en las escuelas del país, en base a criterios de necesidad y no de capacidad o de vocación. Parte del profesorado de la escuela de Muti explica cómo una vez terminada la enseñanza primaria, fueron orientados hacia la actividad docente, sin tener siempre en consideración sus deseos vocacionales. Muchos de ellos, además, fueron enviados a zonas alejadas de sus familias para realizar dobles turnos y con ello, cumplir con las necesidades establecidas por el gobierno. Un profesor de Muti explica su caso:

(...) para ser francos... yo no escogí ser profesor, me formé en un tiempo en que había una extrema necesidad de profesores (...) en 1983 y en ese periodo el país no tenía profesionales y la adherencia no era voluntaria (...) cuando acababas [el último año de primaria] rellenábamos unas fichas de orientación: te preguntaban sobre qué te gustaría hacer y cosas así...y mi idea era continuar estudiando porque quería hacer la carrera de Agrónomo pero cuando consulté las listas, me habían dado la escuela de formación, y

¹⁵⁶ Todavía hoy recorriendo la carretera general que desde la capital lleva a las provincias rurales del norte se puede contemplar, en muchos puntos del recorrido, los desplazamientos matutinos de los niños uniformados, que por los bordes de la calzada y en grandes grupos acuden a sus escuelas: Muchos de ellos, al ver pasar vehículos, hacen autoestop y el realizar el trayecto en su compañía, permite percatarse de la longitud del camino, para el que muchos llegan a dedicar dos y tres horas diarias.

nada, a ser profesor. Éramos muchísimos que estábamos ahí [seleccionados en las listas]¹⁵⁷

La guerra civil, que asolaba las zonas rurales del país en los primeros años 80 del siglo XX, convertía la opción de ser enviado por el estado a una escuela rural en todo un riesgo. Como continua el profesor:

(...) Durante la guerra hubo muchos profesores muertos, muchos... y uno de los motivos por los que yo no quise ser profesor, aunque saliese en las listas, es porque cuando te formabas te podían mandar a cualquier sitio en Mozambique, también lejos de tu ciudad. Y claro, ir a otra provincia significaba estar expuesto a la guerra.¹⁵⁸

Sin embargo, en esos momentos, el partido en el poder no permitía disidencia de ningún tipo, tal y como continua el docente:

(...) en ese tiempo se comprendía que un profesor era como agente del estado (...) Era un gobierno de partido único, militar donde los militares tomaban el poder y todas las medidas eran coercitivas por las calles había reclutamiento, te cogían y te llevaban, con la formación era una manera de estar escondido.¹⁵⁹

Otra de las medidas emprendidas por el gobierno en el área educativa, el impulso a los cursos de formación y especialización profesional para trabajadores adultos, también afrontaron serias dificultades. Los cursos se plantearon de manera intensiva y en turnos nocturnos, adaptados a las jornadas laborales de los trabajadores. Sin embargo, rápidamente la población se mostró incapaz de asumir largas jornadas de trabajo y formación nocturna y se dieron altas tasas de abandono. De manera particular en el ámbito rural, se reconoce que el ambiente bélico, las precarias condiciones de los centros de formación, y la falta de suministro eléctrico, lastró el desarrollo de los cursos nocturnos profesionales (Castiano y Ngoenha, 2006). Otros factores, propiciaron las altas tasas de abandono como el hecho de que, debido a las preferencias del gobierno, muchos cursos se orientasen a la formación en el sector industrial, que todavía no estaba desarrollado en el país y, con ello, no permitía a corto plazo absorber mano de obra. Esto restaba atractivo a los cursos, con lo que la población trabajadora acabó por abandonarlos (Ibid. 2006).

Por otro lado, el rígido sistema de gestión centralizada del sector educativo comenzó a dar muestras de que no funcionaba. Por una parte, el personal contratado no estaba familiarizado con el ingente volumen de trabajo técnico que, a todos los niveles, también burocrático, que generaba el control exhaustivo de las actividades educativas del país. Por otra, todavía no se había desarrollado una logística que permitiese el contacto constante entre las diferentes provincias del país y la capital que exigía este tipo de gestión. Desde Ministerio de Educación

¹⁵⁷ Entrevistado en febrero de 2014

¹⁵⁸ Entrevistado en febrero de 2014

¹⁵⁹ Entrevistado en febrero de 2014

(MINED) se pretendía contar con datos actualizados de la situación educativa en el país de cara a poder implementar medidas, pero esta idea resultaba una quimera en un país con graves problemas económicos, de transporte, comunicación y, además, afectado por una guerra civil (Ibid. 2006). Una de las consecuencias motivadas por la excesiva centralización de las actividades del MINED en un ambiente de inoperancia y recursos limitados, fue que muchas actividades quedasen sin supervisión directa y aflorasen las primeras prácticas corruptas en el sector, principalmente en la distribución de salarios para el profesorado (Ibid. 2006) cuya administración y control residía en altas instancias y no a pequeña escala, lo que hubiese favorecido el control de su repartimiento.

Otro motivo nada desdeñable que lastró parte de las medidas e inversiones llevadas a cabo por el gobierno en el sector de la educación fueron los desastres naturales, sequías seguidas de ciclones e inundaciones, que azotaron fuertemente al país dejándole en una difícil situación de pobreza a principios de los años 80, que alejaron a la población, principalmente rural, de la escuela (Castiano y Ngoenha, 2006).

Política y económicamente el país en los primeros años 80 del siglo XX estaba en una posición muy delicada y esto provocó que el gobierno diese los primeros pasos hacia el establecimiento de relaciones financieras con países occidentales e instituciones financieras como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Ibid. 2006). El contexto de presión productiva y orientación al crecimiento en el que se encontraba el país en ese momento, con grandes proyectos económicos estatales en marcha, el gobierno quiso instaurar un sistema educativo estatal que permitiese crecer económicamente al país, sin perder el componente ideológico que le guiaba. De esta forma, en el año 1983 se aprobó una importante Ley Educativa¹⁶⁰ el Sistema Nacional de Educación (SNE), vigente hasta 1992, que formuló su principal objetivo en los siguientes términos:

(...) El Sistema Nacional de Educación tiene como objetivo central la formación del Hombre Nuevo, un hombre libre de oscurantismo, de superstición y de mentalidad burguesa y colonial, un hombre que asume los valores de la sociedad socialista (Ibid. 2006:84)

Este sistema reiteraba en sus principios la monopolización del estado de todo el sector educativo y mostró un cariz fuertemente politizado, consagrando sus principios de manera íntegra a la formación del “Hombre Nuevo”. De esta forma, la educación fue definido como un ente que debía proporcionar a cada ciudadano un ideario político y una formación

¹⁶⁰ Ley sobre Líneas Generales del Sistema Nacional de Educación (Ley n4 4/83) aprobada el 23 de marzo de 1983 por la Asamblea Nacional de Maputo.

profesional que encajase en el cuadro del ideal económico preestablecido por el gobierno (Ibid. 2006).

El (SNE) se organizó en cinco subsistemas diferentes establecidos en base a uno como posición de referencia y puerta de entrada el sistema educativo, que permitía, superando cursos, transitar hacia los otros cuatro subsistemas.

Tabla n°7: El Sistema Nacional de Educación (SNE) de 1983 en Mozambique.

		(1) Subsistema de Enseñanza General (a partir 6 años)	(4) Subsistema de Educación de Adultos (Estructura similar a (1) destinado a personas mayores de 15 años)
Enseñanza Primaria (EP)	Primer nivel	1° EP (6 años) ¹⁶¹ 2° EP (7 años) 3° EP (8 años) 4° EP (9 años) 5° EP (10 años)	1° EP 2° EP 3° EP 4° EP 5° EP
	Segundo nivel	6° EP (11 años) 7° EP (12 años)	6° EP 7° EP
Enseñanza Secundaria (ES)	Primer Nivel	8° ES (13 años) 9° ES (14 años) 10° ES (15 años)	8° ES 9° ES 10° ES
	Segundo Nivel	11° ES (16 años) 12° ES (17 años)	11° ES 12° ES
		(5) Subsistema de Enseñanza Universitaria (Con 12° de Enseñanza Secundaria terminado)	

A continuación, se explican brevemente las características de cada subsistema: El Subsistema de Enseñanza General (SSEG) estaba concebido para el alumnado de los siete a los dieciocho años y constaba, por una parte, del ciclo de Enseñanza Primaria subdividida en dos niveles: EP1 incluía los cursos de 1° a 5°, y EP2 incluía los cursos de 6° y 7°. De este sistema se salía con una edad mínima de 13 años y se podía continuar en la Enseñanza Secundaria que incluía el primer nivel ES1, de 8° a 10° curso y el segundo nivel ES2, que ocupaba 11° a 12° curso. Este último 12° curso, que se cursaba con una edad mínima de 18 años, se denominaba “preuniversitario” aludiendo a su carácter no terminal, sino solo preparatorio para la entrada en la Universidad. El Subsistema de Educación de Adultos (SSEA), era idéntico en estructura, pero estaba destinado a mayores de 15 años y se impartía en la modalidad de turno nocturno.

¹⁶¹ Edades mínimas de entrada.

El Subsistema Enseñanza Técnico Profesional (SSETP) estaba destinado principalmente a formar jóvenes en actividades profesionales, para que entrasen a formar parte de la denominada “clase obrera” (SNE, 1985:70: Citado en Castiano y Ngoenha, 2006:86). El SSETP se dividía en tres niveles: El primer nivel correspondía a la Enseñanza Elemental Técnico Profesional, duraba 2 o 3 años y se accedía al aprobar el 5º curso de primaria. Al completarlo se obtenía un nivel correspondiente al 7º curso de primaria. El segundo nivel correspondía a la Enseñanza Básica Técnico Profesional (EBTP), de tres años de formación, se entraba con el 7º curso de primaria aprobado y al acabarlo se obtenía un nivel equivalente a 10º curso de secundaria. El tercer nivel, Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) se accedía con el 10º curso de secundaria terminado y se obtenía al finalizarlo un nivel equivalente a 12º curso de secundaria. Los graduados de (EMTP) podían acceder los cursos universitarios de formación media. Este subsistema constaba de un turno nocturno reservado a los trabajadores en activo o adultos sin formación.

El Subsistema de Formación de Profesores (SSFP) estaba destinado a formar profesores que garantizaran la formación “(...) científica e ideológica de las escuelas con lo que tiene cuidado de garantizar que los seleccionados fuesen política e ideológicamente maduros” (Castiano y Ngoenha, 2006:87). Para acceder al curso de Profesor Primario de Primer Nivel se exigía tener 7º curso de primaria aprobado y constaba de 3 años, después de los cuales capacitaba para impartir EP1. Para el curso de Profesor Primario de Segundo Nivel (EP2), se debía tener aprobado el 9º curso de primaria, se cursaban tres años y capacitaba para impartir EP2. Para ser profesor de Secundaria, se debían realizar los estudios en el Subsistema de Enseñanza Universitaria. En 1986 se abrió el Instituto Superior Pedagógico (ISP) que asumió la formación de los profesores de secundaria a través de 5 cursos, para poder impartir ambos niveles, ES1 y ES2.

El Subsistema de Enseñanza Universitaria (SSES) no varió de forma sustancial al esquema planteado durante el régimen colonial y su objetivo se definió como “(...) proveer a la economía de profesionales altamente cualificados, desde el punto de vista científico como político” (SNE, 1985: 101 citado en Ibid. 2006:88). Los cinco subsistemas permitían, transitar de unos a otros, obteniendo equivalencias y grados que permitían el extremo de abandonar temporalmente la formación y posteriormente reengancharse en la misma, aspecto bastante común en el barrio de Muti, en el que no es extraño que los adultos se encuentren realizando sus estudios secundarios o cursos profesionales tras haber abandonado temporalmente la formación.

El Sistema Nacional de Educación de 1983, por tanto, ofrecía multitud de posibilidades destinadas a acoger a la población de todas las edades y formarla en diferentes ámbitos interesantes al gobierno. Este sistema complejo y pesado, tal y como lo definen Castiano y Ngoenha (2006), requirió para su aplicación una ulterior reforma del propio Ministerio de Educación. El organigrama del MINED se reforzó su gestión centralizada y situó al Ministro de Educación como responsable último de todo el sistema con Direcciones, Secretarías e Institutos de diferentes áreas educativas bajo su control y diferentes funcionarios a su servicio (Ibid. 2006).

El sistema también estaba centralizado a nivel pedagógico ya que la elaboración de los contenidos de cada subsistema, y de los exámenes nacionales pasaron a ser función del MINED. En el Subsistema General de Enseñanza, formado por los ciclos de primaria y secundaria, tanto el currículo escolar como todas las herramientas, los manuales escolares, y otros materiales didácticos de todas las asignaturas fueron elaborados por funcionarios contratados por el MINED con base a otros currículos vigentes y distribuidos para todas las escuelas. Los exámenes que se establecieron al finalizar 4º, 7º, 10º y 12º se elaboraban desde el Ministerio, y posteriormente se repartían en todos los centros. También se distribuían los denominados “planes de lecciones” a todos los docentes de las escuelas, que incluían tanto los contenidos su distribución en horas lectivas, y se indicaban en cada caso, los objetivos, métodos y orientaciones que el profesional tenía que acatar en las aulas. El calendario escolar se implantó con carácter único para todas las provincias y áreas, urbanas y rurales, sin, tener en consideración los ciclos productivos o variaciones de carácter geográfico o cultural de cada región (Castiano y Ngoenha, 2006).

De 1983 a 1987 se introdujo progresivamente este sistema de alta centralización a razón de curso por año, y en su aplicación, se pusieron de manifiesto una serie de dificultades importantes que generaron que sólo se aplicase el sistema completo en un tercio del total de las escuelas a las que iba dirigido (Castiano y Ngoenha, 2006). En la mayoría de las provincias, su aplicación fue suspendida o se realizó sólo parcialmente y “(...) la única unidad administrativa que consiguió implementar el sistema en su plenitud fue la ciudad de Maputo” (Ibid. 2006:93).

Los autores plantean como el ambicioso planteamiento pedagógico y político del gobierno fracasó, también y en parte, por la falta endémica de escuelas en el país: En el año 1983 solo el 53% del alumnado en edad escolar fue matriculado y en 1987 el dato bajó a un 35,5%. (Daun, 1992:14 citado por Castiano y Ngoenha, 2006:93).

El periodo de 1986 a 1987 fue particularmente crítico para la escolarización ya que, de cada tres niños en edad escolar, solo se matriculó uno (Ibid.2006). Esa población hoy en día, con 37 y 38 años, no ha tenido acceso en su infancia a la escuela y son profesionales y padres de parte del alumnado que si acude a ella. A parte de la baja tasa de escolaridad de esos años, la tasa de abandono y repetición por parte del alumnado fue muy elevadas: De cada 1000 alumnos que en 1983 se matricularon en 1º curso de primaria, solo 30 de ellos llegaron al 5º curso de primaria (Ibid.2006).

Por otra parte, las plazas escolares para cursar el segundo nivel de primaria (EP2) eran significativamente más reducidas que las de EP1, por falta de instalaciones y de personal formado, con lo que el alumnado ya formado en EP1 no encontraba posibilidades de continuar escolarizado. En 1987, un total de 1.300.000 niños graduados de EP1, optaron para un total de 76.000 plazas de EP2, con lo que, el sistema no permitió continuar, aunque quisieran a un 600% de los graduados de EP1 (Ibid.2006).

Por otra parte, en cuanto a presencia de niñas en las escuelas, Mozambique durante la primera década después de la independencia, estaba situado en una posición muy ventajosa en comparación con otros países africanos: En 1975, la presencia femenina en EP1, suponía el 34% de la población escolar, y pasó a un 43% en 1983 y a un 44% en 1987. En EP2 las tasas eran inferiores: un 33% en 1983 y un 38% en 1987. Cabe señalar que estos datos representan un fuerte sesgo basado en las zonas de residencia de las alumnas: en las ciudades, las niñas tenían mejores condiciones de permanencia en la escuela, al menos a nivel EP1. Por ejemplo, en la ciudad de Maputo, según los datos mencionados anteriormente en este periodo la presencia de alumnas en las escuelas suponía un 54% en 5º curso y en Niassa, provincia interior del norte del país, para el mismo curso, el porcentaje era de solo el 21% de presencia femenina (Castiano y Ngoenha, 2006). De manera general, considerando las pequeñas diferencias relacionadas con la ubicación geográfica, las trayectorias escolares de las alumnas fueron en esta década siempre más cortas que las de los niños, con más tasa de abandonos y poca presencia en el ciclo de EP2.

A parte de problemas de falta de escuelas, de aprovechamiento pedagógico o aprobados y de falta de plazas en niveles superiores, la distribución de materiales pedagógicos renovados y gratuitos impulsada por el gobierno también afrontó dificultades. En el periodo de 1983 a 1988, solo un quinto del material fue distribuido correctamente y el resto de las escuelas trabajó sin material didáctico (Castiano y Ngoenha, 2006).

Resulta esencial no perder la perspectiva de que los resultados a los esfuerzos del gobierno se producen en un contexto empobrecido económicamente y en un clima bélico que solo tendrá su fin en el año 1992. Las escuelas continuaban siendo objetivos estratégicos de destrucción del RENAMO y en 1987 se contabilizó que, por causas asociadas a la guerra, se habían cerrado 2.200 escuelas de EP1, impidiendo la escolarización de un número exponencial de alumnos. En 1989 había en Mozambique 3.618 escuelas de primaria de las cuales el 25% no ofrecían todos sus cursos completos (Ibid. 2006).

En un intento de aumentar el número de plazas escolares, se llevaron a cabo medidas para introducir más turnos en las escuelas urbanas y periurbanas, donde había más seguridad. Esta medida, afectaría a la calidad de la enseñanza, ya que provocó una gran sobrecarga de trabajo en los docentes, que pasaron a doblar los turnos de trabajo y (...), sobrecargar la utilización de las instalaciones y materiales escolares [lo que deterioró] las condiciones de enseñanza aprendizaje en general (Ibid. 2006:95). En términos de eficacia de la enseñanza durante este periodo, el alumnado presentaba fuertes dificultades en los exámenes particularmente en las disciplinas de Lengua portuguesa y Aritmética:

(...) los niños que acaban 5º clase¹⁶² todavía no están en condiciones de construir frases lógicas y sin errores¹⁶³. El nivel de calidad de expresión, lectura e interpretación son muy bajos (...) en el caso de matemáticas, hay dificultades de aritmética ya en 2º clase¹⁶⁴ (...) en Historia, pocos alumnos son capaces de establecer conexiones entre hechos o explicar relaciones de causalidad con una cierta secuencia lógica (Castiano y Ngoenha, 2006:95)

Otro factor que influyó para que el sistema educativo no funcionase en los términos en los que estaba formalmente diseñado, era la considerada escasa calidad de la formación docente, ya que se verificaban casos en los que los propios profesores mostraban dificultades para impartir contenidos del currículum escolar. Algunas asignaturas, del currículum de este periodo entre las cuales Educación Política, fueron relegadas a un segundo plano, o directamente abandonadas por falta de profesorado con formación especializada (Castiano y Ngoenha, 2006).

Durante el siguiente quinquenio, de 1987 a 1992 el país estuvo sumido en una profunda crisis económica y social. A partir del año 1988 la inversión externa en el sector educativo tomó mayor peso: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) comenzaron a apoyar a las actividades del MINED. También se unieron al rescate de Mozambique países socialistas como Cuba, República Democrática Alemana (RDA) y la

¹⁶² Con 10 años.

¹⁶³ Esta idea sobre la calidad de la educación en el país se sigue repitiendo también a día de hoy en el país.

¹⁶⁴ Con 7 años.

Unión Soviética (URSS) y países europeos como Finlandia, Noruega, Dinamarca, Suecia, Italia, Gran Bretaña y Francia. En el año 1989, se calculaba de del total recibido por entidades internacionales, unos 20 millones de dólares, una amplísima parte fue dedicada a la reconstrucción de escuelas (Ibid, 2006).

En el año 1990 el Banco Mundial clasificó a Mozambique como el país más pobre del mundo y debido a la coyuntura de guerra y la asfixia económica, el gobierno se replanteó ciertas ideas e inversiones económicas. En este año el gobierno abandonó completamente su orientación económica socialista y dio un paso más decisivo hacia un sistema economía de libre mercado, que, lógicamente, tuvo su impacto sobre el sistema educativo. Como se ha señalado en el capítulo 3, los primeros contactos del país con entidades financieras internacionales habían tenido lugar a principios de los años 80 del siglo XX. Durante este periodo, el país recibió fondos de entidades como Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM). En el año 1987 el gobierno mozambiqueño dio un paso más y firmó su adhesión al fondo de reajuste estructural de ambas entidades. Esto provocó de forma casi inmediata una liberación de precios y una fuerte desvalorización de la moneda nacional. Se reconoce que, durante este periodo, la red de asistencia social, que incluía el sector de salud y educación entró dentro en una situación de colapso total (Ibid. 2006). El fuerte aumento del coste de la vida provocó una fuerte ola de pauperización en la mayoría de población y agudizó las diferencias económicas entre diferentes sectores sociales.

Esta coyuntura económica política y social hizo disminuir la calidad de la enseñanza. Por una parte, la liberalización de los precios y la devaluación de la moneda sumieron al sector de trabajadores docentes en unas condiciones de vida miserable. El salario docente, privado de valor de cambio, ya no resultaba suficiente para el mantenimiento ni de ellos ni de sus familias, lo que provocó que este grueso de trabajadores, reconocidos en el pasado con gran prestigio social, comenzase a vivir en situaciones de hacinamiento habitacional y verdadera pobreza en sus barrios (Castiano y Ngoenha, 2006). Para conseguir salarios más elevados, algunos profesores comenzaron a doblar y a triplicar sus turnos de trabajo y a intentar conseguir trabajos fuera de la escuela para mantenerse. Otros, directamente abandonaron el sistema escolar público, atraídos por las mejores oportunidades que proporcionaban las empresas internacionales que comienzan a llegar al país. Las familias del alumnado también sufrieron fuertemente los efectos de la liberalización monetaria y de devaluación del metical y muchos de ellos, la gran mayoría, se vieron impedidos de comprar el más mínimo material escolar o uniformes a sus hijos y pequeños a su cargo, incluyendo el transporte para ir a la

escuela. De modo que la escolarización se convirtió en un lujo económico que muchas familias no se pudieron permitir. Con un profesorado empobrecido y extenuado y un alumnado proveniente de familias sin recursos económicos, la calidad educativa, en este periodo, se vio fuertemente comprometida.

Por otra parte, este fenómeno fue agravado por la escasa capacidad del centralizado MINED para controlar y dar respuesta inmediata a lo que sucedía en las escuelas, donde comenzaron a proliferar actividades corruptas que agravarían más aún el problema de la calidad educativa. La pobreza, el escaso control institucional y la ausencia de medidas punitivas para el profesorado corrupto, debido a la fuerte y constante necesidad de personal, favorecieron el aumento de prácticas como venta de exámenes y de notas al alumnado. También comenzaron a reportarse casos de acoso sexual a las alumnas, en forma de sexo a cambio de notas, que hasta entonces, al menos, no habían sido visibles (Castiano y Ngoenha, 2006).

Además, se multiplicó el fenómeno de las denominadas “explicações” o clases de apoyo ofrecidas fuera de la escuela por profesorado, que acabaron por convertirse en imprescindibles para poder superar los cursos, de manera que para las familias se unió un nuevo gasto que afrontar para conseguir mantener a sus hijos en el sistema escolar en esta época.

Las medidas de ajuste estructural afectaron al empleo y con ello, a la enseñanza técnica profesional. Los nuevos ajustes e inversiones llevados a cabo por el gobierno y amparados por las entidades internacionales, beneficiaron laboralmente sobre todo a los graduados en áreas comerciales. Por su parte, la mayoría de los graduados en profesiones agrícolas e industriales, que respondían a las demandas previas de las inversiones estatales del gobierno, no obtuvieron empleo en el nuevo escenario económico, con lo que se produjo un desplazamiento de estos profesionales hacia el inestable comercio informal (Ibid. 2006).

Los fuertes reajustes estructurales económicos impuestos por el FMI y la fuerte devaluación de la moneda provocaron también una fuerte reducción en la inversión estatal para el sector educativo. A partir del año 1990 el MINED pasó a asumir únicamente como gasto educativo los salarios de los profesores y el mantenimiento mínimo de los centros educativos (Ibid.2006), situación que se mantiene hoy en día.

Con la finalización de la guerra civil en el año 1992, se consiguió valorar el impacto de la misma, sobre todo en las zonas rurales. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) referidos al sector educativo, en el periodo comprendido entre 1983 y 1991 fueron destruidas el 53% de las escuelas de EP1. En el año 1991 provincias como Tete, tenía el 89%

de la red escolar completamente destruida, Zambezia tenía destruida el 81% y Niassa el 63% de las instalaciones. De las 176 escuelas de EP2 que existían en el país en 1983, solo 32 seguían en pie en el año 1991 y durante este periodo, 40 internados que servían como centros de formación, fueron también destruidos (INE, 1994). Según los datos de un informe de UNOMOZ¹⁶⁵ (1993) aproximadamente 808.000 alumnos y 12.500 profesores fueron afectados por la guerra, y la oleada de refugiados a otros países colindantes, dejó sin escolarización a 200.000 niños. A esto se sumó el fuerte impacto psicológico que tuvo la guerra en las personas: UNICEF (1994) relata que en las zonas controladas por el RENAMO el 88% de las personas de las poblaciones asistieron a situaciones de malos tratos y torturas, 77% a escenas de muerte y asesinatos, el 64% de las personas fueron raptadas y confinadas en zonas apartadas y remotas, el 50% tenía marcas de maltrato y el 16% de las niñas habrían sufrido abusos sexuales (Ibid:106). Según datos del MINED, en el año 1992, de un total de 2.600.000 niños en edad escolar, solo estaba matriculado algo menos de la mitad 1.200.000, localizados primordialmente en zonas urbanas y periurbanas ajenas a la crudeza de la guerra civil. Entre el alumnado escolarizado, además, se verificaban muchos casos de abandono y repeticiones, ya que, del total del alumnado matriculado en primer curso de primaria en el año 1992, solo el 15% consiguió terminar el 5º curso.

Ante este duro panorama, dominado por unos alarmantes niveles de pobreza social y estructural y un conflicto bélico de fondo, durante los años 90 del siglo XX, se consolidó la entrada masiva de entidades internacionales que ocuparon varios sectores sociales, y asumieron su control y tutela. Con el fin de la guerra en 1992, el gobierno llevó a cabo un ingente trabajo de recuperación de escuelas y de reasentamiento de la población desplazada, pero fue principalmente, siguiendo indicaciones y con fondos de los programas de organizaciones internacionales comprometidas con la reconstrucción de las redes sociales destrozadas durante esa época. En este periodo, se reconoce que el gobierno mozambiqueño perdió control y capacidad de maniobra en su propio país, entrando en lo que los autores denominan como una “crisis de legitimación” (Ibid. 2006:96).

A principios de los años 90 del siglo XX el gobierno mozambiqueño dedicaba entre el 17% y el 19% de su gasto anual al sector educativo, siendo una de las tasas más elevadas en términos relativos en África, y gracias a la entrada masiva de organizaciones internacionales en el sector de la educación, este recibió en este periodo una sensible inyección económica en su presupuesto. Los grandes e indiscutibles beneficios reportados en el sector, trajo también,

¹⁶⁵ Operación de las Naciones Unidas en Mozambique

nuevos problemas porque las nuevas políticas, diseñadas, coordinadas y dirigidas por actores externos, no se correspondían con las capacidades del MINED, al que le exigían, entre otros aspectos, una gran flexibilidad y también profesionales con formación suficiente para poder acompañar a los proyectos que planteaban los nuevos socios.

Como se ha señalado previamente, la liberalización y privatización del sistema educativo provocó un descenso en la calidad educativa en las escuelas que favoreció la proliferación de escuelas no estatales. Por una parte, comenzaron a surgir escuelas privadas, dirigidas a las elites económicas, políticas e intelectuales del país que eran conscientes de la escasa calidad que ofrecía el sistema público educativo y por otro, proliferaron las escuelas particulares comunitarias, gestionadas por congregaciones religiosas y organizaciones humanitarias, financiadas por contrapartes extranjeras, que acogieron a muchos niños de los sectores más desaventajados (Castiano y Ngoenha, 2006).

De cara a los profundos cambios sociales y políticos que el país experimentaba, el MINED realizó algunas reformas, siendo una de las más importantes y significativas el liberarse de la responsabilidad del bloque de Formación Profesional que pasó a ser dependiente del Ministerio de Trabajo. Además, el sector de alfabetización, antaño muy potente, fue aislado en un departamento del MINED, con poca capacidad de actuación (Ibid.2006). Los cambios estructurales en el MINED, reflejaban una nueva orientación en el sector educativo, auspiciada por los nuevos socios económicos que se materializará en la nueva Ley de Educación de 1992.

De este periodo, desde la independencia del país en 1975 hasta el final de la guerra en 1992, cabe decir que la escuela como institución formal de tipo europeo no cambió sustancialmente tras el régimen colonial. El gobierno post-independencia modificó parte del currículum escolar que existía, eliminando contenidos relativos a la historia portuguesa e introduciendo otros sobre el contexto del país e introduciendo o eliminando nuevas asignaturas, pero, en esencia, se produjo una aceptación de la escuela tipo europeo, con una lengua de uso portuguesa, con idéntica estructura física y temporal y un funcionamiento similar, destinándose ingentes recursos para su expansión y mejora de la eficacia. Por otra parte, las escuelas frelimistas y las de los primeros años de independencia, se orientaron para servir a un sistema cultural, ideológico y económico que todavía no existía en el país. En palabras de Spindler “(...) los sistemas educativos cargan a menudo con la responsabilidad de dar lugar al cambio en la cultura. Se convierten, o se pretende que se conviertan, en agentes de modernización” (Ibid. 1993[1987]:234) y continua “Las nuevas escuelas, con su currículum y

los conceptos que se hayan detrás de ellos (...) reclutan a los estudiantes para un sistema que todavía no existe, o que está emergiendo” (Ibid. 1993[1987]:234). Este hecho caracteriza este primer periodo del sistema escolar en Mozambique, en el que, a través de una institución ajena a la inmensa mayoría del país, se pretendió formar a la población en unos valores frelimistas y con unos objetivos que no siempre estaban en consonancia con las vivencias ni intereses de una gran parte de la población.

Me permito ilustrar con el relato de un funcionario del INE¹⁶⁶, nacido en 1974, el desajuste que supuso para muchos niños el acudir a las escuelas durante este periodo:

“Nosotros tuvimos que aprender hábitos nuevos [los niños de su generación] porque la lengua de casa era completamente diferente a la lengua y lenguaje de la escuela, no solo era otra lengua...era otra realidad, era todo nuevo. Toda la enseñanza estaba adaptada a un mundo abstracto, porque no hablaba de lo que nosotros vivíamos, los libros mencionaban cosas que no tenían nada que ver con nosotros, hicimos un gran esfuerzo para abstraer, comprender aquello y vivir ese mundo abstracto y aquellas imágenes de esos libros que no habíamos visto nunca, eran varias cosas...nosotros no sabíamos que había otra opción [de formas de vivir], creíamos que la escuela era eso, que teníamos que comprender eso [esas imágenes e ideas]. Yo a veces intento pensar: ¿cómo yo llegué a saber eso? [aspectos tan ajenos a su experiencia] La fuerza la adaptación existió. Por ejemplo, en los libros había dibujos de lo que comían [los portugueses]¹⁶⁷ veíamos el fiambre...todo lo que salía nunca lo habíamos visto. ¡Y creíamos que eso era lo que teníamos que aprender en la escuela! Eso, que comían fiambre por la noche, cómo eran sus casas y ¡no...! No era eso que teníamos que aprender...[risas]¹⁶⁸

Esta denominada “fuerza de adaptación” un gran esfuerzo que tuvieron que llevar a cabo generaciones de mozambiqueños para adaptarse a la escuela.

4.4 La Ley de Educación de 1992

Ley de Educación de 1992¹⁶⁹ dio cuenta de la fase liberalista en la que se encontraba el país. Expresiones como “Educación socialista”, “Hombre Nuevo” y otras parecidas, desaparecieron de su redacción, y como apuntan Castiano y Ngoenha (2006) los objetivos pasaron a estar formulados de manera aparentemente neutral, en los siguientes términos:

(...) Son objetivos generales del Sistema Nacional de Educación: **a)** erradicar el analfabetismo de manera en que se proporcione a todo el pueblo acceso al conocimiento científico y al desarrollo pleno de sus capacidades **b)** garantizar la enseñanza básica a todos los ciudadanos, de acuerdo con el desarrollo del país a través de la introducción progresiva de la escolaridad obligatoria **c)** asegurar a todos los mozambiqueños acceso a la Formación Profesional **d)** formar ciudadanos con una sólida preparación científica, técnica, cultural y física y una elevada educación moral, cívica y patriótica **e)** formar al

¹⁶⁶ Entrevistado en abril de 2014.

¹⁶⁷ Por el uso de material didáctico de la colonia.

¹⁶⁸ Entrevistado en abril de 2014.

¹⁶⁹ Ley 6/92, publicada en el Boletín del Estado nº19 (1º serie) el 6 de mayo de 1992.

profesor como educador y profesional consciente con una profunda preparación científica y pedagógica, capaz de educar a jóvenes y adultos **f**) formar científicos y especialistas debidamente cualificados que permitan el desarrollo de la producción y de la investigación científica **g**) desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad artística de los niños, jóvenes y adultos, educándolos en el amor por el arte y en el gusto por lo bello (Idib:1992:104).

De esta forma, los objetivos fundamentales de la educación en esta nueva Ley, abandonaron su peso ideológico y pasaron a ser (...) formulados de forma más precisa (...) con formulaciones más cuidadosas como (...) “gradualmente” “según las condiciones” (...) tomando más en cuenta la realidad creciente de diferenciación social en el país (Castiano y Ngoenha 2006:115)

En la Ley se estableció explícitamente el fin del monopolio del MINED sobre la educación reconociendo que ONGs, comunidades, cooperativas, empresas y otras organizaciones no dependientes del gobierno podían encargarse del sector de la educación. Respecto a su estructura, tomó como base la Ley Educativa de 1983, desprendiéndose de algunos sectores y englobando la educación en tres áreas fundamentales: pre-escolar, escolar y extraescolar. El área preescolar estaba dirigida para el alumnado menor de seis años, y quedó regulada en la Ley reconociéndose su no-obligatoriedad. El área escolar se dividió en “Enseñanza General”, “Enseñanza Técnico-Profesional”, “Educación de Adultos” y “Enseñanza Universitaria”. El área de “Educación de Adultos” perdió importancia con respecto a la ley anterior.

Por último, el área extraescolar se ocupó de las actividades al margen del sistema escolar, como la alfabetización y las actividades de perfeccionamiento técnico y científico.

La formación de profesores ya no aparecía como ámbito importante en el sector y se desglosó en el artículo nº34, donde se plantearon tres diferentes niveles de formación. Por una parte, el nivel básico, al que se accedía teniendo aprobada la enseñanza primaria completa (7º curso) y capacitaba para ser profesor del primer nivel de Primaria (EP1); el nivel medio, al que se accedía teniendo terminado el primer nivel de ESG (10º curso), y capacitaba para ser profesor de segundo nivel de primaria (EP2) y el nivel superior, al que se accedía teniendo acabado el segundo ciclo de secundaria (12º curso) y que capacitaba para ejercer como profesor de Secundaria. La formación de profesores de Primaria, pasó a ser administrada totalmente por la Dirección Nacional de Enseñanza Primaria (DNEP) y la de profesores de Secundaria, fue administrada por el Instituto Superior Pedagógico (ISP).

La Ley de 1992, consideró dentro del Área Escolar la Enseñanza General, la Educación de Adultos, la Enseñanza Técnico profesional y la Enseñanza Universitaria. La estructura de

cada bloque no varió con respecto al Sistema Nacional de Educación de 1983 y se cambió la palabra “nivel” por “ciclo”.

Tabla n°8: El Sistema educativo mozambiqueño en 1992. El “Área Escolar”

		(1) Enseñanza General (a partir de 6 años)	(2) Educación de Adultos (Estructura similar a (1) destinado a personas mayores de 15 años)	(3) Enseñanza Técnico Profesional
Enseñanza Primaria (EP)	Primer ciclo	1° EP (6 años) ¹⁷⁰ 2° EP (7 años) 3° EP (8 años) 4° EP (9 años) 5° EP (10 años)	1° EP 2° EP 3° EP 4° EP 5° EP	Enseñanza Elemental Técnico Profesional
	Segundo ciclo	6° EP (11 años) 7° EP (12 años)	6° EP 7° EP	
Enseñanza Secundaria (ES)	Primer ciclo	8° ES (13 años) 9° ES (14 años) 10° ES (15 años)	8° ES 9° ES 10° ES	Enseñanza Básica Técnico Profesional
	Segundo ciclo	11° ES (16 años) 12° ES (17 años)	11° ES 12° ES	Enseñanza Media Técnico profesional
		(4) Enseñanza Universitaria		

Fuente: Elaboración propia a partir de informaciones de la Ley 6/92, publicada en el Boletín del Estado n°19 (1° serie) el 6 de mayo de 1992.

La estructura y contenido de esta nueva Ley reflejó algunos aspectos importantes: En primer lugar, que el MINED ya no era capaz de sostener todas las actividades del sector de educación y precisaba aligerar su estructura. Además, la idea de proporcionar educación a todas las personas y a lo largo de toda la vida, como había sido decisión del Gobierno post-independencia, pasó a configurarse como un objetivo a largo plazo. De esta forma, en esta nueva Ley, las prioridades educativas con esta ley se focalizaron en el ciclo de enseñanza primaria dirigida a niños (Castiano y Ngoenha, 2006).

Este viraje estuvo relacionado con la ocupación masiva que se venía produciendo por parte de organizaciones públicas y privadas en el sector educativo, como el PNUD, UNICEF, ASDI¹⁷¹ o el Banco Mundial quienes comenzaron a ejercer fuerte presión sobre el gobierno mozambiqueño para que centrasen todos los esfuerzos en la etapa educativa de primaria, y de

¹⁷⁰ Edades mínimas de entrada.

¹⁷¹ Autoridad Sueca de Desarrollo Internacional (SIDA: Swedish International Development Authority)

esta forma, tuvo lugar una “definición financiera” de los objetivos de la educación. Mozambique asumió este objetivo y firmó los acuerdos de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos/as” en Jontiem (Tailandia) en 1990, organizada por la UNESCO, donde la priorización de la escolarización de los más pequeños a nivel global fue uno de los mensajes que se escucharon con más fuerza.

El gobierno y UNICEF desarrollaron un Plan Básico para la enseñanza primaria en el país en 1992, que fue discutido en Maputo con miembros del MINED y otros actores sociales, y trajo consigo recomendaciones importantes para el ciclo de primaria, a nivel de estructura del sistema educativo, de programas de enseñanza y de métodos de enseñanza para su aplicación: A nivel de estructura, se recomendó la descentralización del sistema para favorecer la aplicación de medidas y tener más control sobre las actividades propuestas en las escuelas. Sobre los programas de enseñanza, se recomendó la puesta en marcha de las denominadas “aulas integradas”, de manera que las asignaturas se diesen a partir de ese momento de forma integrada para cada nivel y no a través de disciplinas aisladas, con lo que se destinaron fondos para la formación del profesorado. En cuanto a metodología, se recomendó la asunción de la denominada “Educación Centrada en el Alumno” (ECA) basada en un cambio de las relaciones en el aula, donde el alumno era reconocido como protagonista de su proceso educativo, y el profesorado debía asumir un papel facilitador del proceso de enseñanza, y no ser considerado como un mero detentor y transmisor del conocimiento. Se trataba de que el alumno, a través de acciones participativas con el resto de la clase y explorando los medios que tiene a su disposición, construyese de manera individual y colectiva, su propio conocimiento. La aplicación de esta metodología, posteriormente afectó también a secundaria y, como ya se reconocía en el plan, suponía un desafío en un país con aulas de 80 y 90 alumnos, con falta endémica de materiales didácticos y otros recursos educativos en las escuelas, comunidades y en las casas del propio alumnado. También, en una fase embrionaria, asomó en el plan la necesidad de trabajar en la escuela con las lenguas propias que la comunidad escolar utilizaba en sus casas, de cara a favorecer el desempeño escolar del alumnado.

El Plan Básico para la educación primaria es un gran ejemplo de cómo las agencias internacionales, modelaron el sistema educativo mozambiqueño a muchos niveles. Este impacto se podía comprobar a través del análisis del flujo de capital hacia los diferentes sectores de la educación: En el año 1993, la ayuda externa para el sector de la educación en Mozambique fue de 53.093.000 dólares. De este total, casi el 30% fue destinado al ciclo de

enseñanza primaria, un escaso 3% fue destinado a enseñanza secundaria. El 43% fue destinado al ciclo de Enseñanza Superior, principalmente orientado al pago de becas a estudiantes, no al sector universitario en sí. El 5,6% fue destinado a Enseñanza Profesional, el 1,2% a formación de profesores, y el resto al refuerzo de la administración escolar. El gobierno por su parte, financió el 50% de la Enseñanza Primaria, el 65,8% de la Secundaria y el 49% de la Enseñanza Profesional, que, en todos los casos, solo llegó para el pago de los salarios de los profesores y algunos gastos corrientes de la escuela, con lo que el MINED no subvencionó ni subvencionaría a partir de entonces la totalidad de los gastos educativos del país (Castiano y Ngoenha, 2006:120).

En el caso de secundaria, como explica un directivo¹⁷² del Instituto de Desarrollo de la Educación (INDE), el currículum que se adoptó con esta reforma, que todavía está vigente, era “(...) muy ambicioso (...) no está ajustado a las condiciones de las aulas mozambiqueñas”. Este currículum, muy cargado de contenidos teóricos e inspirado en las pautas globales homogeneizadoras que proporcionaba la UNICEF para la educación primaria y UNESCO para secundaria, no estaba adaptado a la realidad del país y como añade:

“(...) Hay muchos aspectos en términos de calidad y condiciones que hemos de mirar. No solo hay que mirar a las teorías sin mirar la realidad. A veces hacemos modelos mirando a los países más desarrollados, porque nuestro deseo es tener lo que esos países tienen y eso crea que hacemos currículos muy ambiciosos y luego tenemos problemas de cumplimiento en la escuela¹⁷³

Con ello, desde los años noventa del siglo XX “(...) ya no se podrá hablar de políticas educativas autónomas en el caso de Mozambique” (Ibid. 2006:123). Con el aumento del número y el peso de las organizaciones internacionales occidentales en Mozambique, también aumentó la presencia de trabajadores y consultores extranjeros de estas organizaciones, que se ubicaron principalmente en la capital del país, Maputo.

En el año 2000, el gobierno mozambiqueño firmó la Declaración de Dakar de “Educación para Todos (2000)”, basado en la asunción de los compromisos adoptados con otras declaraciones como la de los “Derechos Humanos” de 1948, los “Derechos de los Niños” de 1959, la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos” de 1990 y “Declaración de Salamanca” de 1994 sobre la “Educación Inclusiva”. Esta visión englobaba el compromiso adoptado con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)¹⁷⁴, concebidos en la Asamblea a General de las Naciones Unidas en el año 2000. Entre los compromisos adoptados por el

¹⁷² Entrevistado en mayo de 2014.

¹⁷³ Entrevistado en mayo de 2014.

¹⁷⁴ En el año 2000, todos los Estados Miembros de la ONU adoptaron Declaración del Milenio donde se establecen los objetivos de desarrollo a conseguir por cada país hasta 2015.

gobierno en el sector educativo se incluían la eliminación de las diferencias de género en enseñanza primaria y secundaria, que no fue cumplido para 2005, que era el plazo estimado. También el país se comprometió a universalizar la escolarización en el país y a ofrecer tasas de superación de ciclo primario del 100%, objetivo no cumplido a principios de ese año 2015. Además, Mozambique firmó el Protocolo relativo a la Formación de la SADC¹⁷⁵ y de la NEPAD¹⁷⁶ de cara al alcance gradual de la “(...) equivalencia, armonización y estandarización de los Sistemas de Educación y Formación en la región SADC” (Ibid.2012:17).

Paralelamente, el gobierno realizó un programa de revitalización de la educación en el periodo de postguerra está incluido en el denominado “Plan del Gobierno de 2000-2004” en el cual, se definió cual sería el objetivo en términos educativos del país en ese periodo:

(...) Ampliar el acceso de la población al sistema de enseñanza formal, con particular incidencia en la educación básica sin descuidar la enseñanza secundaria general, superior, técnico profesional u otras formas de encuadramiento educativo no formal (Castiano y Ngoenha. 2006:125).

En ese documento, se plantearon diferentes objetivos que definieron en parte las acciones en el sector de la educación en los siguientes años y hasta el día de hoy: En primer lugar, se planteó la mejora de las oportunidades de acceso de los escolares de zonas rurales, con particular atención a las niñas y con énfasis en las familias con dificultades socioeconómicas. Esto implicaba la reconstrucción de escuelas y ampliación de la red escolar con vistas a universalizar la enseñanza primaria en toda la población. Para este fin trabajaron, a parte del gobierno, un significativo bloque de comunidades, empresas, ONGS o iglesias que desarrollaban actividades educativas de tipo formal, siempre orientados por los principios del MINED.

Además, a partir del año 2000 el gobierno planteó una reactivación urgente del sector de enseñanzas técnicas y profesionales de cara a adaptarlas a las necesidades y transformaciones estructurales que se llevaba a cabo en el ámbito económico en esos años y dentro de ello, se dio mucho peso a la formación de emprendedores y pequeños empresarios, con lo que comenzaron a aparecer en los currículos oficiales asignaturas orientadas al autoempleo y creación de empresas individuales. Por otra parte, las ONGS, ya asentadas en el país, comienzan a contratar a gran parte de los estudiantes universitarios formados en áreas de ciencias sociales y lenguas (...) dada la necesidad de las ONGs de penetrar en los ecosistemas culturales y sociales de Mozambique y justificar su acción” (Castiano y Ngoenha, 2006:126),

¹⁷⁵ Comunidad de Desarrollo de Países del África Austral (Southern African Development Community)

¹⁷⁶ Nueva Asociación para el Desarrollo Económico de África (“The New Partnership for Africa's Development”)

con lo que la llamada masiva a la escolarización que habían realizado los colonos portugueses y posteriormente los “grupos dinamizadores” del joven gobierno post independencia, pasa a realizarse por parte de las organizaciones públicas y privadas internacionales.

Otro objetivo referido en el Plan del Gobierno de 2000-2004 fue la mejora urgente de la calidad de la educación: Se planteó la necesidad de realizar inversiones en las escuelas, mejora de la formación y competencia de los profesores, oferta de material didáctico, ampliación del calendario escolar y mejoras en el control y gestión de las escuelas. La calidad de la enseñanza fue considerada desde dos vertientes, por una parte, se planteaba la mejora la calidad interna del sistema, procurando disminuir drásticamente tasa de repeticiones y abandono escolar y por otra, se planteó mejorar su calidad o efectividad externa, valorando la capacidad de los estudiantes formados de ser absorbidos por el sistema de trabajo. El Plan también preveía una estrategia sectorial de prevención en el combate de enfermedades de transmisión sexual (ETS) y de HIV-SIDA a través de actividades en los centros educativos. Otros aspectos importantes planteados y considerados en el programa era la dignificación del papel del profesor, la reorientación de metodologías en enseñanza aprendizaje para la mejora de los resultados, la vinculación de la escuela con la comunidad y refuerzo de la capacidad institucional, con una tendencia a la descentralización de la educación. Esta tendencia descentralizadora que se adoptó: (...) es consecuencia obvia de la economía neoliberal que va ganando mayor popularidad (...) esta se basa en la idea de que el individuo es libre para escoger racionalmente y que tiene acceso a iguales oportunidades en el mercado (y en la escuela)” (Castiano y Ngoenha 2006:139). De hecho “está justificada porque se considera que está orientada a responder a las nuevas condiciones de globalización a las que nuestro estado está actualmente sujeto” (Ibid. 2006:139).

En el año 2002 el MINED, bajo los auspicios de UNICEF, asumió una reforma del currículum escolar de la enseñanza primaria, basada en la necesidad de favorecer la expansión de la escolaridad en esta etapa. De hecho, no se contempló una reforma coordinada en los sistemas de educación secundaria y profesional, posiblemente sabedores de la escasa capacidad de ambos sistemas de absorber a graduados de primaria. Dentro de la reforma curricular de primaria se plantea que su conclusión debe “(...) preparar al alumno para la continuación de los estudios o para la vida” (Ibid. 2006:132) Planteando la posibilidad de que este pueda ser el fin de los estudios formales para los estudiantes, del país, que acabarían su trayectoria escolar a partir de los 13 años.

Algunos aspectos importantes de la reforma curricular llevada a cabo fueron la estructuración del currículo en función de las denominadas “unidades de aprendizaje”, contenidos y competencias concretas que, atravesando cursos y disciplinas, el alumnado debía conocer al acabar toda la primaria. Entre ellas aparecen lectura y escritura en portugués, sumar, restar, dividir y multiplicar y conceptos básicos de ciencias sociales y naturales. También se introdujeron las disciplinas de Oficios, de Educación Moral y Cívica y de Lengua Inglesa. Las lenguas locales se introdujeron a través de un espacio temporal semanal en el que se podían usar, y no en forma de asignatura, y se estableció que las escuelas debían disponer de un margen de tiempo para instruir sobre los denominados “saberes específicos” locales, determinados en función de la comunidad donde se inscribiría la escuela, apuntalando con ello, una relación entre escuela y comunidad que se perseguía con la reforma del currículo (Ibid. 2006). Además, se instauró la denominada “progresión semiautomática” esto es, la posibilidad de transitar de clase sin haber superado las pruebas de conocimientos específicos del curso anterior, lo que, a partir de ese momento, multiplicó de forma exponencial el índice de graduados en este nivel. Esta técnica, que fue aplicada de manera progresiva en las escuelas del país, es señalada por el profesorado de Muti como uno de los hándicaps de su práctica educativa, ya que consideran que hay muchos graduados de primaria en las aulas que no poseen los conocimientos mínimos para cursar secundaria, y en ocasiones de hecho, el alumnado de primer curso de secundaria u 8º curso, con 13 años, muestra grandes dificultades para leer, escribir, y realizar cuentas simples.

4.5 El Plan Estratégico de Educación 2012-2016

Tras la firma de los tratados y las reformas educativas que inyectaron fondos al sector educativo, durante el periodo de 2002-2009 la economía del país se estancó de nuevo. El Plan gubernamental de combate a la pobreza de 2006 y 2011, denominados PARPA I (2006-2009) y PARP II (2011-2014) indican que, a pesar de todos los esfuerzos, en el periodo de entre el año 2002 al 2009 seguía existiendo un alto nivel de pobreza y muy poca capacidad de consumo por parte de las familias mozambiqueñas. En el año 2005 se calculó que el 54,1% de la población estaba por debajo del umbral de la pobreza, con una particular incidencia de las zonas rurales (PNUD, 2012).

Los avances en el sector educativo emprendidos a partir del fin de la guerra no consiguieron, durante la década del 2000 ni ampliar suficientemente la red escolar para absorber a todos los

niños ni entre los matriculados se lograban mejorar las tasas de abandono escolar. En el Plan Estratégico de la Educación 2012-2016 (PEE, 2012) se analizaron, entre otros, los resultados de las políticas educativas emprendidas en los últimos años en el país. Según datos del documento, las instalaciones escolares que impartían el primer ciclo de primaria (EP1) pasaron de ser 8.609 en 2004 a 10.998 en 2011 con lo que se experimentó un crecimiento de un 28%. Las escuelas donde se impartía (EP2) en el mismo periodo pasaron de ser 1.203 a 3.656 escuelas. Respecto a las que impartían enseñanza secundaria general de primer ciclo (ESG1) en 2004 había 226 escuelas en el país, que pasaron a ser 561 en 2011 y las que impartían enseñanza secundaria general de segundo ciclo (ESG2) pasaron de 70 a 228 en el mismo periodo.

Sobre Enseñanza Técnica Profesional (ETP), cuya modalidad Básica se definía ahora como de primer nivel (ETP1) se pasó de 46 a 98 instalaciones en el periodo de 2004 a 2011 y la de modalidad media, ahora denominada de segundo nivel (ETP2), se pasó 9 a 47 instalaciones en el mismo periodo. En cuanto a Enseñanza Superior, en 2004 existían 17 centros para realizar estudios universitarios, de los cuales 9 eran públicos¹⁷⁷. En 2011 existían 38, con 17 públicos.

De manera general, como indica el Plan Estratégico de Educación 2012-2016, las plazas de todos los centros, en particular de los públicos y durante el periodo de 2004 a 2011, estuvieron cubiertas a todos los niveles, pero en ninguno de estos años, como tampoco en años los previos se logró conseguir absorber a toda la población en edad escolar. Las tasas de escolaridad, esto es, el porcentaje de alumnado matriculado en un ciclo con la edad correspondiente para cursarlo, sólo aumentó de forma muy ligera durante el periodo entre 2004 y 2011.

Tabla n°9: Tasas de escolaridad líquida en Mozambique en los años 2004 y 2011.

Grupo edad	Escolarizados 2004	Escolarizados 2011
6-11 años	93%	94%
11-12 años	89%	93%
13-15 años	68%	69%
16-17 años	35%	41%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del PEE 2012-2016.

Como se puede observar en el gráfico, conforme la edad de los estudiantes aumenta, es menor la probabilidad de estar escolarizado en Mozambique. En concreto a partir de los 13 años, que

¹⁷⁷ Subrayo la titularidad de los centros ya que las tasas que se abonan por estudios universitarios privados son inaccesibles para la mayor parte de la población.

es cuando se termina la etapa primaria, la tasa de escolaridad desciende: De 13 a 15 años en 2011 sólo había un 69% que estaba escolarizado y de 16 a 17 años, la tasa de la escolaridad era de un 41%, menos de la mitad de la población con esas edades.

En cuanto a la tasa de graduados de cada ciclo, es decir, el porcentaje de alumnado que consigue aprobar el ciclo en el que está matriculado, no se verificaron mejoras significativas entre el periodo del 2004 al 2011. Los datos presentados a continuación, corresponden a alumnado matriculado, sin atender al criterio de edad.

Tabla n°10: Tasas de conclusión de ciclos educativos en 2004 y en 2011.

Nivel finalizado	2004	2011
Enseñanza primaria de primer ciclo (EP1) (5° de primaria)	69%	64%
Enseñanza primaria de segundo ciclo (EP2) (7° de primaria)	75%	63%
Enseñanza secundaria de primer ciclo (ESG1) (10° de secundaria)	44%	44%
Enseñanza secundaria de segundo ciclo (ESG1) (12° de secundaria)	41%	49%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del PEE 2012-2016.

Como se puede observar en el anterior gráfico, el sistema educativo mozambiqueño da muestras de poca eficacia. En la etapa primaria (EP) los datos ofrecidos, sobre todo para el año 2010, se deben leer en clave de abandono del sistema educativo, ya que durante este periodo estaba consolidándose la progresión semiautomática que permitía transitar de curso sin haberlo terminado, en la etapa secundaria (ESG), los datos atienden a abandonos y suspensos, y, en ambos casos, menos de la mitad del alumnado matriculado en cada ciclo, logró terminarlo.

En cuanto a la distribución de alumnado por género, los porcentajes de presencia femenina en primaria (EP) y secundaria (ESG) en el año 2004 estaban en torno al 41- 45% y en 2011 aumentaron ligeramente hacia un 46-48%. En la Enseñanza Técnico Profesional (ETP) el porcentaje de mujeres se mantuvo torno a un 30% y la Enseñanza Superior se experimentó en ese periodo un leve incremento de presencia femenina: de un 31% en 2004 a un 38% en 2011. De forma general, las tasas de presencia femenina fueron inferiores al 50% en todos los niveles educativos y, además, conforme aumentaba el nivel de enseñanza, disminuía el porcentaje de presencia femenina en las aulas. En el año 2004, sólo el 27% de niñas en la

edad correspondiente para cursarlo estaban matriculadas en los cursos de 11° y 12° (ESG2) y en el año la tasa se situó en un 34%.

En cuanto a las diferencias territoriales, los resultados de un estudio del año 2005¹⁷⁸ realizado por el Banco Mundial sobre pobreza y escolaridad afirmaba que un 40% del alumnado entrevistado entre 6 a 10 años que vivía en zonas rurales afirmó no haber acudido nunca a la escuela, frente a un 16,1% del alumnado de zonas urbanas que nunca lo había hecho. La escuela secundaria, se consideró en el estudio un fenómeno asociado a las zonas urbanas del país, y se reconoció que no había un acceso generalizado en las zonas rurales. El estudio también señaló cómo la cercanía de los centros escolares era un motivo con fuerte impacto en la permanencia escolar y que la percepción del beneficio de matricular a un hijo en la escuela a partir de 5° curso, se hacía más evidente para los padres y tutores ubicados en zonas urbanas que rurales. El estudio concluyó que, en las zonas rurales, el esfuerzo de escolarizar a un alumno era significativamente mayor que en las urbanas, no sólo por coste económico de la propia escuela sino también por otros gastos directos, como el precio del transporte, e indirectos, derivados de la ausencia del niño o niña en la casa durante varias horas al día.

Gracias al empeño de las diferentes agencias internacionales, la etapa de educación primaria es completamente gratuita, y las familias no deben asumir, tampoco a día de hoy, ni el pago de las tasas de matriculación ni de los materiales escolares, que les son proporcionados en las escuelas. Sin embargo, ni en la etapa secundaria ni la educación técnica profesional, la matrícula o los materiales son gratuitos, lo que provoca que muchos mozambiqueños solo cursen la etapa primaria.

En el periodo de 2006 a 2011 aumentó la contratación de profesorado en la etapa primaria y secundaria, en particular en segundo ciclo de primaria (EP2), y los dos ciclos de secundaria (ESG1 y ESG2), donde se superaron en más de la mitad el número de docentes contratados. En EP2 se pasó de 10.331 a 21.590, en ESG1 de 4.359 a 10.454 y en ESG2 la cifra se llegó a casi cuadruplicar, pasando de 739 a 2890 en este periodo.

¹⁷⁸ Banco Mundial (2005) Moçambique, Análise de Pobreza e Impacto Social, Admissão e Retenção no Ensino Primário: O Impacto das Propinas Escolares. Maputo: Autor

Tabla n°11: Evolución del profesorado contratado para cada ciclo entre los años 2006 y 2010.

Etapas	Ciclo	2006	2010	Aumento
Enseñanza Primaria	EP1	46.708	66.160	
	EP2	10.331	21.590	
	Totales	57.039	87.750	+ 53,84%
Enseñanza Secundaria	ESG1	4.359	10.454	
	ESG2	759	2.890	
	Totales	5.118	13.344	+160,73%
Total Profesorado ambas etapas		62.157	101.094	+ 62,64%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del PPE 2012.

Las ratios profesorado-alumnado se establecieron de 1:75 en 2006 y de 1:63 en 2011. Lo cierto es que en la etapa secundaria esta ratio se suele superar con creces en las aulas.

Respecto a la presencia femenina entre el profesorado, aumentó ligeramente en este periodo. En 2004 en EP1 había un 30% de mujeres docentes, en EP2 un 23% y en ESG, en ambos ciclos, la tasa de presencia femenina era solamente de un 16%. Cinco años más tarde esta aumentó respectivamente llegando a un 44% en EP1, un 30% en EP2 y un 19% en ESG, siendo todavía muy poco representativa. También durante este periodo se experimentaron mejoras en la formación pedagógica especializada del profesorado. Las tasas de profesorado sin formación pedagógica descendieron significativamente entre los años 2004 y 2012, reduciéndose a la mitad en EP1, EP2 y ESG1, y en el caso de ESG2, no se disponen de datos de 2004 y 2012 pero en el año 2007 se calculó que un 20% del total del profesorado no la tenían.

Tabla n°12: Profesorado sin formación pedagógica por ciclo en los años 2004, 2007 y 2012.

		2004	2012
Etapa Primaria	Primer ciclo (EP1)	44%	21%
	Segundo ciclo (EP2)	34%	17%
Etapa Secundaria	Primer ciclo (ESG1)	44%	21%
	Segundo ciclo (ESG2)	2007: 20%	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del PPE 2012

En el año 2010, cerca del 10% del alumnado de enseñanza secundaria acudía a centros privados y casi el 28% del total frecuentaban instituciones privadas de enseñanza superior, como institutos y universidades.

En el Plan Estratégico de Educación 2012-2016 se reconoce que, a pesar de todas las reformas llevadas a cabo en las escuelas orientadas a la mejora del currículum escolar, de las instalaciones, de la formación del profesorado y de toda la supervisión pedagógica que se ha llevado a cabo, seguían existiendo señales de que la calidad de la educación en las escuelas mozambiqueñas no era buena. Los resultados escolares del alumnado eran considerados insuficientes y, como indica el documento:

(...) hay muchos niños que al final de 2º [de primaria, 8 años] no consiguen leer ni escribir, contradiciendo las tasas de aprobados de ese nivel que son relativamente altas (...) la mayor parte de los alumnos de 6º curso todavía no consigue competencias básicas en lectura y matemáticas. El desempeño de los alumnos de secundaria es también preocupante (PEE, 2012:30).

Este aspecto se manifiesta también en la escuela secundaria objeto de análisis, donde el profesorado se queja habitualmente del escaso nivel de formación que posee el alumnado, que, junto con la masificación en las aulas, dificulta el rendimiento escolar.

Otra debilidad del sistema que se identifica es la incapacidad institucional para el desarrollo de los planes educativos y sus limitaciones a nivel de planificación, gestión y monitorización de actividades a todos los niveles. Considerando los resultados de las anteriores décadas, el Plan Estratégico de Educación 2012-2016 se plantea varios objetivos prioritarios a alcanzar durante ese periodo, entre los que figura en primera posición:

(...) el Gobierno continuará privilegiando la etapa de enseñanza primaria de siete años para todos los niños, de modo que tengan la oportunidad de frecuentar y concluir (...) una escuela de calidad. La enseñanza primaria debe garantizar que todos los niños adquieran habilidades básicas en las áreas de comunicación, ciencias matemáticas, naturales y sociales, como en área de educación física, estética y cultural para que estén preparados para continuar sus estudios en el nivel siguiente (PEE, 2012:49)

Sin embargo, el apoyo a los niveles de post-primaria no aparece con la misma fuerza en el documento y los incluye entre los objetivos destinados a la descentralización y la mejora de la gobernación del sector educativo.

La vinculación entre nivel de escolarización y desarrollo económico aparece tanto el documento de Plan Estratégico de Educación 2012-2016 como en el Plan de Acción Para la Reducción de la Pobreza Absoluta 2011-2015, y se plantea la necesidad urgente de mejorar y expandir las oportunidades de educación y formación profesional, con el objetivo de:

(...) formar ciudadanos educados para incrementar la producción y productividad agrícola y asegurar una mayor promoción del auto-empleo (...) [y] responder a las necesidades de las industrias emergentes en sectores estratégicos (PEE, 2012:34)

La relación entre escolaridad y el aumento de la renta y riqueza es una constante dentro de este tipo de documentos, considerando además que la consecución de títulos de tipo escolar (...) es clave para la reducción de la dependencia de la familia de la producción agrícola y para el aumento del nivel de renta” (Ibid. 2012:4).

La relación establecida entre el grado de escolaridad y la renta y productividad de familias y comunidades, impulsa al gobierno de Mozambique, un país con una economía eminentemente agrícola, con una condensación del empleo en el sector informal y centrado en el comercio a pequeña escala, a intentar proveer de escolaridad básica a la infancia. Este empeño está también derivado del compromiso internacional adquirido con diferentes agencias internacionales como Naciones Unidas que empujan por aumentar la red escolar y conseguir universalizar el acceso a la educación primaria.

Según datos del propio MINED, el presupuesto del estado para el sector educativo, que hasta el año 2009 variaba en torno al 20%, disminuyó en el año 2014 año a un 17%. En este año, del total del presupuesto proporcionado para educación, el gobierno aportó el 65% y el resto, hasta un 35% lo pusieron los financiadores externos¹⁷⁹. De este 65% de aportación estatal, el 90% fue invertido en el pago de los salarios de los profesionales y el resto en gastos corrientes. El equipamiento de las instalaciones escolares, lo que incluye material didáctico escolar, mesas, pizarras y sillas fueron gastos asumidos por los socios donadores¹⁸⁰.

En los últimos años, con la reforma del sistema de 1992 y la adaptación a las políticas liberales, se dio un paso más en adaptar la escuela a una realidad, ahora global, de la que el país muestra pocos signos de formar parte. Recuperando a Spindler y sus consideraciones sobre las que denomina “nuevas escuelas” o escuelas de historia reciente:

(...) El problema que aqueja a las nuevas escuelas es que el sistema cultural para el que se recluta a la gente todavía no existe de forma completa. La educación que reciben los chicos y chicas en las escuelas es considerada por mucha gente como más o menos inútil y, sin embargo, la mayoría de la gente está de acuerdo (...) en que es necesaria al menos la alfabetización si uno quiere formar parte del mundo moderno (Spindler, 1993[1987]:237)

¹⁷⁹ En 2012 había 23 socios internacionales que apoyaban al MINED: Países (Alemania, Canadá, Cuba, Dinamarca, Inglaterra, España, Finlandia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Bélgica y Portugal), Agencias de Naciones Unidas (FAO, PMA, PNUD, UNESCO, UNICEF, UNIFEM, USAID) y 2 Bancos Internacionales (Banco Africano de Desarrollo y Banco Mundial).

¹⁸⁰ Jornal “O País”, 8.04.2014 Disponible en <http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/29275-sem-doadores-nao-haveria-novas-escolas-nem-carteiras-no-pais.html> (Consultado 7.06.2014).

Este reconocimiento de la inutilidad de las escuelas y la necesidad de las mismas para que las nuevas generaciones se preparen para un mundo totalmente desconocido para los adultos y ancianos de la comunidad es patente en la zona de estudio.

Por otra parte, respecto a la naturaleza de estas escuelas, “(...) en muchos aspectos, las nuevas escuelas (...) son copias inadecuadas de las escuelas de Europa y de los Estados Unidos” y augura que con el tiempo se construirán “sus propios modelos de escuela y educación” (Spindler, 1993[1987]:238). Sin embargo, cabe señalar que las formas de apropiación de la escuela como institución que se lleva a cabo en diferentes contextos, configuran, bajo mi punto de vista, un modelo educativo único: El funcionamiento de la escuela secundaria de Muti, que puede considerarse una mala copia o copia inadecuada de una escuela europea, puede también leerse en clave de una creación propia y única relacionada con el contexto donde tiene lugar, donde se pone de manifiesto elementos de la cultura escolar formal y del contexto donde se inscribe.

4.6 La educación secundaria general en Mozambique en los últimos años

La Educación Secundaria General (ESG) se compone de cinco cursos, en concordancia con la Ley de Educación de 1992 que todavía rige, en esencia, la totalidad del sistema. Los cinco cursos de los que se compone la ESG están divididos dos ciclos: ESG1, que cuenta con tres cursos 8º, 9º y 10ª y ESG2, que cuenta con 11º y 12º. Las edades a las que está dirigido son, en principio de los 13 a los 18 años, en los turnos diurnos y a partir de 15 en el nocturno. En el Plan Estratégico de Educación 2012-2016, se considera que la etapa secundaria tiene como objetivo: (...) promover una población cada vez más educada para apoyar y sostener el desarrollo del país y el crecimiento de la economía. Esto implica un ESG flexible que pueda responder a las necesidades emergentes de la sociedad moderna (PEE, 2012:75). Por su parte, el documento de Estrategia de Enseñanza Secundaria 2009-2015 (EESG, 2009) aprobado en 2009 por el gobierno, incide en la relación entre la enseñanza secundaria y el desarrollo socioeconómico, combate a la pobreza y mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos:

(...) los grandes desafíos de la globalización y de la integración regional, exige jóvenes y adultos que puedan interactuar en un mundo cada vez más interdependiente (...) y exigen una enseñanza general que promueva una educación de calidad, orientada a los valores universales como el respeto por la democracia, por los derechos humanos y por el medio ambiente. Los jóvenes deberán comunicarse dentro y fuera del país en un mundo cada vez más interactivo, haciendo un mejor uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (EESG, 2009: 8)

Y se plantea explícitamente que el currículo escolar de la etapa secundaria se orienta hacia la profesionalización:

(...) está basado en el abordaje transversal de contenidos, con integración de componentes prácticos de “saber hacer” con el objetivo de desarrollar en los jóvenes competencias prácticas que les puedan ser útiles para la vida laboral, desarrollando una profesión u oficio para el auto-empleo (...) la profesionalización de la enseñanza se llevará a cabo a través de la introducción de disciplinas profesionales y de módulos de formación profesional de corta duración (EESG, 2009:9)

Los intentos de orientar la etapa secundaria hacia el crecimiento económico y la integración del alumnado en un mundo globalizado, no resultan factibles desde el momento en que cursarla sigue siendo un privilegio en el país. El número de escuelas de secundaria es insuficiente para abarcar a toda la población, y las ratios profesor-alumno siguen siendo muy elevadas. Cabe además señalar diferencias en cuanto a presencia de género en las aulas y fuertes disparidades entre contextos urbanos y rurales, privilegiando la presencia de escuelas las zonas urbanas y periurbanas.

Tabla n°13: Datos sobre la educación secundaria en todo el país en el año 2011.

	ESG2	228
Número de alumnado	ESG1	761.000
	ESG2	191.000
Porcentaje alumnas matriculadas	ESG1	47%
	ESG2	45%
Ratio Profesor-Alumno	ESG1	1:70
	ESG2	1:60
Tasa líquida escolaridad (Porcentaje de alumnado matriculado dentro del grupo de edad correspondiente)	ESG1	46%
	ESG2	19%

Fuente: Elaboración propia a partir del documento de PEE (2012)

Respecto a los datos presentado en el gráfico anterior, cabe aportar algunos matices a estos datos: En primer lugar, el número total de escuelas de ESG no representan el sumatorio entre las de ESG1 y ESG2 mostradas en la tabla, ya que muchas de ellas, entre la que se encuentra la de que es objeto esta investigación, imparten ambos ciclos y no hay datos desagregados. Por otro lado, existen fuertes diferencias en cuanto a red escolar según la ubicación geográfica, urbana o rural. Las escuelas en los ámbitos urbanos y periurbanos son significativamente más numerosas y también están mejor equipadas. También la tasa de escolarización femenina tiende a aumentar en ámbitos urbanos y periurbanos y siendo más frecuente en las provincias del sur del país.

El tránsito de la etapa primaria a la secundaria en el país está caracterizado por el denominado “efecto embudo”¹⁸¹, que es un fenómeno asociado a la idea gráfica de la incapacidad institucional de absorber en centros de enseñanza secundaria a todo el alumnado graduado de primaria. Este hecho está motivado por varios factores, en primer lugar, porque la etapa primaria, recibe la mayor parte de los recursos dedicados al sector de la educación lo que hace que sea completamente gratuita para la población, tanto sus tasas escolares y materiales. En secundaria ni las tasas ni el material escolar son gratuitos, y las familias, generalmente, no pueden soportar los precios derivados de la escolarización entre los que se encuentran tasas, libros, material escolar, uniforme, transporte escolar etc. Esto provoca que muchos jóvenes no puedan continuar en el sistema escolar una vez acabada la etapa primaria.

Por otro lado, la implantación del sistema denominado de “progresión automática” en primaria, que favorece el aprobado automático entre el alumnado, genera un volumen de graduados de primaria muy elevado cada año: La falta de instalaciones de secundaria en relación a las de primaria, supone la guinda en el pastel de una situación que expulsa del sistema escolar a un porcentaje muy elevado de niños y adultos al concluir la etapa primaria.

Este hecho tiene duras consecuencias sociales, ya que el grueso de infancia graduado de primaria que no obtienen plaza en secundaria, todavía son pequeños para entrar en el sector laboral y en ocasiones se quedan esperando años para matricularse en secundaria o abandonan la escuela para dedicarse a trabajar, generalmente en actividades de comercio informal.

En el barrio objeto de investigación, de carácter periurbano, muchos niños llegaron de zonas rurales para cursar los estudios de primaria en las escuelas de la zona. Al acabar la etapa, los que no se pueden permitir continuar estudiando en escuelas privadas, pasan a trabajar como vendedores ambulantes por los distintos barrios de la zona o se dirigen hacia las minas de Sudáfrica a trabajar, y en el caso de las niñas, pasan a cuidar niños o a realizar tareas domésticas en las casas del vecindario.

En el Plan Estratégico de la Educación 2012-2016, se aborda el tema de la calidad de la enseñanza mostrando una clara preocupación por la etapa secundaria, reconociéndose que el aumento a “marchas forzadas” de las plazas escolares para esta etapa ha sido llevada a cabo en detrimento de algunos indicadores de calidad de la educación. En el documento se reconoce que se ha producido un fuerte aumento de alumnado en las escuelas, han aumentado las ratios profesorado-alumnado por clase y se ha llegado a contratar a profesorado no capacitado para impartir esos niveles. A continuación, abordaré estos indicadores puesto que

¹⁸¹ En palabras de una técnica de UNESCO Mozambique. Conversación telefónica del 24 de febrero de 2014.

suponen una inicial caracterización de algunas de las dinámicas existentes en la escuela secundaria de Muti, objeto de esta investigación.

En primer lugar, según el Plan Estratégico de la Educación 2012-2016, casi todas las escuelas del país presentan unos niveles de ocupación del 100% y en ocasiones, cuentan con alumnado no registrado, que genera tasas de ocupación superiores a su totalidad. La ratio profesor alumno se sitúa en tona a 1:70 en ESG1 y en torno a 60 en ESG2 siendo las tasas todavía superiores en muchas escuelas, como la escuela secundaria de Muti donde se llegan valores de 90 y 100 alumnos por profesor, según diferentes observaciones y testimonios recogidos en el trabajo, que contradicen los valores oficiales presentados.

En cuanto a formación y contratación de personal capacitado para impartir cada ciclo, en el Plan Estratégico de Educación 2012-2016 se apunta a que si bien las tasas de profesorado con formación pedagógica adecuada, como figura en la Tabla nº11, no abarca ni en ESG1 ni en ESG2 al 100% de los profesionales de la educación que trabajan en escuelas. La práctica de contratar profesionales sin formación pedagógica completa, supone todavía una necesidad en muchas escuelas y existe de forma generalizada, carencia de profesores de ciertas disciplinas en particular las técnicas, como Ciencias Naturales y Dibujo, que hacen que los docentes con esas formaciones soporten cargas de horario excesivas que superan, en muchas ocasiones, lo permitido en el reglamento. También se reconoce la tendencia de que, a medida que el profesorado se forma para impartir niveles superiores, es absorbido por organizaciones privadas e internacionales, fenómeno que se da sobre todo en las ciudades y en las áreas periurbanas. Estas organizaciones ofrecen salarios y condiciones laborales más ventajosas que el sistema de educación lo que provoca una fuga de talentos del sector de la educación pública al sector privado. En el mismo documento se señala cómo la proporción de profesoras continúa siendo baja, a pesar de existir una tímida tendencia positiva en los índices de presencia femenina, que en 2004 era de 15% en ESG y en 2007 aumentó al 16%¹⁸².

Por otra parte, las tasas de graduados de cada ciclo, de abandono escolar y de suspensos en los centros públicos de secundaria en el país, muestran una incapacidad del sistema de responder al objetivo relacionado con la producción de titulados escolares. En el Plano Estratégico de Educación se explica que, en el año 2010, las tasas de conclusión de ESG1 y ESG2 fueron en

¹⁸² En la escuela secundaria de Muti también se dan estas situaciones, aunque en el año 2014 casi la totalidad del profesorado tenía la formación pedagógica adecuada para impartir los diferentes ciclos, existe una carencia de profesores de algunas disciplinas, como Dibujo Técnico y también los más formados, forman parte del éxodo hacia organizaciones privadas u otros empleos mejor remunerados. Otros buscan y aprovechan becas de formación de universidades y centros extranjeros que, en ocasiones, les proporcionan beneficios superiores a sus propios sueldos.

general muy bajas, no llegando a graduarse ni la mitad del alumnado matriculado. Estos datos, desagregados por provincias, mostraron niveles de conclusión muy diferenciados: En nivel ESG1 las tasas de conclusión en provincias norteñas como Zambezia o Nampula estaban situadas en torno al 4,9% y en la ciudad de Maputo llegó al 40,5%, siendo el porcentaje más alto en el país. Respecto al segundo ciclo de secundaria o ESG2, las tasas de conclusión en provincias como Niassa y Nampula fueron de 0,5% en el mismo año y en la ciudad de Maputo alcanzaron el 10,8% de graduados de ese nivel.

En referencia a las tasas de abandono y repetición en el año 2010, en el turno diurno, el 8% del alumnado de ESG1 y el 31,4% de ESG2 abandonó los estudios antes de concluirlos. En el mismo año 2010, el 28,3% del alumnado de ESG1 repitió algún curso y el 15,5% lo repitió en ESG2. El turno nocturno, como plantea el documento, presenta resultados de abandono y repetición aún más elevados.

El documento de Estrategia de Enseñanza Secundaria 2009-2015 informa de que las instalaciones ubicadas en áreas urbanas y periurbanas están en mejores condiciones que las rurales, y que con mayor frecuencia están dotadas de espacios para bibliotecas y laboratorios. Sin embargo, a pesar de que este equipamiento figura en los reglamentos escolares, se reconoce que casi ninguna tiene las instalaciones dotadas correctamente. Como indica el documento “(...) los laboratorios exigen para su funcionamiento, instalación de agua, gas o energía eléctrica que no siempre está disponible en los distritos” (EESG: 2009:10). De esta forma, principalmente las asignaturas introducidas en el currículo escolar para hacerle más profesional son las que se ven más afectadas, puesto que exigen de medios y recursos específicos extra, de los que no se dispone en las escuelas. Por ello, finalmente, esta orientación, como revela este informe, no se aplica de forma efectiva en las escuelas de secundaria.

La situación de precariedad en las escuelas, se refleja en el gasto corriente unitario por alumno en las escuelas públicas del país. Según el documento de Estrategia de Enseñanza Secundaria 2009-2015 en el año 2009 el gasto era de 2000 meticales o 40 euros al año en alumnado de primer ciclo de secundaria (ESG1) y de 4200 meticales u 84 euros para cada alumno de ESG2. Los gastos de la escuela pública para las familias del alumnado oscilan según “el nivel, turno y la localización de la escuela” (EESG, 2009:47)¹⁸³. Las escuelas privadas, no subsidiadas por el estado, representan un gasto anual para las familias de hasta

¹⁸³ En el caso de la escuela secundaria de Muti, como se desarrolla en el siguiente capítulo, los gastos pueden llegar hasta los 9.000 meticales al año, 180 euros.

unos 1.300 euros, según el mismo documento, lo que permite el mantenimiento de toda la escuela son recibir fondos públicos. En 2013, se aprobó un nuevo salario mínimo interprofesional en Mozambique, que oscilaba, según el sector, en torno a los 3.000 meticales o 60 euros al mes¹⁸⁴.

Según el Plan Estratégico de Educación 2012-2016, además de la necesidad de ampliar y mejorar la red de escuelas que impartan la etapa secundaria completa, mejorar las condiciones de acceso del alumnado y la mejora de la calidad de la enseñanza a través de la dotación de medios que permitan la aplicación del currículum, también se incide en el desarrollo institucional. El documento plantea que se debe aumentar el control y supervisión rigurosa de lo que sucede dentro de las escuelas, desde los aspectos financieros a los aspectos de planificación y desarrollo de actividades. Además, se plantea descentralizar la emisión de títulos y la corrección de exámenes, de forma particular a los del 12º curso, último año de secundaria.

Cabe subrayar este aspecto ya que el tema de la corrupción dentro de la escuela es un fenómeno de sobras conocido en el país. En el informe titulado “La pequeña corrupción en el sector de la educación” del año 2006 basado en la realización de entrevistas a profesionales del sector de la educación y análisis de datos de muchas otras fuentes, se identifican y analizan las prácticas corruptas más frecuentes en Educación Secundaria General, entre las que destaca la “extorsión sexual y monetaria” al alumnado (Mosse y Cortez, 2006:31). En el caso de profesores masculinos a alumnas, el intercambio de sexo por notas o por material escolar y/o acoso sexual con amenazas de no superar el curso sino acceden a sus deseos, es una práctica conocida en el país. También es conocido el pago de cantidades monetarias por parte del alumnado en general para obtener plaza en la escuela o aprobar cursos y/o exámenes. Además, en el informe se identifican prácticas corruptas llevadas a cabo por el profesorado a los oficiales públicos del sector de la educación para ser ascendidos en sus funciones, desvío de fondos destinados a la compra de materiales y construcción de escuelas. Algunos de los factores identificados que favorecen estas prácticas son la precariedad laboral que sufre el profesorado del sector público, la falta de control y medidas punitivas por parte de instituciones superiores y la falta endémica de profesorado en los centros, lo que impediría su inmediata destitución ante la comisión de faltas (Mosse y Cortez, 2006). Por otro lado, el informe señala cómo en las escuelas mozambiqueñas y desde las direcciones escolares es

¹⁸⁴ Emildo, G. (16-04-2013) Aprovado novo salário mínimo em Moçambique. Jornal Gratuito A Verdade. Recuperado de: <http://www.verdade.co.mz/economia/36308-conselho-de-ministros-aprova-novo-salario-minimo-mas-ainda-abrange-a-funcao-publica> (última visita 15/01/2016)

común que se impongan al profesorado tasas de aprobados por encima del 40% del total del alumnado. Esta directriz puede funcionar como una amenaza, ya que, en muchas ocasiones, presentar tasas de aprobados inferiores a esa cifra puede suponer una evaluación negativa del desempeño laboral y la consiguiente expulsión del profesorado del centro, lo que puede apuntalar y legitimar la práctica corrupta de la manipulación de resultados escolares. Otro estudio clave sobre la corrupción escolar es el de Brigitte Bagnol y Zaida Cabral de 1998 quienes investigaron este fenómeno centrándose en la etapa de primaria, desde donde comenzarían a darse estas situaciones.

En el Plan Estratégico de Educación 2012-2016 se identifican algunos de los ámbitos y momentos en el funcionamiento escolar donde se reconoce haber más incidencia de prácticas corruptas, como en la realización de pruebas y exámenes, en la emisión de certificados, en la matriculación de alumnado, en la gestión financiera escolar, y la referida a las adquisiciones y compras realizadas por la dirección escolar, que no siempre responden a prácticas transparentes.

Otro aspecto que se menciona en el documento de Estrategia de Enseñanza Secundaria 2009-2015 es el problema de la salud en las escuelas. Por una parte, se reconoce que en las escuelas no se dispone de personal formado en materia de salud, ni existen espacios para la asistencia médica o para primeros auxilios. Por otro, el problema del HIV-SIDA en el país impacta también en el medio escolar y “(...) el HIV constituye una amenaza para los alumnos, profesores y otros funcionarios de ESG” (EESG, 2009:11). En el año 2009, había 2000 docentes declarados en todo el país con HIV y SIDA y entre los años 2007 y 2008, entre 700 y 800 funcionarios del estado fallecieron por enfermedades perniciosas asociadas al HIV-SIDA. Por otra parte, en la misma fecha, la prevalencia de HIV-SIDA en chicas en la franja de edad de 15-24 años era del 8,2%, y un 3,1% en chicos (INSIDA, 2009) siendo estas, franjas de edades escolares.

En el documento de Plan Estratégico de Educación 2012-2016 se refieren las acciones que plantea el gobierno para el tratamiento del HIV-SIDA dentro del ámbito escolar y, de forma particular, en secundaria, planteándose la introducción de la temática en clave de temas transversales que debe figurar en las diferentes actividades y procesos del sector educativo, junto con otros temas como la igualdad y equidad de género, la salud escolar, el deporte escolar y la producción y alimentación escolar (PEE, 2012: 40). Los contenidos sobre temas de Salud Sexual y Reproductiva (SSR), que incluyen el HIV-SIDA como enfermedad de transmisión sexual, aparecen, por una parte, a través de contenidos específicos evaluables en

el currículum de algunas asignaturas. Estudios como el que se ha nombrado previamente de Elsa Langa en 2014, profundizan sobre el tratamiento de esta temática en dos escuelas secundarias de la provincia de Matola por parte del profesorado, que, arguyendo falta de recursos, falta de tiempo, o la falta de pertinencia percibida para asumir el rol de transmisor de ese tipo de nociones, provoca que estos contenidos no sean siempre ni sistemáticamente tratados en las aulas de esas escuelas. En el estudio se presentan, además, datos sobre conocimientos del alumnado adolescente de las mismas escuelas sobre esta temática, verificándose importantes lagunas de conocimientos sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual en esta población.

A parte de las nociones sobre Salud Sexual y Reproductiva que figuran entre los contenidos del currículum escolar, existe un programa llamado “Geração Biz” que trabaja específicamente sobre la temática en las escuelas de secundaria en el turno diurno, al que acude el alumnado adolescente y joven¹⁸⁵. Este programa arrancó en 1996 como un proyecto del Fondo de Naciones Unidas para las Poblaciones (UNFPA) y desde el año 2011-2012¹⁸⁶ es un Programa Multisectorial del gobierno mozambiqueño que implica a los Ministerios de Educación, Salud y Deportes. El UNFPA todavía se encarga de su financiamiento y la organización “Pathfinder” de la asistencia técnica para su implementación. Además, cuenta con la colaboración de ONGs locales y asociaciones juveniles. El programa ha sido implementado en escuelas de todo el país y en diferentes comunidades.

En las escuelas, el proyecto involucra en su desarrollo al equipo directivo, a varios profesores y al denominado “alumnado activista” o voluntario. El profesorado y el alumnado reciben formación específica de forma periódica sobre temas de salud sexual y reproductiva y posteriormente trabajan en las escuelas. El objetivo sería transmitir información a la población escolar y ponerles en contacto con las unidades sanitarias denominadas “Serviços Amigos dos Adolescentes e Jovens” (SAAJ), que son pequeños despachos ubicados en algunos centros de salud en el país¹⁸⁷, donde, a parte de proporcionar información, se hacen test de HIV-SIDA de forma gratuita de cara a encarar la enfermedad con la mayor premura posible y tener datos epidemiológicos sobre la población adolescente y joven.

Para la implementación del proyecto en las escuelas, a parte de la formación, se distribuyen materiales de diferente índole: material audiovisual como televisiones y vídeos, camisetas, preservativos, masculinos y femeninos, folletos explicativos, afiches, carteles...para ser

¹⁸⁵ El turno nocturno está orientado a mayores de 15 años.

¹⁸⁶ Entrevista a Nina, Técnica de la organización Pathfinder, una de las implementadoras del proyecto.

¹⁸⁷ En el año 2007 había 193 en el país, más frecuentes en las provincias sureñas de Maputo, Gaza y Ciudad de Maputo.

utilizados como materiales didácticos en las actividades. Estas se desarrollan en las reuniones semanales de cada clase, y son llevadas a cabo por activistas supervisados por el profesorado del proyecto, o directamente por este profesorado.

El alumnado trabaja para el proyecto de manera voluntaria, obteniendo pequeñas cantidades económicas por desplazamientos para realizar las formaciones o bonos para realizar llamadas telefónicas, que pueden ser de un euro o dos cada dos semanas. A cambio de ello, reciben la responsabilidad de realizar informes de actividades, especificando para cada sesión las temáticas trabajadas, los asuntos abordados, la actitud del público y las posibles preguntas surgidas en la sesión. El profesorado responsable por su parte, debe monitorear el trabajo, encargarse de las charlas, acoger alumnado con dudas, apoyar en la formación del alumnado activista y realizar los informes con todos los datos compilados para la dirección escolar y para Pathfinder.

El programa “Geração BIZ” ha sido implementado en muchos barrios y escuelas del país y, una evaluación del UNFPA del 2004, basada en un seguimiento exhaustivo de las actividades de implementación, manifiesta algunas de las dificultades encontradas por el proyecto: En primer lugar, se encontraron multitud de casos en los que el alumnado activista no poseía conocimientos sólidos sobre la materia, con lo que en reuniones y en las actividades en las que se daba consejo individual, se transmitían nociones equivocadas o incompletas. Por otro lado, derivado de la metodología de trabajo entre pares, provocaba que en el caso de los consejos privados entre jóvenes se viese vulnerada la intimidad de muchos menores de edad. El informe también recoge problemas e la distribución de material que hacían que tantos los activistas como las escuelas estuviesen desprovistas de soporte para dar información. Por otra parte, el informe reconocía que los jóvenes fallaban constantemente en la creación de informes y fichas de seguimiento para monitorear y reportar las actividades puntuales, semanales y anuales. Estas dificultades también ayudan a caracterizar la aplicación del proyecto de “Geração BIZ” en la escuela secundaria de Muti que nos ocupa, a las que se añaden otras percibidas durante trabajo, como una concepción diferente sobre el comportamiento sexual de los adolescentes y jóvenes considerado, por una parte, por el proyecto y por otra, del profesorado. Mientras que la organización plantea la posibilidad de tener relaciones cuando y con quien se desee, con la única condición de usar siempre preservativo, el profesorado y el vecindario de Muti, consideran que los adolescentes deberían abstenerse de tener relaciones sexuales hasta tener pareja estable, dentro de la cual, se podrían tener de manera desprotegida.

De manera conclusiva de este capítulo, el análisis histórico de la educación y escuela aporta una dimensión esencial a esta investigación. Informa sobre cómo la educación tradicional, llevada a cabo en las casas y en las comunidades se ha ido solapando con diferentes sistemas de educación escolar que han sido impuestos en el país con distintos intereses, motivos y finalidades. Por otra parte, en este capítulo se ha podido mostrar que la escuela secundaria en Mozambique presenta verdaderos desafíos en su funcionamiento. El análisis y el reconocimiento de que existen causas de pobreza y falta de recursos que comprometen el mismo, no implica desatender otros motivos que pueden coadyuvar a que la escuela no funcione en los términos en los que está pensada en la documentación formal.

El cuerpo docente de secundaria en el país, se configura como un sujeto afectado de una serie de condicionantes personales, históricos, económicos y culturales que definen su práctica educativa. En el caso del profesorado de Muti, un contexto periurbano, el entendimiento de la historia de la institución escolar, los modelos de realidad social que ha podido proporcionarle, y la consideración de su persona como “africano de la periferia” puede ayudar a comprender su desempeño en la escuela. El impacto del sistema escolar portugués segregado, racista e impuesto por los colonos europeos, si bien puede no pertenecer a sus vivencias personales, puede estar cristalizado en la experiencia familiar y lo está en la comunitaria y social y, posiblemente, sigue siendo recreado por las organizaciones internacionales que, en calidad de nuevo régimen colonialista sigue apropiándose de la escuela con la imposición de metodologías y resultados concretos.

Por su parte, el vecindario de Muti, también percibe la institución en virtud de los diferentes procesos históricos vividos en el contexto y desarrollan sus teorías y estrategias propias sobre la escolarización.

La escuela secundaria de Muti, puede ser analizada como una institución con un origen ajeno al contexto y actualmente desajustada a los estándares de funcionamiento y eficacia impuestos desde el exterior. También puede serlo desde la perspectiva de que son “lugares socialmente contruidos” (Giroux, 1990:219) donde la comunidad educativa formada por el alumnado, profesorado y equipo directivo, con su práctica cotidiana se apropia de la institución y la hace suya de una manera particular. Ambas dimensiones son tenidas en consideración en este trabajo, que exige analizar el evidente desajuste de los resultados esperados más allá de su situación de precariedad económica, investigando los factores que operan para que la escuela no funcione como se espera y sobre todo que ponga la mirada en lo que sí funciona y cómo lo hace.

Para ello, será necesario sumergirse en la realidad de la comunidad de Muti atendiendo, en la medida de lo posible, a su contexto sociocultural y en particular a la experiencia de la escolarización en secundaria.

5. EL BARRIO Y LA COMUNIDAD DE MUTI

El barrio de Muti es donde los más pequeños y los más ancianos, toda la comunidad, viven y aprenden todo lo necesario para formar parte del sistema cultural en el que están. La mayoría de los niños acuden a las escuelas primarias de la zona y parte de los jóvenes, a partir de los 13 años, acuden a su escuela secundaria. Todos estos entornos que viven suponen un continuum de experiencia de la que se nutren y que hacen factible su vida en la zona.

Muti es un barrio de la ciudad de Matola ubicado a unos 15 Kilómetros de la ciudad de Maputo. Según datos del censo de 2007, tiene 6.836 agregados familiares, y un total de 34.511 personas. Su estructura se puede dividir en dos zonas, por una parte, un espacio con viviendas, servicios y huertos y por otra, un parque industrial que se desarrolla por toda la Ciudad de Matola y que, en parte, colinda con este barrio.

Ambas zonas están bordeadas por una transitada calzada asfaltada que conecta las ciudades de Matola y Maputo, de la que salen pequeñas carreteras, solo algunas asfaltadas, que permiten el acceso a las diferentes zonas del barrio. Por un lado, las que conectan con el parque industrial, generalmente, están asfaltadas y las que conectan con las áreas de viviendas, generalmente no lo están.

La zona industrial, está formada por largas carreteras asfaltadas conectadas con otras que las cruzan, con grandes naves adosadas a ambos lados. Algunas de ellas tienen en su fachada grandes logos e insignias antiguas en portugués y están cerradas y en estado de abandono. Otras están activas y presentan un gran trasiego de camiones y tráileres con grandes contenedores que transportan mercancías desde los vecinos países de Swazilandia y Sudáfrica

hacia el puerto de Maputo. Ambos países proporcionan un volumen importante de productos alimenticios y manufacturados a Mozambique.

La zona residencial es la zona del barrio donde se ubican las viviendas, los huertos y los demás servicios. El corazón de esta área está ocupado por un mercado al aire libre, que se desarrolla en una gran explanada de tierra aplanada donde hay varias barracas, generalmente adosadas en callejuelas. En ellas se vende pescado seco, patatas, tomates, ajos, huevos, harina y aceite en bolsitas de 100 o 200 gramos, frutas, pollos vivos, elementos de ferretería, material escolar, ropa de segunda mano y también ofrecen sus servicios peluqueros, trenzadoras, zapateros y costureros. Se suele atender sentado entre las mercancías y se habla generalmente en shangana. En la parte central del mercado hay barracas con pequeñas mesas y sillas donde sentarse, donde ofrecen platos del día a precios muy convenientes, como, por ejemplo, deliciosas sopas a 5 meticales, un céntimo de euro. En este mercado es donde compra gran parte del vecindario a pequeña escala, pagando siempre con moneda.

A un lado del mercado, apartados del tumulto y con amplias entradas que permiten la maniobra de los coches se ubican los almacenes de los “monhés”¹⁸⁸ como se llaman a las comunidades de indios o pakistaníes. Estos tienen fama de crear negocios lucrativos en los que emplean a mozambiqueños negros en condiciones de trabajo miserables. Sus almacenes están conformados por estructuras menos precarias que los anteriores, y en ellos venden sacos de comida, de hasta 50 kilos de harina de trigo o de mandioca, arroz o garrafas de aceite, todo en grandes cantidades a precios convenientes. Sus compradores no suelen ser los viandantes, sino que suelen acudir en coches y pagan al contado. Generalmente los “monhes” atienden sentados y en portugués a los clientes, calculan los precios en grandes calculadoras y cobran las transacciones en sus cajas registradoras. Luego, sus ayudantes, jóvenes del barrio con a veces escasos conocimientos de portugués, buscan las mercancías en las partes traseras y las cargan en los coches de los clientes, esperando propinas por ello, lo que a veces constituye el único sueldo recibido por su trabajo.

En el barrio se observan ciertas reminiscencias coloniales a través de algunos edificios públicos, como los dos edificios distritales, un centro de salud, una escuela de formación profesional, una escuela de secundaria pública, objeto de esta investigación y dos de primaria. Estos edificios, junto con el cine, la parroquia, una pastelería en ruinas y algunas casas de tipo villa conectan directamente con el paisaje de la zona de hace cincuenta años. En algunas

¹⁸⁸ Monhe: Modo de referirse a los indios y sus descendientes, con fama de emprender muchos negocios, tener mucho dinero y de contratar a mozambiqueños en duras y precarias condiciones.

zonas, se adivinan bajo la tierra pedazos de antiguas aceras, y sigue habiendo alguna cabina telefónica de la época colonial completamente arruinada y en desuso.

Lo cierto es que tras más de 40 años de independencia no se han realizado grandes reformas urbanísticas, y los cambios realizados se vinculan al desarrollo del corredor de Maputo. Las carreteras de este corredor están mejoradas y existen establecimientos nuevos todos relacionados con el desarrollo industrial y económico de la zona, como una moderna sede de banco, grandes y modernos talleres de reparación y venta de vehículos y tráileres y varias gasolineras de grandes dimensiones, ubicadas a ambos lados de la carretera. Otros edificios nuevos son las denominadas “iglesias nuevas”, dispersas dentro de la vegetación, casi siempre blancas y de estilo neoclásico a las que se accede a través de cuidados caminos de tierra.

El resto de las estructuras, entre las que hay casas, huertos, tiendas y barracas, son construcciones de tipo precario, como los numerosísimos puestos que jalonan la carretera, que son montados por la mañana y desmontados al anochecer. Todos estos, hasta los construidos con materiales resistentes, poseen formas y acabados que remiten a una cierta idea de provisionalidad y escasa intervención en el entorno. Pareciera como si no existiese un plano previo de construcción, sino que sobre la orografía existente en la zona se acomodasen todas las estructuras. Las pequeñas elevaciones de arena, las zonas de vegetación con árboles y los cursos de agua parecen ser sorteadas por las viviendas y los puestos que pueblan la zona. Estas estructuras, además, sortean las carreteras que atraviesan el corredor y los grandes postes de luz que salpican el horizonte.

La división territorial del barrio de Muti, está jerarquizada, controlada y administrada políticamente a diferentes niveles a través de miembros del FRELIMO. En primer lugar, está el “Secretario de barrio” que se ocupa los asuntos del barrio, luego el “Jefe de la manzana (o cuadra)” que se ocupa a ese nivel y “Jefe de las 10 casas”, en alusión al número de casas que atiende o controla. El “Régulo” de Muti, es un cargo heredado, inicialmente no político y trabaja como “líder comunitario” junto con el secretario del barrio y es, según el vecindario, quien atiende posibles conflictos entre vecinos de la comunidad, como se explica más adelante.

Los administradores del territorio, así como los directores y jefes de la totalidad de las instituciones públicas son a nivel formal miembros del FRELIMO el partido que ha gobernado el país de forma ininterrumpida desde su proclamación de independencia, en 1975. Estos, deben mostrar su apoyo explícito a la organización en las reuniones procedentes y en sus propias instituciones.

Existen fundamentadas sospechas de corrupción y manipulación por parte del gobierno, y los habitantes, sobre todo los más jóvenes, las expresan abiertamente sin muchas dificultades, a pesar de que el vecindario considera que criticar en público o en el trabajo al partido político en el poder les puede traer problemas serios, principalmente de tipo laboral.

La adherencia política, pública o no, a el FRELIMO impacta en la vida de las personas a muchos niveles, también a uno muy concreto, la obtención de documentos corrientes, sobre todo los que liberan de ciertas cargas como certificados de pobreza, ayudas para funerales o incluso préstamos estatales, cuyo acceso estaría mediatizado por la posesión de los denominados “papeles” de adhesión al partido.

Las consecuencias de mostrarse en abierta oposición o criticar al FRELIMO, según los vecinos son varias, algunas verdaderamente trágicas, desde el “quedarte en la oscuridad¹⁸⁹”, a no encontrar a trabajo, perderlo o que, teniéndolo, se tengan peores turnos de trabajo o inexplicables retrasos salariales, no encontrar o perder el empleo, que te aparezca la casa o las pertenencias y en general, ostracismo por parte de la comunidad. Un joven vecino de Muti explica el poder coercitivo que tiene el FRELIMO sobre la libre expresión de los vecinos “Si hablas bien, te van a colocar en un carro y no vas a hablar nunca más (...) hay un silenciamiento general de las personas que saben”¹⁹⁰.

Parte de los habitantes de la zona relatan diariamente los robos, manipulaciones, engaños y mentiras del gobierno, con un tono bromista, aparentemente indolente y conformista.

Muchos encuentran esta información en los pocos periódicos fuera de la órbita del FRELIMO, que realizan labores de contra información a través de publicaciones o fanzines de pocas hojas que pasan de mano en mano y suponen una alternativa al periódico afín al partido, con mayor tirada nacional, que dibuja la imagen de un país en desarrollo y crecimiento social y económico.

Como en otros aspectos en el barrio, frente a la expresión de la adhesión política se percibe un comportamiento ambivalente y a veces desafiante. Reconociendo el poder del partido en el barrio, no son pocos los vecinos, principalmente hombres jóvenes, los que, en las “chapas”, barracas o las numerosas reuniones sociales que tienen lugar en la comunidad, se expresan criticando abiertamente al FRELIMO, también en presencia de personas con una adhesión al partido explícita, que suelen ser los más ancianos.

¹⁸⁹ Expresión que significa morir o perder importancia, que tus ideas ya no sean tenidas en consideración.

¹⁹⁰ Entrevistado en mayo de 2014.

5.1 Transitar por Muti¹⁹¹

La calzada asfaltada que atraviesa parte del barrio está perennemente transitada por coches, motos, camionetas y autobuses de transporte público, camiones, tráileres, bicicletas y carros con frutas y otros enseres empujados por personas. Consta de un estrecho carril de doble sentido sin arcén o acera en la mayor parte de su recorrido y supone una vía directa para comunicarse desde el barrio con la ciudad de Maputo.

El borde de la carretera conforma un camino por el que transitan personas todos los días y a casi todas horas desde aproximadamente las 6 hasta más de las 23 horas y, en su paso, sortean a otros grupos de personas que, con sus enseres, a veces muy voluminosos, como cestas, recipientes de plástico o fardos y otras veces solo con carpetas o bolsos, se agrupan en torno a puntos concretos no señalizados físicamente, a la espera de ir en transporte público a otros barrios o a Maputo. La mayor parte de la población en Muti utiliza el transporte público a falta de coche y otros, aún teniéndolo, deciden no utilizarlo en algunos trayectos o determinadas horas, en primer lugar, por evitar consumir gasolina en los atascos o porque el estado de la carretera, sobre todo durante la estación lluviosa, de noviembre a mayo, puede estropear los coches. Durante esta estación la calzada suele inundarse de agua y barro, y con el viento propio de la estación, a veces se hallan objetos de gran tamaño en ella, como trozos de palmeras, de neumáticos o restos de basuras que hacen más difícil la conducción.

El transporte público consta, por una parte, de una flota de grandes y desvencijados autobuses, que con paso lastimoso y un ruido de motor que da cuenta de un abuso de revoluciones en las aceleradas, transporta a multitudes, entre ellas a muchas mujeres, que miran a través de las ventanillas con gesto serio y concentrado agarradas a sus bolsas o paquetes. Por otra parte, existen las “chapas”, una flota mucho más numerosa, algo más cara, y que suple la endémica falta de transporte público en el país. La “chapa” es más popular de los transportes colectivos en Mozambique y es una furgoneta, generalmente de la marca Toyota de color blanco con una capacidad, según el modelo, de 15 a 18 personas. En la parte superior de los cristales delantero y trasero aparece escrito con adhesivos el inicio y final del trayecto, que se realiza constantemente en ambos sentidos y las personas que las usan las suelen identificar incluso a grandísimas distancias. Existen “chapas” relativamente nuevas y bien mantenidas y otras completamente destrozadas por dentro, con los asientos rotos o faltantes, con hierros vivos dentro de la cabina. En muchas ocasiones, los propietarios o encargados de las “chapas” suelen soldar barrotes a las ventanas por la parte externa, para evitar que los

¹⁹¹ Invito a mirar algunas fotos sobre la carretera, sobre los caminos y las casas de Muti y sus alrededores en el Anexo VIII.

cristales se rompan en los posibles impactos y esto las convierte en más peligrosas en caso de accidente porque se convierten en jaulas.

Además del denominado “chapeiro”, que es quien conduce el vehículo, siempre hay un “cobrador”, que se ubica en la parte lateral, sentado o arrodillado, y se encarga de abrir y cerrar la puerta para los pasajeros, de buscarlos en cada parada, de avisar al conductor de las paradas solicitadas y cobrar a los pasajeros por los diferentes trayectos realizados. Un viaje entre dos barrios o puntos dentro de cada ciudad cuesta 7 meticales, 14 céntimos de euro, e ir de un punto de una ciudad a otra cuesta 9. Ni el “chapeiro” ni el “cobrador” suelen ser los propietarios del vehículo y lo suelen arrendar por una cantidad mensual al que pagan al propietario, que suele ser un “monhé”. Las “chapas” son transportes semi-públicos, en el sentido de que, por un lado, deben contar con permisos especiales de transporte y cumplir de forma estable con las rutas establecidas y por otro, sus ganancias dependen del número de pasajeros, y en la carretera, es su carácter privado y orientado al lucro lo que caracteriza su movimiento. Atestar la “chapa” de personas lo más posible y realizar los trayectos con la máxima celeridad hace aumentar los márgenes de beneficio, y de este modo, principalmente en horas punta, se ven “chapas” atestadas de personas realizando adelantamientos y maniobras peligrosas para llegar a los destinos.

De manera general, las “chapas” son utilizadas por una mayoría de mujeres mayores provistas de cargas varias, fardos de frutas y verduras, cajas con bollos o voluminosos bolsos. También hay hombres ancianos, que no suelen llevar carga. Los jóvenes, hombres y mujeres aparentemente en oficinas, suelen ir con traje y llevan carpetas, unos en las manos y otras en los bolsos. También hay mujeres jóvenes cargadas como las ancianas y en ocasiones con bebés a sus espaldas, que no suelen emitir ni una sola queja durante los trayectos, tampoco en las ocasiones en que viajen en las rodillas de alguna desconocida, caso que se puede dar como se explica más adelante. También hay adolescentes viajando, generalmente con sus uniformes y carteras hacia las escuelas, generalmente en grupos charlando o solos, mirando fijamente la pantalla de su móvil con pequeños auriculares puestos.

Cuando la “chapa” carga los pasajeros en cada parada estos suben y se sientan siguiendo un riguroso orden. Si la “chapa” está vacía, las personas pueden ocupar las primeras filas detrás del conductor, pero al llenarse las dos o tres primeras, los nuevos pasajeros deben ocupar el vehículo sentándose del fondo hacia delante, de cuatro en cuatro, completamente encajados. Intentar sentarse en otro sitio del que corresponde suele hacer que el “cobrador” te llame la atención y te dirija a otro lugar, y, en realidad, las personas dentro del vehículo, con sus

juegos de piernas y bultos para abrir el paso suelen señalar el lugar donde corresponde sentarse.

En la “chapa” tampoco nadie hace referencia ni pregunta sobre las paradas a pesar de que no están señalizadas ni existen planos, ni avisos de ningún tipo. El pago se suele realizar al bajar en la parada y corresponde al trayecto realizado, más barato si te mueves entre zonas de Matola o de Maputo y más caro si vas de una ciudad a otra. En ocasiones, al superar la línea de cambio de tarifa, que corresponde a la línea entre ambas ciudades, el “cobrador”, sin dejar de hacer lo que esté haciendo, hablando o contando dinero, lanza una mirada a las personas de las últimas filas con las cejas bien levantadas. Entonces los pasajeros, por orden, y tampoco dejando de hacer lo que hacían, charlar o escuchar música, hacen gestos de sacar el dinero. Las personas de la fila de delante, también sin prestar gran atención, lanzan su mano hacia atrás con la palma abierta, recogerá el dinero y lo entregará al “cobrador” en un sistema como de catapulta. También con este sistema recibirán los cambios o “trocos”, recogiendo el dinero y catapultándolo atrás. El problema del “troco” es muy común en la zona, y los precios no redondeados no facilitan la tarea de los “cobradores”, con lo que, a veces, hay quejas por no poder proporcionar cambio. Cuando se desea salir de la “chapa” en la siguiente parada se suele mirar al “cobrador” con las cejas levantadas o se dice “cobrador”. Entonces, este avisa al conductor, a veces dando golpes en el techo de la “chapa”, con lo que frena en la siguiente parada, el “cobrador” abre la puerta y comienza la coreografía de piernas, codos, cajas y bolsas, que marcan la ruta para salir del vehículo.

En estos vehículos siempre suele haber música que emite la radio mozambiqueña, con canciones populares del país como “marrabentas” y otras veces, conectadas con un mp3, grandes éxitos de música actual, europea o estadounidense. En algunos momentos, los “chapeiros”, marcan el ritmo de la canción, con el freno produciendo un vaivén en el vehículo.

Fuera de los horarios de hora punta, las “chapas” circulan siguiendo el flujo normal del tráfico, sin maniobras de adelantamiento, y en ellas suele haber menos personas. Entonces, se suelen desarrollar tertulias entre el “chapeiro”, “cobrador” y algunos pasajeros, personas adultas y ancianas, casi nunca adolescentes. Estas conversaciones se suelen desarrollar en shangana, y generalmente a través de monólogos ininterrumpidos de 5 o 6 minutos por cada uno. En cada caso el discurso estará salpicado con expresiones físicas, como flexiones de cadera o movimientos de brazo y cabeza, interjecciones y repeticiones de frases y palabras. De vez en cuando, los viajeros suelen intervenir en estas conversaciones en lengua local, casi

siempre de manera sosegada y sonriente, adornando también sus explicaciones con gestos expresivos, como abrir mucho los ojos o moviendo los brazos. Generalmente, las conversaciones contienen gestos afirmativos, que permiten intuir complicidad y consenso en la opinión y, de hecho, suelen terminar con grandes carcajadas. Las despedidas de personas con las que se ha conversado suelen ser alegres, a veces despidiéndolas con algunos pitidos del vehículo. En ocasiones estas discusiones son en portugués, y giran en torno a acontecimientos cotidianos, apuntando principalmente a las condiciones de pobreza del país y casi siempre con un tono de burlona aceptación de la realidad, utilizando expresiones como “los mozambiqueños somos así” “el gobierno es débil” o “tenemos que desarrollarnos”.

Las conversaciones oscilan entre la justificación y comprensión de actos de las personas, sometidas a condiciones económicas duras y otras se recrean en cómo algunos se lucran a partir del trabajo de otros, apuntando como culpables al gobierno o a los empresarios de multinacionales.

Durante la investigación comprobé cómo las historias que se explican en las “chapas”, así como en el barrio, parecían manejarse como un ovillo de lana que se van pasando y van redondeando y acaba consensuando entre todos, con la ayuda del tiempo y la reiteración. Las conclusiones de la historia, suelen ser repetidas por todos, y parecen siempre acabar consensuadas. Estas interacciones, que denomino en el trabajo como pertenecientes a un estilo de comunicación eminentemente circular, es el tipo de interacciones más común entre los habitantes del barrio.

Además, en estas conversaciones, nunca faltan expresiones burlonas donde explican cómo los más poderosos se hinchan los bolsillos a su costa, y en general, la conversación es desarrollada con alegría, y con un gran sentido del humor.

Estos momentos de conversación animada son comunes, pero se alternan con otros donde la comunicación se hace imposible, y el ambiente solo se alimenta del estruendoso ruido de la radio. Las “chapas” suelen estar atestadas de gente principalmente en dos momentos al día, por la mañana, desde las 5:00 hasta las 9:00 en sentido de Matola a Maputo y por las tardes de 17:00 a 22:00 en el sentido de Maputo a Matola, lo que apunta al fenómeno del movimiento de personas que, desde todos los barrios periféricos, acuden a la ciudad para trabajar o hacer sus trámites y recados y vuelven a sus casas por la noche.

En ciertos momentos las “chapas” pueden llegar a contener más de 25 personas junto con sus pertenencias y bultos, que cada uno suelen llevar encima de las rodillas. Las personas que no

llevan cargas pueden servir como depositarias de enseres de otros, como bolsas con bollos, con tomates, cajas de frutas, bolsas de arroz y hasta bebés o niños pequeños. Para utilizar el espacio de otra persona, generalmente se realiza un suave movimiento de ojos hacia sus rodillas libres y este, generalmente mujeres, levanta los brazos para coger la mercancía. Si la carga es muy voluminosa, la pueden ubicar debajo de los asientos de las personas, o apoyarla sobre algún lado, improvisando un nuevo asiento o la ponen en el techo de la furgoneta agarrada con unas cuerdas que guarda el conductor. De manera general, todas las personas suben con sus mercancías y todas las personas de la “chapa” hacen por acomodarlas dentro del vehículo.

A estas horas punta, las cabeceras de salida están atestadas de personas y en ellas se producen verdaderas luchas por conseguir un lugar en la “chapa”. En estos casos, generalmente las personas que realizan trayectos de una ciudad a otra, optan por hacer las denominadas “ligações”, que consisten en coger una “chapa” en sentido opuesto al destino, aunque esté completamente atestada, pidiendo permiso para encaramarse en ella. Al llegar a la cabecera de salida, se deja salir a los viajeros que bajan y se aprovecha el estar dentro para encontrar un asiento dentro de ella, con el que iniciar el viaje al destino. Esta operación encarece el trayecto en 3 meticales.

El tumulto, el calor, la humedad y las pugnas por subir y bajar de las “chapas” en las paradas, sobre todo en las cabeceras, a veces generan imágenes de tensión y angustia. Sin embargo, el espectáculo, no parece conectado con la mayoría de las expresiones faciales de los viajeros, que guardan casi siempre una apariencia tranquila. Si bien en ocasiones los 50 minutos de trayecto se pueden demorar hasta 2 o 3 horas, entre las personas no se dan situaciones de tensión fuerte ni disputas verbales encendidas, y solo, en ocasiones, pueden unirse a la queja colectiva burlona sobre lo que deben hacer los mozambiqueños para acudir a sus quehaceres. En momentos de máxima afluencia, se puede desarrollar una verdadera batalla campal al subir y bajar de los transportes, pero casi siempre expresada “de cuello para abajo” y no siempre reflejándola en el rostro. Las personas pueden llevar a cabo verdaderas pugnas para subir o bajar, para depositar sus enseres en la “chapa” o bajarlos, y esto puede incluir empujones, clavar los codos en las espaldas, apretones y demás acciones relacionadas con la búsqueda del espacio. Pero sin embargo en las caras mantienen un halo de estar ajenos a lo que sucede, aparentando tranquilidad y aceptación. Ese gesto aparentemente neutro solo se altera ante interacciones verbales, en las que se mostrará gran expresividad y, de forma general, amabilidad.

El contacto físico resultante del hacinamiento en las horas punta incluye estar muy arrimado a una persona, o estar sentado en el regazo de alguien con otra persona encima, sin diferencia de sexos, pero la mera posibilidad de que un hombre pueda tocar a una mujer en una “chapa” aprovechando el tumulto, es considerada por unos y por otras como muy extraña y una aberración que, en sus palabras “no sucede en el país”. De lo que si hay riesgo es de ser robado, lo que sucede con frecuencia dentro de las “chapas” y sobre el que muchas personas advierten, en el barrio y en las paradas.

Otro tipo de “chapas” muy populares son las “descubiertas”, que son consideradas especialmente peligrosas. Son grandes camiones de transporte de mercancías utilizados en la zona para el transporte de personas sin ningún tipo de adaptación física para ello. Las personas se colocan en línea apoyadas sobre los bordes del remolque y otros van sentados en el centro, encima y entre fajos de mercancías. Cuando van llenos, a primera y última hora del día, en los baches y frenadas del camión, las personas se agarran unas a otras fuertemente para no caer. Se sube a ellas encaramándose por el guardabarros de la parte trasera, a veces con una pequeña escalerita que dispone el “cobrador” y otras veces por impulso. Todas las personas con sus fardos, cestas, cajas y niños colgados en las espaldas, son vigiladas por el “cobrador” para que se junten bien dentro de la cabina y para que no se den impulso poniendo el pie en el tubo de escape del camión. Su trabajo es, como en la “chapa”, controlar y cobrar a las personas que salen y entran del remolque.

Un término que ayuda a comprender el sentido del humor en Mozambique es el uso de la expresión “My love”, “mi amor”, para definir a los carritos de carga de dos personas que llevan algunas “chapas” detrás. Estos son usados para transportar mercancías remolcadas y a veces, a falta de espacio dentro, son ocupadas por dos personas que deben ir literalmente abrazadas para mantener el equilibrio en ellas. Bromear sobre los terribles esfuerzos que hacen debido a la precariedad de su entorno es una característica muy generalizada en la población.

Los frecuentes accidentes de “chapa” son fenómenos muy comentados cuando suceden, suelen ser muy aparatosos, suelen implicar a otros vehículos, y se suelen saldar con muchas víctimas. En las horas punta, el modo de conducir del “chapeiro” es reconocido por el país como muy peligroso, ya que va muy rápido y realiza adelantamientos a camiones y otras maniobras en carreteras de doble sentido atestadas de vehículos. Sin embargo, suponen muchas veces la única opción de los habitantes para desplazarse por el país, precisamente por su rapidez y sus precios asequibles.

El famoso escritor mozambiqueño Mia Couto dedicó parte del discurso de apertura del año lectivo de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad Eduardo Mondlane en el año 2012, al fenómeno del uso cotidiano de las “chapas” que me permito reproducir aquí por su pertinencia:

(...) cada una de esas “chapas” (...) circula abarrotada con decenas de personas que se entrelazan apiñadas en un equilibrio inseguro y frágil. Aquello parece un medio de transporte. Pero no lo es. Es un crimen ambulante. Es un atentado contra la dignidad, una bomba de relojería contra la vida humana. En ningún lugar del mundo es aceptable esa forma de transporte. Para muchos de nosotros ese atentado contra el respeto y la dignidad de las personas pasó a ser común. Creemos que es un error. Pero aceptamos que se trata de un mal necesario dada la falta de alternativas. De tanto convivir con lo intolerable existe un riesgo: que, en poco tiempo, aquello que es un error acaba por ser “normal”. Lo que era una resignación temporal pasó a ser una aceptación definitiva. Dentro de poco diremos: “nosotros somos así, es la manera mozambiqueña” De este modo nos aceptamos, pequeños, incapaces y poco dignos de ser respetados. El caso de las “chapas” es solo un ejemplo, una ilustración de lo que yo llamaría “la construcción de lo inevitable”. Es simple: en poco, los pasajeros de las “chapas” dejan de ser visibles. En nuestra sociedad esas personas ya contaban poco. Es gente pobre, gente sin rostro, gente que no aparece en la televisión ni en el periódico. Esa gente saldrá en el periódico cuando haya un accidente de “chapa”. Pero aparecerá sin voz y sin nombre. Un simple número para contar los heridos y muertos. En contrapartida, otras cosas han ganado brillo en nuestra sociedad. Por ejemplo, adquirirán toda la visibilidad los coches de lujo de una minoría. Dejamos de ver las “chapas” mortales, y estamos atentos a las señales de ostentación de esa minoría (...) (Couto, M. 2012)¹⁹²

A parte de las “chapas”, como alternativa de transporte enteramente público, existen los “autocares TPM” que realizan los trayectos de Maputo a Matola por 7 meticales. Todos son antiguos, ruinosos, poco frecuentes y claramente insuficientes para toda la población de la ciudad. Son amplios por dentro, acogen a mucha gente, y, en ellos, los accidentes son menos frecuentes. Pero, de forma general en el país, y en particular en los trayectos Maputo-Matola, son las “chapas”, cubiertas y descubiertas, las que asumen el transporte de la mayor parte de las personas.

5.1.1 Los bordes de la carretera asfaltada

La afluencia masiva de vehículos y el mal estado de las calzadas asfaltadas es un elemento importante en Muti. Hay grandes socavones en la calzada y los coches privados, “chapas”, autobuses, camiones, bicicletas y personas hacen verdaderos esfuerzos por circular en estas condiciones, sobre todo entre las “chapas” que “vuelan” entre unos y otros, zigzagueando e invadiendo en muchas ocasiones los arcenes. La circulación está condicionada por los vaivenes de los coches que esquivan los socavones, por los cambios de sentido ante partes de

¹⁹² Couto, M. (31-01-2012) Da cegueira colectiva à aprendizagem da insensibilidade. Discurso de apertura del año lectivo de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad Eduardo Mondlane.

la calzada destrozadas, por los peligrosos adelantamientos de las “chapas”, a lo que se unen personas que cruzan de un lado a otro, invadiendo la calzada para no perder la “chapa”.

A veces las lluvias y desplazamientos de tierra hacen que los arcenes y los bordes del camino se convierten en lugares de paso de vehículos, o que acaben circulando por los caminos de las zonas habitadas, que son de tierra y donde abundan las grandes lagunas de agua de lluvia estancada cuya profundidad es difícil de calibrar. Casi todos los conductores de coches y “chapas” son expertos y suelen superar estos escollos con ayuda de otros viandantes y viajeros, con ayuda de palos y piedras estratégicamente situadas para evitar los hundimientos.

A ambos lados de esta carretera se desarrolla la zona de casas, donde habitan personas conectadas con esta carretera. La arena del suelo que está más cerca de la calzada asfaltada es más escasa y sucia y la vegetación es más pobre, con árboles y matorrales pelados. Al alejarse de la carretera, la hay más vegetación localizada en los huertos y en zonas con arboledas y palmeras. Aun así, el color predominante en el barrio, que aparece en el horizonte plano, es amarillo claro, con al fondo carreteras cerca de naves cementadas y gasolineras, y algunas zonas de un verde intenso todo ello bajo un inmenso cielo azul que, por el día, siempre aparece despejado.

La carretera asfaltada está ligeramente elevada sobre el barrio desde ella se pueden observar los espacios destinados a las “machambas” o amplias zonas de huertos, cuidadosamente organizados y divididos en pequeñas zonas de cultivo por familias. En las “machambas” crecen durante todo el año pimientos, mandiocas, tomates, ajos y cebollas, además de algunas hierbas aromáticas y el famoso “piri-piri”, una guindilla que adereza muchas recetas mozambiqueñas. Otros tramos están copados de conglomerados de casas de metal, con estrechos caminos entre ellas donde vive el vecindario de extracción socioeconómica más pobre. Otros tramos de la calzada están limitados por muretes de cemento que limitan con casas de cemento, o con descampados, o con amplios espacios arbolados. Otros tramos hacen de basureros al aire libre, que son prendidos con fuego por la noche, y aun siendo una práctica ilegal se lleva a cabo para gestionar otro de los problemas de la zona que es gestión de residuos. A primeras horas de la mañana se perciben todavía las humaredas casi apagadas que invaden al barrio de olor a quemado.

La carretera pavimentada a lo largo de su recorrido delimita distintas realidades y en sus bordes terregosos se desarrolla una intensísima vida. A casi todas horas del día, pero sobre todo en sus horas punta, hay una gran actividad comercial, por una parte, grupitos mujeres a lo largo de las calzadas, agrupadas bajo sombrillas y sentadas en viejas cajas de refresco

vendiendo bebidas, bollos y “badjias”¹⁹³ que hacen en casa y transportan y guardan en grandes fiambreras de plástico. Otras mujeres venden en sus puestos ropas de “calamidades”. Las ropas a la venta suelen estar extendidas en el suelo sobre una “capulana”, donde la vendedora suele sentarse o tumbarse, esperando la llegada de clientes. Algunos vendedores, generalmente hombres, pasean con los enseres que venden colgados en su cuerpo, como almohadones, productos de limpieza, de belleza capilar o utensilios para los coches, todo ello en un creativo ejercicio que les permita portar el máximo de mercancía posible. Otros, ataviados con petos amarillos, se pasean por los bordes de la calzada vendiendo fichas con cargas de teléfono.

Por el suelo cerca de la calzada hay arena fina y sucia y revolotea la basura. Entra la basura, destaca multitud de rompedizas bolsitas negras de plástico. De estas omnipresentes bolsitas se dice que fueron puestas en circulación por los “monhés” para poder vender alcohol y tabaco a musulmanes, haciendo opaco el contenido de la bolsa. Sin embargo, su uso ya está generalizado y en ellas se venden bollos, cacahuetes, harinas y otros. Al ser tan quebradizas, no suelen aguantar más de un uso y vuelan por los alrededores de la calzada, impulsadas por el aire en movimiento de los vehículos.

En las zonas del interior, la realidad es otra, hay una profunda calma en los paseos solo alterada por grupitos de niños y adolescentes que acuden uniformados a las escuelas. También los puestos de venta cambian en el interior: Los de “calamidades” son más baratas y tienen menos prendas de ropa o están en peor estado. También los puestos de productos de alimentación en las zonas interiores están menos provistos: constan de pocos productos excedentes de “machambas”, como tomates, cebollas, “piri-piri”, ajos y a veces mangos de sus patios, todo colocados en montoncitos encima de una “capulana” con un valor único por montón, de 5 a 20 meticales.

5.2 Las casas en Muti

De manera general todas las casas de Muti poseen características similares, suelen poseer un pequeño patio al aire, generalmente situado entre la puerta de entrada de la calle y la vivienda techada y en ellos, casi siempre hay dispersos o apilados materiales de obra como bloques de cemento, sacos de tierra, montones de arena, planchas de plástico o de chapa y otros elementos que confieren un carácter a las viviendas de permanente estado de construcción.

¹⁹³ Cocretas pequeñas de harina de judía fritas en aceite.

Las personas construyen sus casas de forma progresiva, poco a poco, según las posibilidades económicas de cada momento, que permiten, cuando hay ingresos, construir salas anexas, muretes, remozar paredes, techar espacios o cementar suelos.

En los patios de las viviendas discurre gran parte de la vida de las casas y las zonas techadas interiores suelen estar en penumbra. A pesar de que muchas casas tienen salones o salitas de estar, las familias realizan gran parte de sus actividades cotidianas en el patio, donde se sientan en sillas de plástico o se acuestan en esteras extendidas. Las mujeres de todas las edades son las encargadas de barrer y limpiar los patios y las casas, preparar las comidas, lavar los cacharros y cuidar de los niños, bañándoles en barrenos en el patio o trenzando el cabello a las niñas. Los hombres se dedican a arreglos en la casa, labores de construcción y, de haberlos, cuidado de los animales. En este espacio tan habitado se trabaja y es también un espacio de charla, de reflexión y de “convivio” o sea, de celebración de reuniones con familiares, compañeros, vecinos y amigos.

En líneas generales, pueden diferenciarse dos tipos de casas, unas, las de chapa, que se desarrollan en forma de conglomerados muy cercanos a las calzadas a las cuales se accede por angostas callejuelas y otras, las casas de cemento, están ubicadas más lejos de la carretera, y se accede a ellas mediante amplios caminos de tierra. Todas ellas, están controladas territorialmente a diferentes niveles, a través de estructuras administrativas y políticas.

5.2.1 Las casas de chapa

Las casas de chapa aparecen adosadas y dispuestas en fileras que componen largas callejuelas con varios vericuetos provocados por el sorteo de árboles, postes de luz y otros elementos del paisaje. En las callejuelas se oyen voces, risas y música de la radio, música tradicional y otras veces música moderna, amplificada a un fuerte volumen. Algunos tramos son muy estrechos y se hacen difíciles de transitar por ser pedregosos, presentar desniveles y estar atravesados por riachuelos de agua provenientes de charcos o de aguas sucias de las casas. En el suelo no hay basura o residuos como en los bordes de la carretera, y casi siempre está barrido.

Las casas de chapa están construidas con planchas de chapa, uralitas y materiales generalmente de desecho como trozos de vallas y grandes soportes plásticos provenientes de carteles publicitarios y anuncios móviles de las gasolineras o establecimientos de los alrededores. Al entrar en ellas, siempre aparece un amplio patio de tierra al aire libre y una casita oscura en el fondo cubierta con un techo de uralita. Además, pueden disponer de otras estructuras techadas o semitechadas en el patio, generalmente sin puerta que hacen las veces de cocina o espacio para guarecer objetos, o cocinas elevadas donde se calientan cacerolas

encima de brasas. En el patio suele haber un árbol o alguna planta tipo matorral y, a veces pequeños, huertecitos con tomateras, plantas aromáticas o jaulas con pollos, gallinas u ocas. En el perímetro del patio, además, suelen estar los enseres y materiales de obra, y dispersos por el patio, objetos de plástico de vivos colores, como baldes de agua, jarras o palanganas para lavar y transportar vegetales y barreños usados como comederos para los animales. En un lado, cerca o bajo la vegetación, en todos los patios se infiere la existencia de un espacio específico dedicado a la convivencia, al descanso y a la charla animada.

Las casitas techadas son oscuras y tienen suelos de tierra o cementados. Suelen estar arregladas en detalles y su decoración la componen juegos de vasos y platos de vidrio y cacerolas de aluminio ordenados en aparadores en los que, casi siempre hay una radio. El patio y esta primera sala es donde se recibe a las personas, y el resto de habitaciones con las que conecta, son más oscuras y es donde la familia duerme, generalmente, en esteras.

En estas casas no siempre se dispone de sillas, y sus habitantes trabajan o cuidan de los pequeños en el patio sentados o recostados sobre esteras. Tampoco todo el vecindario posee baño o letrina individual, lo que les hace tener que acudir a riberas de riachuelos, descampados o letrinas públicas y no siempre se dispone de agua corriente canalizada. Son las mujeres y niñas quienes van generalmente a pozos y fuentes de los alrededores para conseguirla.

Por las mañanas es usual ver a las mujeres en las casas barriendo y adecentando los patios. En casi todas las casas hay niñas pequeñas, que también colaboran en las tareas de casa, lavando platos o entreteniendo a los bebés, así como otras más mayores, encargadas de tareas como lavar ropa y hacer la comida. Estas jóvenes pueden ser miembros de la familia o también empleadas de la casa ya que el fenómeno de la ayuda doméstica, asalariada o no¹⁹⁴, en las casas se da también en las que tienen menos recursos. Este trabajo a veces lo desempeñarán niñas llegadas de zonas rurales que comparten relaciones de familiaridad con los dueños de la casa.

Estos conglomerados de casas adosadas suelen colindar con los huertos comunitarios o “machambas” donde parte del vecindario, principalmente mujeres, acuden a trabajar en los cultivos.

5.2.2 Las casas de cemento

En el barrio también hay casas de cemento, ubicadas a los lados de los anchos caminos de tierra anaranjada que salen en algunos puntos de la carretera asfaltada. Estos caminos son

¹⁹⁴ A cambio de comida y techo.

anchos y jalonados de árboles como palmeras, higueras, plátanos, “maforeiras” y árboles de mango. En la estación seca, suelen estar transitados por personas que, a paso lento, se dirigen a sus quehaceres. En la lluviosa se inundan de agua, creando charcos y balsas en el centro, que los lugareños sorteán con mucho tino. En esta estación son más frecuentemente transitados por coches y “chapas”, que buscan atajos para salir y entrar de la carretera asfaltada en sus tramos inundados e impracticables.

Las casas que se sitúan a los lados de estos caminos, ganan en amplitud con respecto a las de chapa, son casas más grandes, suelen estar construidas de forma independiente y todas poseen amplios patios con árboles frutales y otras plantas.

Casi todas están rodeadas por muretes bajos de cemento que permiten ver su interior. Las puertas suelen ser metálicas y grandes, para permitir la entrada de los coches, cuando los hay. Las paredes de las casas suelen ser de ladrillo o cemento, los suelos cementados o con baldosa y los tejados suelen estar cubiertos con materiales resistentes y también en la mayoría de estas casas suele haber materiales de construcción preparados que dan cuenta de procesos de construcción, mejoras o ampliación que suelen llevarse a cabo en ellas.

Los patios suelen ser amplios con árboles frutales, pequeños cultivos, espacios para animales y algunas de ellas aparecen decoradas con plantas ornamentales que se venden en algunos puestos en la carretera. En los patios también hay estructuras de cemento para cocinar al aire libre, otras, más bajas, para lavar la ropa y casetas donde se deposita material de obra o de desecho como puertas, vidrios, listones de metal, planchas de plástico o de uralita, a veces amontonados en alguna esquina. En las casas donde hay coches o motos, suelen estar aparcados en estructuras techadas adyacentes. En los patios de estas casas, como en las de chapa, hay siempre un espacio destinado a la convivencia, que suele ser más amplio que en las anteriores, donde sus habitantes charlan, trabajan y descansan bajo los densos árboles de mango, resguardados bajo las oscuras sombras que proyectan.

Al atravesar el patio, se accede a la casa y primero se entra en una sala amplia o salón, que suele estar decorado cuidadosamente. En ellos hay sofás y sillas, mesas y casi siempre un televisor. La puerta que conecta el patio con la sala suele estar abierta, lo que permite escuchar los sonidos del patio y supone, como en las casas de chapa, un lugar de trasiego para las personas de diferentes generaciones que viven en ellas. En los aparadores hay fotos y las fiambreras y ollas metálicas, incluso pequeños electrodomésticos todavía en sus cajas de embalaje están apilados y funcionan como decoración. Los cuartos que conectan con estas salas, a veces tres o cuatro, se usan para dormir a veces en esteras y a veces en colchones.

Estas casas tienen, con más frecuencia que las de chapa, letrinas o baños individuales, siempre acompañados por grandes barriles de agua que suelen mantenerse llenos. El agua de estas casas también se consigue a través de fuentes y pozos, y a veces se tienen garrafas de agua mineral guardadas para las visitas.

En estas casas, como en las de chapa, mujeres y niñas se afanan en su limpieza y cuidado desde primeras horas de la mañana, tareas en las que colaboran tanto las mujeres de la casa como empleadas y niñas que provienen de las zonas de origen de los propietarios de la casa.

5.3 Los núcleos familiares

Las casas del barrio de Muti, tanto las de chapa como las de cemento, suelen estar habitadas por cuatro, cinco o más personas de distintas generaciones, con, casi siempre ancianos y niños pequeños. En general, suele haber una pareja propietaria de la casa, compuesta por un hombre y una mujer, con sus hijos, nietos, padres, tíos, hermanos, primos u otros. Si bien se reconoce como norma que las mujeres vayan a vivir a casa de la familia del esposo o de la pareja masculina con quien se tiene descendencia, cada vez es más común que las nuevas parejas construyan sus propias viviendas independientes y que acojan en ellas a parte de sus familias, de manera temporal o continua. De esta manera, las casas en Muti suelen estar habitadas por adultos, adolescentes y niños. Los miembros más jóvenes, a veces son “enteados”¹⁹⁵, familiares de la familia de origen generalmente proveniente de zonas rurales. La acogida de “enteados” es una práctica generalizada en Muti y suele responder a la imposibilidad de ser mantenido por su familia, por abandono o enfermedad, o, en general, por situaciones derivadas de las condiciones de pobreza extrema que se viven en muchas zonas rurales. En otros casos, hay niños que han acabado parte o toda la etapa de educación primaria en sus poblaciones y son enviados a las zonas periurbanas para intentar conseguir una plaza que les permita continuar sus estudios. Otros llegan ya con plaza en algún instituto de formación profesional de Matola o Maputo, que suele reservar parte de sus matrículas al alumnado proveniente de zonas rurales. En todos los casos el desplazamiento tiene que ver con intentar proveer a los niños y adolescentes de mayores oportunidades de vida, de formación y empleo asociadas al mundo urbano y periurbano.

Generalmente la acogida de “enteados” supone un esfuerzo para las familias, que son numerosas y pobres económicamente. El trato que reciben los “enteados” en ellas depende de aspectos como la familiaridad, las expectativas depositadas sobre ellos, de las condiciones de

¹⁹⁵ Enteados: Niños y adolescentes provenientes de las familias y comunidades de origen, generalmente rurales.

las familias de acogida y también del sexo de los acogidos. En el caso de las niñas que vienen de zonas muy deprimidas hacia casas con también pocos posibles, es usual que acaben ayudando en el cuidado de la casa, de bebés o de personas mayores, y, a veces teniendo la misma edad que un hijo de la casa, pueden no ser escolarizadas o no hacerlo en turnos presenciales, obteniendo alojamiento y comida a cambio de su trabajo hasta que se hacen mayores en la comunidad. En el caso de que los “enteados” sean niños, no hacen este tipo de tareas en las casas y, generalmente, tienen más posibilidades de ser escolarizados que las niñas. En otros casos, sobre todo cuando la familiaridad es directa, y los medios económicos lo permiten, los “enteados” pueden ser considerados como otros hijos más, recibiendo el mismo trato que los jóvenes de casa.

En los casos de formación de parejas con hijos de anteriores relaciones, pueden empezar a vivir en una casa nueva y dejar a los respectivos hijos viviendo con los abuelos. También hay familias que se forman a partir de una pareja con hijos y “enteados” donde todos pasan a convivir bajo el mismo techo. Además, los núcleos familiares pueden servir para algunas personas como lugares donde refugiarse y ser acogidos temporalmente, como en casos de conflictos familiares. Por ejemplo, es frecuente que las chicas adolescentes que se quedan embarazadas sean echadas de sus casas y acogidas en las del vecindario, aun de forma temporal. También pueden entrar en las casas personas cercanas en casos de dificultad económica, en casos de enfermedad, o de incapacidad, como en los casos de acogida de familiares que precisan cuidados paliativos, que suelen proveer las mujeres y las niñas de los núcleos familiares.

Por otra parte, para los adolescentes, la acogida de “enteados” en la casa a veces supone una repartición de recursos que puede ser percibida como desfavorable, para los hijos de la pareja de la casa, con lo que no siempre se mostrarán conformes. Un joven de 17 años, explica:

(...) Cuando vive tanta gente en tu casa te puedes sentir perjudicado. Mi padre es el hijo mayor de su casa, creció y pasó a mantener a su familia siendo muy joven. Su padre se puso muy enfermo y fue él quien se encargó [...] de pagar los médicos de su padre, porque era el único de los hermanos que trabajaba y también para su hermano pagó escuela y universidad. Ahora este más pequeño [el hermano pequeño del padre que vive en la casa] ya ha conseguido su propio dinero, y claro nosotros de pequeños no tuvimos ningún capricho porque todo su dinero se iba en ayudas y medicamentos¹⁹⁶

Sin embargo, son los adultos los que realizan principalmente este esfuerzo y lo asumen, como parte de una inversión social y económica que permite el mantenimiento y el bienestar de la familia también en el futuro. Una vecina de Muti, con trece personas en su casa, explica:

¹⁹⁶ Entrevistado en diciembre de 2013

(...) En esta casa hay mucha gente, muchos parientes y mis hijos se quejan de que a veces no hay pan o que no comen carne¹⁹⁷ por tener que compartirlo todo. Y les digo: “Esta es nuestra situación, y cuando nosotros [los padres] faltemos, todas estas personas os van a ayudar, y si no lo hacen, tenéis que decirles “mi madre viva hacia esto” y entonces rápidamente van a darte todo. Es así¹⁹⁸

Los miembros de los núcleos familiares son sometidos a las decisiones del cabeza de familia, papel que suele ocupar un adulto masculino, que suele ser el propietario de la casa y que es considerado responsable del mantenimiento de la red de familiares, generalmente aconsejado por otros hombres. Las escalas de poder de decisión tienen que ver con la edad y el sexo, siendo la figura masculina la que toma las decisiones, aconsejado por hermanos, su padre, tío, o el padre de su pareja, todo ello al menos de manera formal¹⁹⁹.

Las mujeres de todas las edades son las encargadas de organizar la convivencia dentro de la familia y distribuyéndose las tareas de cuidado dentro de ella, permiten su mantenimiento, así como la provisión económica y de alimento mediante su trabajo en las “machambas”, que constituyen una parte importante de la dieta familiar. Con la venta de los excedentes de la misma, además, se realiza una contribución económica inestimable en muchas familias. Los hombres suelen trabajar fuera de ellas y su aportación tiene un carácter monetario, necesario para asumir los costes de la vida en la comunidad y realizar los pagos de servicios como agua y electricidad, que deben asumir en las casas.

Respecto a los jóvenes, los chicos, entran en procesos de adquisición de responsabilidades con la adolescencia, de los 13 a los 18 años y a partir de esta edad se espera de ellos se asuman, al menos en parte, el mantenimiento de las casas. El comportamiento deseable para los adolescentes en casa radica en ser una persona trabajadora, responsable, familiar, bien comportada, ordenada, obediente, y orientada al trabajo y a la retribución en las familias²⁰⁰. En la comunidad, todos estos valores confluyen al “ser alguien” reconocido en el barrio, modelo de comportamiento para el vecindario.

En el caso de las chicas, se espera un comportamiento similar, responsable, trabajadora y familiar, y, además, durante este periodo las chicas son sometidas a un gran control por parte de las familias, que intentarán evitar que tenga malas compañías o que se relacione con personas no deseables. De este modo, a las chicas en esta edad se les intentará confinar en el espacio doméstico, orientarlas a actividades de cuidado y limpieza y permitir solo salidas a

¹⁹⁷ La carne hace alusión a algo bueno o exquisito.

¹⁹⁸ Entrevistada en diciembre de 2013

¹⁹⁹ Digo formalmente porque si bien los adultos masculinos son considerados los cabezas de familia, las decisiones suelen ser también tomadas por las mujeres. En el caso del mantenimiento económico sucede algo similar, ya que son los hombres los considerados responsables del mantenimiento económico, pero muchas veces es el trabajo de las mujeres el que permite a la familia tener provisión económica.

²⁰⁰ Valores también promovidos por la escuela secundaria del barrio.

casas de familiares, a la escuela y a las actividades para los jóvenes de las iglesias de la zona, que son considerados espacios de confianza para las familias. Esta percepción de falta de libertad por parte de las jóvenes, suele ser motivo de grandes discusiones familiares y hace a las chicas buscar consuelo en sus tías y hermanas algo mayores que ellas. Las chicas con comportamientos no considerados adecuados en el barrio, como no ayudar en casa, no seguir la disciplina, salir de noche, tener relaciones con hombres, y también las que se quedan embarazadas sin pareja estable o muy jóvenes, suelen considerarse que vienen “de familias desorganizadas” que no han podido ejercer este control y se asocia, generalmente, a familias muy pobres.

La convivencia de los jóvenes en casas con personas de diferentes generaciones incluidos jóvenes de su edad les permite entrar en contacto con multitud de referencias de expectativas de comportamiento que asume cada miembro en función de su edad y sexo. Además, estos parámetros y otros, como su familiaridad con los encargados de las casas, o la percepción que se posea de sus capacidades, obrará en sus posibilidades de ser escolarizado o no. De manera general, son los hijos de la pareja de la casa los que tienen más posibilidades de ir a la escuela, y son las “enteadas” chicas, de zonas rurales las que menos posibilidades tendrán, ya que con más probabilidad serán orientadas al trabajo doméstico, sobre todo cuando superan la edad de entrada a la escuela secundaria, los 13 años²⁰¹.

De esta forma, las casas están habitadas por varias personas, no siempre con relaciones de familiaridad directa, sino que acaban constituidas como lugares donde, según la oportunidad y las condiciones, unos y otros, de diferentes edades y durante distintos periodos en la vida encuentran un espacio para vivir y proveerse de alojamiento y comida, a cambio de su trabajo en ella y/u ofreciendo como moneda de cambio la expectativa de la retribución. La expectativa de retribución es a la vez un camino y una meta en los núcleos familiares y se refiere a que, al crecer los miembros jóvenes del grupo y conseguir una mejor posición económica o social, se comprende que ha sido gracias a los esfuerzos de la familia y por ello, deben retribuir el esfuerzo a la misma, en forma de oportunidades o de bienes económicos en el futuro. Esta idea está vinculada, por una parte, a los deberes relacionados con la convivencia en los núcleos familiares, que se trata a continuación y, por otra, a la idea del éxito en la comunidad, que se tratará posteriormente.

La retribución conlleva, por una parte, responsabilidades familiares de obligado cumplimiento como dedicar tiempo y esfuerzos a la familia, también a través de pagos económicos, estables

²⁰¹ Las posibilidades de entrar en la escuela secundaria en turno diurno disminuyen radicalmente al superar la edad de entrada oficial. Este extremo de desarrollará en el capítulo 6 sobre la “Escuela Secundaria de Muti”.

o puntuales. Estos últimos conllevan, por ejemplo, la compra de materiales de construcción de las casas de la familia, regalos generosos en las bodas de hermanos, tíos, sobrinos, madrinazgos y padrinzagos en bautizos, asunción de gastos en los funerales y pago de consultas médicas y de medicamentos de la familia. También, con motivo del inicio del año escolar, la retribución familiar incluye asumir el pago de las tasas y la compra de uniformes y del material escolar, tanto de los miembros jóvenes de la familia con quien se convive, como la familia de origen. Respecto a esta, la expectativa de retribución familiar también incluye acoger “enteados” de nuevas generaciones al casarse y formar un nuevo hogar en el barrio. Generalmente, el deber de retribución a las familias de origen es muy fuerte, en particular en el caso de los hombres, y esto provoca quejas de familia con quien se convive²⁰². Los lazos con los parientes de las zonas de origen son fuertes, y, siendo estas siempre rurales, las necesidades suelen ser acuciantes.

Como se ha planteado, la familia supone para los adolescentes un rico entorno de aprendizaje y adquisición cultural donde hermanos, “enteados”, padres, abuelos, tíos, primos y vecinos de ambos sexos les proporcionan nociones, valores, prácticas y expectativas en el entorno del que forman parte. Además, y debido a su edad, el sistema cultural del que forman parte, comenzarán a presionarle para comenzar a adquirir nuevas responsabilidades y les pautará las maneras de pensar, sentir y actuar adecuadas a su sexo y edad. El resto de miembros a través de sus acciones, pueden convertirse en “espejos” donde verán reflejadas aspiraciones o donde verán lo que no querrán nunca llegar a ser.

Tanto el profesorado como los adolescentes reconocen en el núcleo familiar una fuerte influencia relativa a sus comportamientos, actitudes y expectativas vitales. Gran parte del profesorado y vecindario reconoce la influencia de la familia en su trayectoria familiar, formativa y profesional, y muchos jóvenes están pendientes del consejo de su familia para definirlos. Los jóvenes reconocen a la familia como fuente de comprensión y confianza, y, también, de información sobre temas íntimos como la sexualidad, reconociendo en particular a hermanos mayores y tíos jóvenes como los proveedores de todo el apoyo emocional y orientación hacia el comportamiento sexual.

²⁰² Esta es una queja habitual de muchas mujeres en Muti, que consideran que gran parte de la economía familiar se invierte en cubrir las necesidades de la familia de origen, sobre todo en la de los hombres.

5.4 Adolescentes y jóvenes en Muti ²⁰³

La mayor parte de los jóvenes de la comunidad representan con sus hábitos y sus maneras de vivir algunas diferencias respecto a las de los más mayores. Las formas de hablar, de vestirse y de comportarse entre los jóvenes de Muti están derivadas, en buena medida, de la influencia de los medios de comunicación global a los que acceden a través de internet en el móvil, un canal de acceso fácil y barato. La mayoría se viste a la occidental, con prendas adquiridas a bajo precio en los puestos de “calamidad” y aunque pueden pasear y relacionarse en grupos, las relaciones más estrechas se suelen realizar entre grupos del mismo sexo, en los que son frecuentes relaciones de familiaridad y de convivencia bajo el mismo techo.

Parte de estos adolescentes y jóvenes, acuden diariamente a escuelas secundarias o institutos de formación y también, algunas tardes y durante el fin de semana, a iglesias de diferentes credos, muchas de ellas cristianas, que en ocasiones funcionan como centros de ocio donde chicos y chicas jóvenes pasan largo tiempo alentados principalmente por sus familiares y vecinos.

En las familias se reconoce la capacidad de las iglesias para educar a los jóvenes en valores y normas muy apreciadas y, además, valoran mucho que les proporcionen actividades de ocio, charlas sobre diversos temas y, en general, una oportunidad para convivir entre ellos. Pero, como indican algunos párrocos, las iglesias son abandonadas por los chicos de cierta edad que empiezan a tener otros hábitos y gustos. Un organizador²⁰⁴ de actividades para jóvenes de una parroquia de la zona reconoce que a veces encuentra “choques” entre las ideas que los chicos traen de sus entornos familiares, referidas a la organización de vida, matrimonio y prácticas religiosas y la iglesia, que aporta otras directrices, como se explicará más adelante en el trabajo. Por su parte, las familias asumen que existen estas diferencias, pero se muestran perfectamente de acuerdo con los valores cristianos que emanan y consideran que otros contenidos, como el culto a los antepasados u otras prácticas que no se dan en la iglesia, pueden compartirse y ser compatibles con la educación espiritual de los jóvenes en la parroquia.

En la comunidad se reconoce que hay “jóvenes marginales” identificados como jóvenes no escolarizados, que no trabajan y que tampoco acuden a ninguna organización a hacer actividades, y que se dedican a rondar por el barrio. La presencia y actividades de estos chicos, es considerado como un problema en la comunidad²⁰⁵ y de hecho, existe un buen

²⁰³ Se considera dentro de esta franja de edad a los adolescentes y jóvenes de entre 13 y 18 años.

²⁰⁴ Entrevistado en mayo de 2014

²⁰⁵ También desde la escuela secundaria de Muti.

número de jóvenes, generalmente no escolarizados y pobres, que no encuentran oportunidades ni quehaceres en la comunidad.

A estos, se les atribuyen “esquemas no saludables” asociados a varios comportamientos reprobables como robar, beber y fumar. Respecto a robar, son conocidos los episodios en los que jóvenes, al salir de la escuela secundaria en el turno nocturno o durante los fines de semana, son intimidados y robados por pandillas de chicos. Las chicas, además de robadas, pueden ser víctimas de ataques sexuales y este es uno de los motivos por los que se considera tan peligroso el nocturno de la escuela para ellas. Esto provoca que, aunque en ocasiones este turno sea la única oportunidad de continuidad escolar para las mujeres, las familias les prohíban frecuentarlo y ellas mismas se muestren muy reticentes a hacerlo.

Este tipo de ataques, robos y abuso sexual, suele ser asociado además al consumo de alcohol, que es un problema identificado entre los jóvenes de Muti. De hecho, whiskies y otras bebidas alcohólicas de dudoso origen llegan a precios bajísimos a las barracas de la comunidad, en botellitas de plástico y bolsitas cerradas con una goma, siendo el más famoso el whisky de marca “BOSS”²⁰⁶. Por la noche, tal y como indica el vecindario, muchos chicos jóvenes, entre ellos “cobradores” de “chapas” y otros, beben lejos de las barracas, donde no tienen dinero para acudir y se divierten buscando peleas por el barrio bajo los efectos del alcohol. Los jóvenes lo explican debido a la falta de recursos para divertirse en el barrio, o de dinero para poder pagar alguna actividad de entretenimiento o para ir a otros barrios o a la ciudad en “chapa”.

Respecto a fumar a pesar de que es un hábito muy poco frecuente en Muti y Maputo, es frecuente escuchar por parte del vecindario de que los jóvenes están “todo el día fumando”, identificando esta práctica con la marginalidad. Las chicas no forman parte de estos grupos, ya que las familias ejercen más control sobre ellas, confinándolas generalmente, en espacios y actividades en las que están más vigiladas.

Los jóvenes, además, son considerados un grupo de riesgo de cara al HIV-SIDA y las enfermedades de transmisión sexual. Parte del vecindario considera que este fenómeno está relacionado con la búsqueda de emociones nuevas propias de las edades de la adolescencia, 15, 16 y 17 años, que les llevaría a dejarse llevar por el entusiasmo y curiosidad, a enamorarse y a tener relaciones sexuales. En el caso de las chicas, además, la falta de control familiar y la precariedad económica se asocian a mantener relaciones sexuales que pueden provocar embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, de alta prevalencia en la zona.

²⁰⁶ Whisky BOSS es una bebida alcohólica que venden en insalubres saquitos de plástico de 50 ml. en las barracas de los alrededores.

En particular debido a la precariedad económica, se considera que muchas de ellas mantendrían relaciones sexuales a cambio de bienes económicos, como móviles, saldos de teléfono, ropa u otros, con adultos que encontrarían en ellas una oportunidad para tener sexo con alguien percibido como con baja probabilidad de ser portadora de estas enfermedades. Las chicas en las relaciones sexuales con otros adolescentes y hombres tendrían poca capacidad para negociar el uso del preservativo, ya que generalmente, como apuntan algunos jóvenes, la última palabra, en estas situaciones, corresponde al hombre.

Ante las relaciones sexuales intergeneracionales, de chicas con hombres, la comunidad oscila entre victimización de las adolescentes pobres económicamente, que sufren abusos de adultos con poder y, más frecuentemente, son responsabilizadas por haber escapado del control y haber provocado esas situaciones. Consideran que su desarrollo físico supone una invitación para los hombres y que ellas deben ejercer una particular fuerza para mantenerse alejadas de esas situaciones.

El planteamiento para tener una vida sexual y reproductiva aceptable en la comunidad, desde el punto de vista de jóvenes y adultos, pasaría por abstenerse de tenerlas durante la adolescencia y tener relaciones sexuales completas con la persona elegida para formar una familia. Sin embargo, en la comunidad, se tienen relaciones sexuales desde la adolescencia.

En este sentido, para las familias tener a una joven en la escuela y en particular en el turno diurno, supone entre otras, una manera de proteger a las jóvenes de situaciones que puedan desembocar en embarazos y enfermedades de transmisión sexual.

5.5 Las mujeres

Las mujeres son denominadas de dos maneras, mamás o “meninas” en función del acontecimiento de la maternidad. Se espera y se supone que a partir de los 22 o 23 años todas las mujeres tengan hijos, y, de hecho, no es frecuente que a esas edades haya quienes no los hayan tenido, reconociendo el no tenerlos como una situación problemática y desgraciada.

De esta forma, las “mamás” o mujeres adultas casi siempre tienen descendencia. Su trabajo cotidiano en las casas y en los demás espacios comunitarios es generalmente de tipo concreto, visible y práctico con un gran impacto en su alrededor, y casi todas las mujeres parecen fuertes, poderosas y determinadas en sus acciones. Entre ellas, además establecen fuertes relaciones que remiten de lleno al concepto de sororidad, de unión fraternal entre mujeres. Mujeres compañeras de trabajo, ex compañeras de estudios, vecinas, hermanas, primas, medio-hermanas, medio-primas, cuñadas y toda la multitud de vínculos y relaciones que se

dan en la comunidad, alimentan su relación continuamente con acciones generosas, que apuntan constantemente al cuidado, acompañamiento y compañerismo en todas sus dimensiones.

En el barrio existen redes de mujeres a través de las cuales se comunican y apoyan, para trabajos en el huerto, en la cocina, limpieza, cuidado de niños pequeños y trenzados de cabello, entre otros. Económicamente también se proporcionan de adelantos de pequeñas cantidades para comida y medicinas, y se realizan recados unas a otras, muchas veces relacionados con trámites burocráticos y administrativos en la ciudad, que son considerados particularmente pesados y difíciles para mujeres a partir de cierta edad o que no saben leer o escribir. Las mujeres son encargadas de la inmensa prole, y no dudan en dar consuelo, consejo, comida, baño y juegos a los hijos de sus compañeras, en calidad de “tías” nombre con el que se refieren los pequeños a las mujeres que forman parte de la red de apoyo de la madre.

Los trabajos domésticos son llevados a cabo por las mujeres de todas las edades que suelen distribuir el trabajo en función de la edad y posición en la familia, dejando las labores sencillas a las niñas más pequeñas, como el lavado de verduras y de cacharros, a las adultas la cocina y en ocasiones la “machamba” y las tareas más duras a las empleadas jóvenes, que se denominan “meninas” o “enteadas” como el lavado de la ropa a mano o ir a recoger el agua a los pozos y fuentes. Las mujeres mayores, sobre todo en las casas con mejores condiciones económicas, no suelen asumir tareas físicas pesadas. Todas las mujeres de todas las edades, suelen asumir el cuidado de los más pequeños, siendo la madre la que asume la responsabilidad del bebé. Cuando los niños son más crecidos, es usual que sean cuidados por las hermanas más jóvenes de la madre, creándose a partir de entonces en el caso de las niñas cuidadas por tías jóvenes, relaciones significativas, fuertes y duraderas.

Entre las mujeres adultas, se recrea una conceptualización de la figura del hombre-pareja compartida y ambivalente. Por una parte, entre las adolescentes y jóvenes, resulta deseable tener una pareja masculina y tener hijos, para convertirse en una familia de pleno derecho en la comunidad. Tanto en las expectativas de pareja como en las relaciones de noviazgo, se recrean ideas y prácticas que apuntan a la aceptación de roles diferenciados por sexo y al reconocimiento del poder de decisión del hombre. En público, las mujeres suelen recrear actitudes de sumisión en relación a su pareja, mostrándose calladas, aceptando su palabra y no contradiciendo las explicaciones de los hombres, sobre todo en las parejas de mayor edad.

La deriva de una pareja se asocia al haber tenido suerte con el marido y la separación o divorcio en las parejas es todavía es un fenómeno asociado principalmente a las mujeres más jóvenes y con más recursos o menos responsabilidades familiares.

Dentro de los grupos de mujeres, se considera que los hombres poseen una naturaleza impulsiva y poco reflexiva, más cercana a lo animal o irracional mientras que a las mujeres se les atribuye mayor racionalidad y capacidad de control de impulsos. Esta diferencia establecida funciona como un puntal de solidaridad entre mujeres y como acuerdo sobreentendido entre ellas. En base a esta diferencia se justifican infidelidades de los hombres, ya que “hombre es hombre”²⁰⁷, y no se le perdona a las mujeres, que, como detentoras de conciencia o moral, son las encargadas de frenar a los impulsos del hombre, o aceptar y comprender en caso de descubrir una infidelidad, existiendo un fuerte rechazo por su parte a las mujeres que “persiguen maridos” o a las “meninas seducidas” que tienen relaciones con hombres casados.

Las mujeres más jóvenes y en confianza, hablan abiertamente del placer que proporciona el sexo y de las ganas de experimentar “novedades”. Las mujeres reciben informaciones sobre los comportamientos sexuales de tías y amigas, y otros, son escuchados a través de los medios de comunicación, como las novelas brasileñas e internet. Las mujeres de los puestos de “calamidades” saben del éxito de las prendas de lencería entre las mujeres jóvenes de Muti, sobre todo las estudiantes y trabajadoras.

Las ideas, sentimientos, expectativas y proyectos expresados entre ellas cuando se reúnen, algo que ocurre con mucha frecuencia, aluden a la unión a piel, sentida y vivida que les proporciona bienestar y protección. El carácter íntimo de las conversaciones y la ayuda y solidaridad en situaciones duras, se recrean constantemente a través de referencias físicas, como permanecer con las manos entrelazadas en las conversaciones o tocándose y también, mentales, con contantes expresiones, guiños y gestos de cariño, lo que hace que los encuentros hasta casuales sean vividos, en ocasiones, con júbilo. Esto les permitiría gozar de un tono vital tan alto, que contrasta con la precariedad en otros aspectos de sus vidas.

La norma comunitaria es que las mujeres se emparejen formalmente hacia los 18 o 20 años con hombres, más mayores, en torno a los 25 y que, sobre todo ellas, no hayan tenido muchas más parejas previamente. Además de que la mujer sea más joven, se espera que el hombre posea al menos iguales, y preferiblemente mejores, condiciones de vida que la familia de la mujer, poseyendo un medio de vida que le proporcione, también preferiblemente, un salario monetario estable. En el momento en que se toma la decisión de formalizar el noviazgo, se

²⁰⁷ “Hombre es hombre” es una expresión muy usada en el barrio para expresar la debilidad del mismo ante la tentación.

deben presentar ambas familias y casarse o juntarse a los pocos años, y entonces, ambas familias suelen expresar el deseo de que tengan hijos muy pronto. El que la pareja no tenga hijos se suele asociar a la incapacidad de la mujer y son ellas las que, en las reuniones con las familias, sufren toda la presión de la expectativa de la maternidad, particularmente por parte de la madre y hermanas de su pareja.

De esta forma, en la comunidad se recrea que las mujeres deben tener relaciones sexuales completas, casi exclusivamente, dentro de una pareja estable, siendo más laxa la norma para los hombres que pueden tener relaciones a cualquier edad y el tenerlas y alardear de ello, es motivo de prestigio masculino. Las chicas más jóvenes no emparejadas, pueden encontrarse con la contrariedad de desear tener relaciones sexuales, recibir insinuaciones de hombres para hacerlo, recibir imágenes de los medios de comunicación o internet desinhibidas sexualmente, y a la vez, no tener gran margen de movimiento en las casas y tener que mostrarse decentes en la vestimenta y comportamiento para no ser “connotadas” en sus comunidades. Las chicas en estos casos, pueden desarrollar estrategias diversas para tener relaciones sexuales, desde hacerlo a escondidas, como hace la mayoría o yendo a las barracas de la zona y dejarse invitar hasta emborracharse y caer prácticamente inconscientes, con lo que se pueden tener relaciones sexuales en clave de “no ser responsable del acto”. En la zona hay muchos embarazos a edades muy tempranas, entre los 15 y 16 años que provocan abandonos escolares, de los que pocas veces hay datos, y también se constata una gran prevalencia de HIV-SIDA que les afecta principalmente a ellas. Las relaciones de género, el mundo de la pareja y de las personas con quienes tener o no tener relaciones sexuales, repercuten, evidentemente, en los modelos de relación que se dan en el barrio y en la escuela.

5.5.1 Las “capulanas” y las vestimentas

La “capulana” es un elemento que rodea la vida de las mujeres del barrio y es un elemento visible en la comunidad. Las “capulanas” son piezas de tela estampada, rectangulares, con una medida más o menos fija, muy usadas en diferentes países de África, donde reciben diferentes nombres. Las hay con estampados y motivos que aluden a la historia del país, como las que reflejan su mapa, la cara de algunos presidentes o días conmemorativos. Otras tienen estampados objetos de uso cotidiano como tijeras, cuchillos, tenedores o zapatos y otras tienen formas geométricas. La producción de “capulanas” no se ubica en Mozambique, y muchas vienen de Europa o Asia, y son vendidas, en sus diferentes calidades, en puestos de la calle, o en tiendas ubicadas en Maputo que son verdaderas instituciones como “La casa del elefante” o “Casa Pandia”.

El precio de la “capulana” oscila entre 100 y 160 meticales, y se pueden encontrar por 80 en los puestecitos informales del barrio. Las “capulanas” son siempre coloridas y existe cierto código tonal que diferencia sus usos. Las más tradicionales son las usadas o regaladas en momentos importantes, con motivo de aniversarios o para mostrar gratitud y respeto a mujeres ancianas, son de tonos más oscuros, como verdes o marrones y los estampados son más pequeños y de tipo geométrico o reflejan grandes ramos de flores en los mismos colores. Las que usan las mujeres jóvenes son más coloridas y originales, en tonos rojos, turquesas o amarillos y con estampados más informales y divertidos como peces, manos, bolitas o espirales. Las que se usan para otras tareas, como cargar niños o depositar los objetos de venta o para sentarse en el suelo de la escuela, suelen ser como las de las más jóvenes, más desenfadadas y se cuidan menos.

La mayoría de las “mamá” casi siempre van ataviadas con “capulanas”, a modo de falda tubular. Se viste enlazándola y remetiéndola alrededor de la cintura. La manera en que la “capulana” “se ata”, como ellas lo denominan, incluye dobleces, nudos y superposiciones alrededor de la cintura que suponen toda una ciencia, y facilita la existencia de recovecos de tela interna donde las mujeres guardan su dinero y sus destartalados móviles. Esto les permite tener las manos libres para cargar con otros enseres, para llevar fardos, barreños o palas cortas para trabajar la “machamba”. Resulta excepcional comprobar cómo, a pesar del trajín diario de estas mujeres, subiendo y bajando de “chapas” o trabajando en las “machambas”, las “capulanas” nunca ni se desatan ni caen. Estas mujeres, suelen llevar el cabello natural cortito cubierto con un pañuelo anudado en la nuca, denominado “lenço” con estampados parecidos a las “capulanas” más tradicionales.

Las mujeres adultas profesionales, si son funcionarias visten de uniforme y si no, suelen vestir tres piezas, generalmente una camisa de botones cerrada y manga media o larga, una chaqueta que la cubre y una falda recta por debajo de las rodillas. Estas suelen llevar una “capulana” doblada en el bolso, que utilizan para cubrirse la falda o el pecho si apoyan algo en las rodillas, para sentarse en el suelo o en alguna superficie sucia, para dar de comer a un bebé o para limpiar algo, actividades que se pueden presentar diariamente.

Las chicas jóvenes, las “meninas”, suelen ir vestidas con dos piezas, generalmente pantalón vaquero ceñido y camisa ajustada, algo escotada y colorida. La moda del pantalón de “garrafa” o pitillo ajustado y de cintura baja que llega del mercado de “calamidad” europeo, es una prenda que despierta tanto interés en las chicas como rechazo entre los miembros adultos y más conservadores de la comunidad. En la escuela secundaria existe la prohibición

explícita de convertir el pantalón de uniforme en pantalón “garrafa” con ayuda de los “alfaiates” o costureros que suelen hacer este servicio en los pantalones de las chicas, ciñéndolo y bajando la cintura. Estas chicas, también llevan una “capulana” en el bolso que utilizan para cubrirse los hombros, en lugares públicos, donde no se permite la entrada con tirantes. Cuando dejan de ser “meninas” y se convierten en “mamás” usan la “capulana” cruzada sobre el pecho para transportar a los bebés sujetos a la espalda y cuando son algo más crecidos, para sentarlos en su regazo. De manera general en la zona parece no existir una gran preocupación por la vestimenta de los niños y niñas. Estos visten ropa a veces rotas, manchadas, o de varias tallas más grande y van descalzos, sin que esto tenga que ver con las posibilidades económicas de sus familias. Un buen indicador en este sentido es el pelo de las niñas, que, a pesar de ser muy pequeñas, en el caso de las familias con mejores condiciones aparecerá trenzado desde a raíz y con algunos adornos. Las niñas con menos posibles, llevarán el pelo natural y cortito, a veces con extraños bultos, ocasionados por antiguos peinados hechos con moñitos a los que les ha crecido demasiado la raíz del pelo.

Las niñas escolarizadas suelen ir uniformadas con camisa blanca y falda o pantalón oscuro recto. Estas también llevan “capulanas” en las carteras, sobre todo las más pequeñas, para sentarse encima de ellas en las clases donde no tienen sillas y para colgarlas en las ventanas para atenuar el fuerte sol de la mañana.

La ropa de las niñas y adolescentes no escolarizadas, que generalmente provienen de familias con muy pocos recursos, parte de las cuales son “enteadas” es siempre muy pobre. Muchas de ellas trabajan de continuo en las tareas domésticas en sus propias casas o casas ajenas y se las puede ver a través de las puertas trabajando en los patios. Otras están en los puestos callejeros de sus madres, agazapadas entre las mercancías. Suelen vestir ropas rotas y gastadas como otros niños muy pobres, pero, a diferencia de éstos, no se les suele ver nunca solas o caminando en grupos de niñas. Ellas, en sus tareas cotidianas, suelen usar “capulanas” para portar o dar de comer a los bebés que cuidan o para extender la mercancía que venden sus madres en los puestos. A veces, mientras dormitan, sus madres les cubren con “capulanas”, protegiéndolas del aire que corre o de la luz del sol.

5.6 Ser alguien en Mutí

Existen varias imágenes y referencias que se repiten en la comunidad con respecto al éxito. Una vida exitosa se despliega en la comunidad en forma de “ser alguien” que supone ser una persona conocida por todos, relacionada y volcada con el resto de la red, que forma parte de una familia grande, posiblemente con varios “enteados”, trabajadora, bien comportada, con buenos hábitos y con un buen sentido de la justicia. Las personas que son “alguien” en la comunidad son ancianos con grandes familias, o adultos emparejados con hijos y con estudios, con un empleo generalmente asalariado y que colaboran con la comunidad. Generalmente, estas personas están desahogadas económicamente, pero no muestran una ostentación del bienestar en la comunidad, sino que se vehicula a través de ofrecimientos a la red familiar y comunitaria. En general su comportamiento es generoso y pacífico y hay personas que se dirigen a ellos para recibir consejo, hacer peticiones y también para que charlen con algunos jóvenes y adolescentes cuando dejan de estudiar o muestran hábitos reprobables.

La mayor parte del profesorado de la escuela secundaria de Mutí, pertenecen a la categoría de “ser alguien”. En la comunidad esta profesión se reconoce como prestigiosa, y, de este modo, ser profesor conlleva la responsabilidad de vivir en base a los valores positivos que su figura proyecta. Algunos profesores reconocen que sus acciones son observadas en la comunidad y que son ejemplos de conducta y que, de hecho, existe la expresión “ese no es profesor” para juzgar a alguna persona con esa profesión que no se muestre responsable, justo, humilde o que cometa algún desmán.

Los profesores en la comunidad son los “alguien” y de esta forma, reciben gran cantidad de encargos y de responsabilidades. La percepción de su trabajo como un buen empleo, fijo, asalariado y con contactos en instancias educativas, les hacen susceptibles de atender a una cantidad sorprendente de requerimientos de su entorno familiar y comunitario, desde aportes económicos mensuales para su familia de origen, como encargarse de gastos puntuales como derivados de funerales, bautizos, compras de materiales de construcción para las casas, obtención de plazas en las escuelas, realizar trámites burocráticos, acoger “enteados” y otras responsabilidades derivadas de la amplia familia de la que forman parte. Además, en el barrio, son particularmente requeridos por algunas familias para orientar moralmente a adolescentes y jóvenes, en casos de mal comportamiento en casa, bajo rendimiento en la escuela, o por sospechas de haber entrado en “esquemas no saludables”. En estos casos, los padres o responsables del adolescente o joven en cuestión organizan una reunión con el profesor o

profesora, generalmente del mismo sexo del aconsejado, al que dará una buena charla moral, con referencias constantes a sus propias trayectorias vitales y a los valores que la han guiado. A través de ejemplos y comparaciones, orientan al joven a convertirse en un “alguien” en la comunidad, obedeciendo a la familia, acudiendo a la escuela y teniendo una “vida planificada”, lo que implica encontrar una pareja estable, tener un número de hijos reducido y buscar un empleo que proporcione ingresos económicos estables. El profesorado responde a estos requerimientos de forma eventual y explica estas reuniones en público con visible orgullo y satisfacción.

Los adolescentes escolarizados plantean su éxito dentro de la comunidad en clave de “ser alguien”, lo que incluye acabar los estudios de secundaria, entrar en la universidad, conseguir un empleo preferiblemente en oficinas, bien remunerado en forma de salario estable, que les permita ser económicamente independientes, casarse joven y tener descendencia, limitándola a uno o dos hijos. Este recorrido debe realizarse siempre mostrando un comportamiento decente, organizado y planificado.

Uno de los aspectos importantes en el proceso de convertirse en alguien, es la expectativa percibida de retribución y con ello, gran parte de los jóvenes explican su rol en la comunidad en clave de repuesto generacional en sus familias y comunidades. Como se ha explicado previamente, en las familias la expectativa de retribución es significativa para los miembros que consiguen una buena posición económica y generalmente, es directamente proporcional al esfuerzo familiar. De este modo, para los adolescentes y jóvenes a los que la familia les costea los estudios la expectativa es alta; para los que no han podido costear ningún gasto, la expectativa se rebaja, incluyendo la posibilidad que hijos y “enteados” abandonen la comunidad en búsqueda de oportunidades en otras provincias o en las minas de Sudáfrica.

El concepto de retribución en la comunidad, figura en términos de expectativa y de comportamiento normativo:

(...) Vamos a ver, yo soy el hermano más grande y mi padre está en una edad bien avanzada por tanto yo quiero estudiar para luego apoyar a mis hermanos en su escuela. Mi idea es concluir la universidad, hacer como mi padre. Mi padre es el líder de mi familia, el sustenta a sus padres, a otra su familia [que vive en las zonas rurales]...todos sus gastos, él es más mayor y se encarga de esto. Pagó la escuela para mis tíos también, y esa es exactamente mi idea²⁰⁸

Lo cierto es que los miembros exitosos acaban asumiendo responsabilidades a veces inasumibles, ya que en un contexto de precariedad son empujados a asumir gastos a veces desajustados con los magros salarios recibidos. Sin embargo, ser un miembro de éxito en la

²⁰⁸ Alumno de 12º curso, entrevistado en diciembre de 2013

comunidad es un gran motivo de orgullo para el vecindario, que se explicita en reuniones y encuentros sociales a través de expresivos discursos, lo que retroalimenta los comportamientos de las personas consideradas exitosas, con lo que siempre se mostrarán bien dispuestas, amables y generosas en las reuniones con familias y vecindario.

Ellos mismos reconocen que hay profundos lazos de apoyo, no solo con parientes sino también con los vecinos a los que hay que responder. También en ocasiones, en privado, pueden manifestar el peso y agobio de la retribución, y reconocer que sus salarios no les alcanzan para asumir todos los gastos. En el caso del profesorado, muchos consideran que sus salarios serían justos y adecuados en un contexto de familias nucleares, donde tuviesen que cubrir a una red formada por pocas personas, pero que, en un contexto de familias numerosas, se ven conminados a trabajar haciendo horas extras o tener otros trabajos en otras escuelas, para obtener el dinero que permita abastecer a su red. También en privado, suelen reconocer que muchas veces, mediante su trabajo, acaban apoyando a parientes o familias que consideran “desorganizados”, que no han estudiado, organizado y planificado sus vidas.

Sin embargo, como ya se ha explicado, un pariente exitoso es muy celebrado, y la comunidad reserva muchos espacios para esta celebración. El ser “alguien” funciona también como “espejo” y referencia de comportamiento, explícita y repetida en diferentes momentos, para todos y en particular para los pequeños y los jóvenes. Una vecina del barrio comenta sobre un pariente que ocasionalmente ayuda a la familia:

(...) Tengo un cuñado y cuando yo me casé vino a vivir con nosotros y le dimos apoyo para ir a la escuela hasta llegar bien alto. Ahora ya él tiene su casa y es independiente, tiene casa y coche propio, se pagó hasta su propia facultad, ese es el ejemplo para ellos y mis hijos ya dicen “quiero ser como el tío”, ellos ahora se espejan en él²⁰⁹

A pesar de que “ser alguien” en la comunidad pueda parecer un pesado cometido, existe un importante rasgo de carácter comunitario que contrarresta esta presión y es la capacidad de ser comprensivos y flexibles ante situaciones cambiantes, adaptándose a diferentes circunstancias con asombrosa capacidad. Esto hace posible que sean capaces de comprender, en el sentido de justificar, comportamientos y faltas, hasta los que se puedan expresar como los más reprochables. De este modo, que un miembro de éxito no se comporte tal y como se espera en una situación, que no asuma un pago que le corresponda o que no acuda a un lugar a tiempo y hora a donde estaba acordado, no supone siempre una ruptura o un problema irreparable. Pareciera que, con una buena explicación justificativa del por qué no se ha podido realizar un

²⁰⁹ Entrevistada en diciembre 2013

cometido o por qué se ha adoptado un comportamiento reprobable, se permitiese justificar gran parte de las faltas cometidas²¹⁰.

5.7 Autoridad y conflictos en Muti

En la comunidad de Muti las personas recurren a diferentes referencias de autoridad para resolver conflictos. En algunos casos los problemas de convivencia que afectan a las parejas son las familias las que se encargan de estos problemas. En el caso de una vecina de Muti²¹¹, de 32 años con 3 hijos, que se quiso separar de su marido, acudió a su padre quien fijó un encuentro con la familia del marido. En el encuentro, ella explicó los motivos por los que se quería separar y el marido pudo explicar por qué no quería hacerlo. Ambas familias escucharon atentamente a los miembros de la pareja y finalmente, el padre de la mujer, un miembro reconocido, en la comunidad, estableció una solución basada en esperar un mes para ver si cambiaba la actitud del marido, periodo tras el cual se planteó una segunda reunión para verificar si la situación había mejorado. Durante el periodo establecido cesaron los comportamientos y para esta mujer, supuso una solución óptima de su situación. En la comunidad se identifican como problemas entre parejas el alcoholismo y el maltrato a mujeres y ambas, sobre todo al adquirir una dimensión pública, cuentan con un gran rechazo social.

Aparte de las familias, donde se suele acudir para resolver temas considerados familiares como el anterior, también existe la figura del “Régulo” de la zona, que es respetado en la comunidad y forma parte de la vida social del barrio como figura de resolución de conflictos de diferente naturaleza. El cargo de “Régulo” en Muti lo encarna un vecino que lo heredó de sus padres y abuelos en la época colonial. Su cargo depende, por una parte, del secretario del barrio, al que debe de dar cuenta de todos sus movimientos y por otra, a la “Reina de Matola”, que es la “Régulo mayor” o “Reina” que lidera los 42 barrios de todo Matola. Su trabajo no tiene un horario estipulado, atiende las 24 horas del día y recibe 250 meticales, 5 euros mensuales por su trabajo. Su casa en el barrio es de cemento, similar a la de cualquier vecino y a ella acuden las personas que, encargándole la mediación en sus conflictos, también complementan sus ingresos económicos con pequeñas aportaciones voluntarias y otras desprendidas de un cuadro tarifario establecido por él mismo, que pueden ser negociadas. El “Régulo” define así las competencias de su trabajo:

²¹⁰ Entre este abanico de faltas incluyen, por ejemplo, no pagar la escuela a un adolescente o no asumir gastos de un bautizo y comunicarlo a última hora.

²¹¹ Resolución basada en una real que afectó a una vecina de Muti y que me explicó en una entrevista de julio de 2014.

(...) resolver problemas de la sociedad, conflictos en las familias, movilizar a la población para vivir tranquilamente, no vivir con intrigas porque eso no nos lleva a ningún sitio, eso es mi tarea (...) He tenido muchos casos, casos de hechizos, conflictos familiares de mujer y marido, casos entre vecinos, de límites de espacios, donde uno roba un poquito al vecino...No hacemos llegar casos a la policía resolvemos siempre todo aquí. Por ejemplo, se pelean por un metro, pues hacemos medio metro para cada uno (...)²¹²

Las personas acuden a la casa del “Régulo” a explicarle un conflicto e identifican a las personas implicadas en él. Entonces, el “Régulo” abre un proceso y hace un requerimiento para localizar a la otra parte implicada, a través de un bando en la comunidad. Si la persona implicada en el conflicto no acude a solucionarlo en un periodo de tres días se le comunica a la policía para que lo localice, aunque este extremo en palabras del “Régulo”, nunca se ha dado. Una vez reunidos, el “Régulo” suele escuchar a ambas partes por separado y luego las convoca juntas y vuelve a escuchar el relato del conflicto de cada parte. Generalmente, su modo de negociar radica en encontrar un consenso, aspecto que reconoce que casi siempre consigue. Además de este tipo de problemas, también es llamado para canalizar las demandas del barrio a las instancias públicas, organizando la presión vecinal. Los problemas que azotan puntualmente a la comunidad y que el “Régulo” comunica al Distrito son los frecuentes cortes de electricidad, las inundaciones de tramo de la carretera y los problemas de falta de transporte, entre otros.

Por otra parte, el “Régulo” es un invitado esencial en las inauguraciones institucionales y empresariales de la zona, donde representa al barrio y donde también se encarga de pedir a los antepasados que las instalaciones funcionen debidamente. Con este fin, es invitado a ceremonias de inauguración de empresas privadas e instituciones públicas, como el comienzo del año lectivo en la escuela secundaria de Muti. Además, interviene realizando ceremonias tradicionales cuando se verifican “conflictos espirituales o hechizos”²¹³. Él mismo explica cómo tuvo que interceder cuando los trabajadores de la maternidad no podían trabajar por la noche debido a la presencia de un espíritu que rondaba por las instalaciones, o los problemas de funcionamiento de una fábrica de una gran multinacional estadounidense ubicada en Muti o los desmayos de chicas en algunas escuelas cerca de Muti. Este caso es también explicado por un profesor de la escuela secundaria:

“En esta y en otras escuelas hubo un conjunto de desmayos, hubo la tentativa de resolverlos vía medicina científica, se pensó que era hambre y estrés, pero fueron conclusiones que en realidad eran solo hipótesis (...) Se fue a los líderes tradicionales, e

²¹² Entrevistado en enero de 2014.

²¹³ Entrevistado en enero de 2014.

hicieron con cabeza de gato bebidas tradicionales e invocaron el espíritu de los antepasados...eso se hizo y los alumnos dejaron de desmayarse”²¹⁴.

Si el hechizo es de mucha envergadura, el “Régulo” suele derivar el caso a la Asociación de Médicos Tradicionales de Mozambique (AMETRAMO). Los casos de denuncia de hechizos o conflictos espirituales en el vecindario son frecuentes, y se formulan al “Régulo” a través de acusaciones de hechicería, y en caso de no poder demostrarse se prevén multas por difamación de 750 meticales, 15 euros, debido a la gravedad de la falta.

Otra de las vías de resolución de conflictos es acudir a la policía, opción poco frecuente para denunciar temas relacionados con conflictos de convivencia familiar o comunitaria y se reconoce que, por ejemplo, en casos de maltratos, solo se denuncia aquellos de extrema violencia, que en la comunidad denominan “problemas sociales” y que suelen derivar en divorcios legales. La policía, es una opción para la resolución de conflictos o para realizar denuncias apoyada por muchas organizaciones locales como ACODEMU y otras como Pathfinder o Médicos del Mundo, que operan en la zona con programas de base comunitaria, realizando campañas para que el vecindario, sobre todo las mujeres y los más jóvenes, conozcan algunos de los derechos legales recogidos en diferentes constituciones y declaraciones internacionales, así como para potenciar que se denuncie en instancias policiales, evitando delegar en personas de la comunidad.

5.8 Creencias y prácticas religiosas en Muti

El vecindario de Muti alterna su vida espiritual entre la asistencia a alguna de las denominadas nuevas iglesias que proliferan por la zona y por otra, en sus creencias y prácticas asociadas principalmente al culto a antepasados muertos, que no siempre se manifiestan en público. Muchas familias, y en particular muchas mujeres, acuden puntualmente a las iglesias de Muti, principalmente a las iglesias de la zona, destacando entre ellas la iglesia Sión²¹⁵.

Estas iglesias, suponen espacios de reunión comunitaria y familiar, así como lugares donde niños y adolescentes pasan parte de su tiempo libre participando de actividades deportivas y de apoyo escolar. Como se ha explicado previamente, en ocasiones, los encargados de las actividades de las parroquias católicas, se quejan de cómo los vecinos del barrio estarían instrumentalizando la relación con la iglesia, que lleva asentada en la zona desde la época colonial:

²¹⁴ Entrevistado en enero de 2014

²¹⁵ Según datos del INE 2012, el 34,2% de la población de la ciudad de Matola se manifiesta como creyente de la religión Sión.

(...) Aquí llegan niños acompañados de sus padres porque ellos les dicen “aquí te van a enseñar” pero luego cuando reciben los sacramentos quieren que vuelvan a casa, ahí está el problema (...) otros quieren hacer bautismo, quieren recibir la formación solo por la fiesta del bautizo...pero luego no permanecen en la iglesia. Parecen que quieren formar parte de la comunidad [cristiana], pero luego abandonan ²¹⁶

Además, apunta a problemas también en la transmisión de nociones que parte de la comunidad no acepta:

(...) le doy el ejemplo de María, nosotros veneramos a María y la mayor parte de las personas [en el barrio] no la consideran como tal y por más que intentamos explicar, enseñar: “¡escriba!, diga las justificaciones” [de por qué hay que venerar a María] pues no lo hacen, las personas no concuerdan con eso. Es uno de los principales puntos que encontramos como barrera. Otra barrera, es que nosotros enseñamos que la persona debe orar tres veces al día y ellos en sus casas no cristianas, por hacer esto, se sienten solos, solo tienen apoyo cuando están en la parroquia, en casa se frustran y, a veces, perdemos a las personas ²¹⁷

Otro de los problemas que se encuentran en la iglesia para encajar con las creencias de la comunidad es que en ellas no se acepta la realización de cultos a los antepasados:

(...) En la iglesia hay un día al año en que recordamos a los muertos, entonces la iglesia permite que se rece por el muerto, escriben su nombre y hay una misa, ese sábado se puede ir al camposanto a poner flores y se vuelve a casa. Pero eso no quiere decir que la persona deba vivir en función del mensaje que va a recibir en el cementerio” (...) “Los padres y abuelos (de los jóvenes) están agarrados a este punto, no crearon una libertad sobre este punto, hacen todo para que se respete a los muertos. [Los abuelos y padres dicen] “ellos [los antepasados muertos] nos conducen, hacen eso por nosotros”, es un problema difícil, es una cosa difícil de quitar de su mente...” (...) “Por ejemplo yo quiero hacer una ceremonia mía [se refiere a una boda, un bautizo, una comunión...] y ellos me van a obligar a ver los antepasados a ver qué dicen o qué no dicen sobre ese hecho (...) es una cosa que solo poco a poco podemos quitar...”

En la iglesia católica no son aceptadas las creencias animistas ni el curanderismo, lo que les se reconoce como una causa por la que se pierden fieles. La proliferación de iglesias como Sión, reconocidas como más tolerantes con estas prácticas, tendría explicación en clave de cómo permiten adaptar de manera más flexible las creencias de la comunidad a las de la iglesia:

(...) Hay iglesias que hacen ese tipo de interpretaciones, intentan decir lo que pasa en la vida de las personas, si esas personas tienen espíritus, por ejemplo, lo llaman “maridos de noche” (...) la cura en ese caso [en vez de acudir a curanderos] va ser a través de la oración, con oraciones muy fuertes, que incluyen ayunos para expulsar a los espíritus. A los que no les gustan los curanderos pueden juntarse en esas iglesias: Iglesia Universal, Poder de Dios y otras brasileñas o africanas como “Sión”, “Asamblea de Dios” y otras (...) ²¹⁸

²¹⁶ Entrevistado en mayo de 2014

²¹⁷ Entrevistado en mayo de 2014

²¹⁸ Vecina y profesora de Muti, entrevistada en junio de 2014.

Además, de acudir a las iglesias, la mayor parte de la población realiza cultos, ofrendas y peticiones de felicidad y armonía a sus antepasados en el cementerio. Como señala una vecina y profesora de la escuela de Muti:

(...) Muchas personas creen que nuestros antepasados nos protegen en la vida, por eso cuando nos casamos u otras cosas importantes, vamos al cementerio a pedir la intervención de nuestros antepasados para que las cosas vayan bien. Nuestros antepasados nos acompañan y nos protegen²¹⁹

De forma periódica y con motivo de celebraciones específicas el vecindario visita a los antepasados y se realizan ritos para comunicarse con ellos, para pedir consejos sobre un problema u opiniones sobre un marido o mujer con la que alguien se va a casar o sobre una decisión a tomar. La ceremonia en el cementerio se llama “Kuhpalha” y se desarrolla a través de un intermediario, que debe ser miembro de la familia, generalmente un anciano que, a través del uso de bebidas tradicionales, ingiriéndolas y escupiéndolas, consigue comunicarse con los muertos, que expresan su voluntad con actos. Un anciano que ha sido intermediario en esta ceremonia comenta:

(...) Hay una persona que habla, si vamos a sepulturas, no cualquiera habla (...) La persona indicada preside la ceremonia (...) cuando voy, rezo yo o el más viejo. Debes de poner bebida en el suelo, debes decir unas frases... padre, abuelos yo os ofrezco la bebida, queremos paz, salud y de todo... Usted ahí hace pedidos y ellos [los muertos] solo hablan con las acciones²²⁰

De esta forma, en la comunidad, esta idea forma parte de una referencia de sentido, las personas pueden entender algunos sucesos de la vida cotidiana en clave de mensajes emitidos por sus antepasados. Por ejemplo, ante la muerte de un niño atropellado en un barrio cercano a Muti, en 2013, algunas personas comentando la noticia, consideraron que sucedió para fortificar una relación recién estrenada, ya que el niño acudía con su padre a una boda. En ocasiones, un malestar físico se puede asociar con la idea de que hay algún mensaje que un antepasado muerto quiere comunicar. Una vecina²²¹ explica cómo gracias a los malestares de tripa de una niña, acabó conociendo a su hermanastra. Su padre hacía 20 años, tuvo una relación con una mujer fuera del matrimonio que duró pocos meses y que fue mantenida por ambos en secreto. Fruto de esta relación nació una niña que, cuando cumplió 9 años, comenzó a aquejar de fuertes dolores. Cuando a su madre no le dieron respuesta en el hospital, la llevó al curandero que identificó como raíz del problema que el abuelo paterno de la niña, ya

²¹⁹ Entrevistada en junio de 2014.

²²⁰ Entrevistado en mayo de 2014

²²¹ Entrevistada en enero de 2014

fallecido, quería conocerla y se manifestaba a través de los dolores de tripa. De este modo su madre buscó a su padre y, al encontrarle en Muti, le explicó la situación. Este la acogió en su casa junto a la familia que aceptó la situación y, posteriormente, fueron al cementerio a ver al abuelo de la niña y presentársela. Tras la presentación, a la que acudió toda la familia, la niña dejó de tener dolores. De esta manera, el diagnóstico del médico tradicional se presentó como una alternativa de cura o una opción más al diagnóstico que se recibió en el hospital. En Muti, es común acudir a ambos servicios y elegir entre el diagnóstico que se considere más acertado ya que ambos suponen referentes legítimos de sentido en la comunidad.

Entre la población adulta con formación escolar, suele existir reticencias a reconocer la creencia en ciertas ideas, pero las prácticas compartidas por todos delatan que forman parte de la vida de las personas. Un profesor²²² con formación universitaria explica:“(...) todo eso son nuestras raíces. Es hipocresía no querer aceptar lo que somos, sobre todo cuando estamos en público”.

Otro aspecto relacionado con esta idea es la creencia de que hay personas protegidas con poderes especiales que les permiten arruinar la vida social, económica, laboral o familiar de otras personas, e incluso matar a través de enfermedades comunes como el cáncer. La existencia de hechizos o hechiceros se suele limitar a la zona de África, identificando el continente como una tierra donde rigen fuerzas extrañas y desconocidas, entre otros, para los blancos, a los que no afectarían los hechizos.

Los hechiceros tienen una apariencia normal y viven ocultos entre los vecinos y pueden por encargo, hacer hechizos para destruir a personas, y esto activa las denuncias en la comunidad que atiende el “Régulo”. La existencia de este poder no manifiesto, además, condiciona en parte el comportamiento de la gente, ya que es sabido que la ostentación, la muestra del propio poder o las capacidades, son los atributos que despiertan las envidias y con ellos, el encargo de los hechizos. En esta dimensión no se ha profundizado en la investigación, pero puede explicar algunas conductas que se dan en el entorno comunitario y en concreto, en el escolar, donde el profesorado puede decidir no destacar en una actividad o reunión, o puede rechazar la asunción de responsabilidades o de beneficios en el grupo.

También, profesorado y alumnado pueden identificar personas que dentro de la escuela tienen un poder especial, una especie de escudo protector que les protegerían de cualquier acción humana, como ser expedientados en el trabajo. Esto se suele atribuir a familiares con poderes proyectados sobre ellos o el haber encargado hechizos a un curandero que les permita gozar de esa inmunidad.

²²² Entrevistado en enero de 2014.

Algunas personas, sobre todo mujeres mayores que viven solas y alejadas de sus familias, pueden ser consideradas por el vecindario como hechiceras, o provocadoras de mala suerte y pueden, como sucedió en Muti²²³ ser atacadas en la comunidad, donde una mujer sufrió la quema de su casa.

El gobierno del FRELIMO se opone formalmente a las creencias y prácticas animistas del país, aspecto que forma parte del partido desde su gestación. Lo cierto es que, entre parte de la población, el mantenimiento del poder y la riqueza percibida de muchos políticos del FRELIMO es atribuida a la existencia de hechizos protectores. Algunos vecinos explican que el gobierno y sus representantes son tolerantes con estas prácticas, generalizadas en muchos lugares del país, porque ellos mismos acuden a los hechiceros “en grandes autocares (...) a brujos del norte del país²²⁴”, en peregrinación para adivinar el futuro y fortalecer el poder a los miembros del partido. Lo cierto es que estas creencias y las prácticas de culto a los muertos no han desaparecido de la zona y se llevan a cabo incluso por encargados de las iglesias, que a veces son reclamados para trabajar como intermediarios entre un muerto y sus familiares.

De esta forma, en Muti no es poco habitual acudir al cementerio durante un noviazgo formal acudir al cementerio para presentar a los antepasados la pareja, el día de la boda, acudir al cementerio para pedir suerte y prosperidad, trasladarse al registro civil para registrar la unión, y, por último, acudir la iglesia católica con la novia vestida de blanco para celebrar el enlace.

5.9 Trabajar, convivir y colaborar en Muti

La estructura de trabajo en Muti responde de forma general a las especificadas en el PEE (2012-2016)²²⁵ referidas al país. La mayor parte del vecindario se dedica, como en el resto del país, a actividades relacionadas con la agricultura de subsistencia y a la venta de excedentes que proporcionan dinero para la adquisición de bienes. Existe también un sector de comercio informal, muy intenso en esta zona periurbana, desarrollado a través de la venta ambulante de objetos o mediante pequeños puestos, donde se arreglan móviles o relojes, ropa, zapatos, sillas o cestas. Por último, existe un sector formal que provee de trabajos estables y asalariados a una minoría en el barrio, como funcionarios del estado y trabajadores de empresas privadas.

²²³ En el mes de febrero de 2014.

²²⁴ Expresión escuchada en una reunión informal en enero de 2014. El norte y el interior del país son las zonas donde el poder de la hechicería sería más fuerte.

²²⁵ En el Plano Estratégico de Educación (2012-2016) indica cómo está dividido el mercado de trabajo en el país: Por una parte, el sector agrario de subsistencia absorbe al 65% de la población, el sector informal ocupa a un 25-30% de la población, a través de actividades comerciales u oficios en precarias condiciones y el 7% está copado por el sector formal.

Respecto a los empleos que genera en el barrio el parque industrial, desde el Distrito de Matola explican:

(...) Cuando hay crecimiento en las empresas pedimos que contraten también a personas de Muti. Por ejemplo, la fábrica de Coca Cola a nivel África Austral está siendo construida aquí cerca, y nosotros pedimos... ellos nos dan listas de los perfiles profesionales que van a contratar, por ejemplo, ya hay ayudantes de pedreros de Muti, la lista tenía también 10 carpinteros y 10 pedreros. Ellos reclutan según sus necesidades²²⁶

En estas empresas suelen ser absorbidos profesionales de la zona, generalmente, en las categorías laborales y salariales más bajas, y para ocupar los puestos de mayor responsabilidad suelen contratar a personal sudafricano.

La agricultura de subsistencia ocupa a la mayor parte de la población en Muti. En las pequeñas parcelas o “machambas” se cultivan alimentos para satisfacer las necesidades básicas de la familia. Parte de la cosecha se emplea para el autoconsumo y el resto del excedente, es vendido. La agricultura de subsistencia ocupa a mano de obra familiar, que acuden diariamente a trabajar la tierra. Esta actividad resulta en el contexto una actividad muy precaria por varias razones, según explicaciones de los vecinos: Primero por la dureza del trabajo, que, emplea a las personas durante años sin descanso; segundo, porque las condiciones de un clima árido propenso a las inundaciones arruinan cosechas todos los años; también porque la cosecha es escasa y no permite generar un alto excedente para vender, y también, porque el bajo precio de los vegetales de las cosechas exportadas de la vecina Sudáfrica permite vender productos como el tomate a precios irrisorios y sin competencia en Mozambique. Las ventas de los productos de la “machamba” en el barrio permiten solo conseguir algunos meticales que son a todas luces insuficientes para mantener familias numerosas, en un contexto donde la exigencia de dinero contante y sonante para pagar facturas, tasas y transporte, entre otros, es realmente importante.

Por otro lado, la segunda actividad más importante en la zona es el comercio informal, que se desarrolla a través de la venta ambulante por Maputo o Muti y en el barrio, mediante puestos en la calle o bancadas en las casas que permiten a los vendedores atender a través de sus ventanas o puertas. Estas actividades de venta informal están divididas por sexos, los hombres suelen acaparar la venta ambulante de objetos de poco valor y escasa calidad, casi todos procedentes del mercado de falsificación chino, relacionados con el mundo del coche, como ambientadores, protectores de volantes, parabrisas, o bien con el cuidado y adorno personal, con la venta de, como gafas de sol, collares, pendientes, esmaltes, limas, diademas, lazos, y

²²⁶ Funcionario del Distrito, entrevistado en junio de 2014. Nótese que las profesiones para las que reclutan son de niveles muy bajos.

otros adornos para el pelo. Otros se encargan de la venta de objetos para la casa como delantales, cojines, plumeros, escobas y “capulanas” y otros aún, venden recargas para el teléfono móvil. Los vendedores ambulantes son generalmente adolescentes y jóvenes que portan las mercancías de un lado a otro circulando por las carreteras y por los caminos más transitados.

Otros trabajadores desarrollan sus tareas en locales o en pequeños puestos o barracas, que constan de una mesa de madera y un tejadillo o sombrilla. Entre ellos están los costureros o “alfaiates” que hacen vestidos, uniformes escolares, colchas y arreglan y parchean prendas. En otros puestos se arreglan relojes, móviles y zapatos, que en un mercado floreciente de objetos de plástico provenientes del mercado chino²²⁷, cada vez resulta más difícil de mantener, ya que los objetos de plástico son difíciles de arreglar y la compra de un objeto nuevo es tan bajo que no ofrece competencia al arreglo.

Otros trabajos que generalmente desarrollan los más jóvenes son los servicios de fotocopias, impresiones y conexión a internet. Estos, generalmente se desarrollan en pequeños locales donde también se digitan documentos a ordenador, aspecto muy demandado en Muti, donde las personas generalmente no poseen ordenador en casa y deben responder a requerimientos que exigen trabajos impresos, y fotocopias en la escuela y en otras instituciones.

Por su parte, las mujeres copan el mercado informal no ambulante, en barracas cerca de la carretera y bancadas fijas en sus casas, dedicado principalmente a la venta de productos de la “machamba” y de productos alimenticios como bollos, “badjias” o refrescos.

Otro comercio o actividad próspero en la zona es el “mukherista”, es decir el mercado de compraventa de objetos desde la frontera sudafricana que se encuentra a 90 Kilómetros de la ciudad de Maputo. Este mercado tiene, en parte, carácter estacional, en el sentido de que por ejemplo, durante la época escolar ofrece productos de papelería y antes de la llegada del invierno²²⁸ mantas y edredones. Estos productos se compran en los mercaditos y puestos, aunque también pueden apalabrarse previamente a vecinos de la zona. De manera general los juegos de cacerolas, el aceite en garrafas, los cuadernos, las mantas, la cerveza, los huevos, los jabones y champús, son productos muy demandados, que se encuentran a precios más bajos en Sudáfrica y de los que algunos vecinos del barrio tienen grandes reservas en casa.

²²⁷ Mozambique recibe de China gran cantidad de objetos plásticos de uso cotidiano, como relojes, zapatos, barrenos, vasos, que, según el vecindario, hace tiempo eran de otros materiales como cuero, metal o madera lo que los hacían más pesados, más caros y más delicados.

²²⁸ Junio, julio y agosto, con temperaturas mínimas alrededor de 15 grados, que en Maputo y Matola hace sacar a la población abrigos, guantes y gorros.

También, como se ha indicado previamente, de la frontera se traen verduras como tomates o lechugas.

Esta actividad de compra y reventa en fronteras es llevada a cabo por mujeres, suele exigir una inversión económica importante y los márgenes de beneficio son ajustados. Por una parte, la compra de productos al otro lado de la frontera exige tener un pasaporte, cuya emisión cuesta 4.000 meticales, 80 euros. Por otra, una vez en Sudáfrica se deben obtener todos los productos con la máxima celeridad para evitar pernoctar varias noches, ya que para evitar gastos de alojamiento las personas suelen pernoctar en la calle, en puestos cercanos a la frontera. Además, deben controlar el volumen de compras para evitar pagar tasas elevadas.

Los puestos de “calamidades” también son una importante actividad comercial en la zona. La ropa se compra al por mayor, al peso y en fardos provenientes de donaciones de ciudadanos de países occidentales. Luego de abrir los fardos, la ropa se vende por prendas a precios accesibles a la población, a partir de 10 meticales, de 20 céntimos de euro. Las prendas son vendidas entendidas en el suelo encima de una “capulana” y las de mayor valor, tendidas en perchas sujetadas por los precarios puestos de madera. Esta actividad presenta una división por sexos, dedicándose las mujeres a la ropa de mujer, de bebés y niños y de casa, como cojines, manteles y tapetes, y los hombres a la ropa de hombre.

Por otra parte, hay un número importante de personas empleadas en trabajos de tipo asalariado, pero no necesariamente son contratados, de modo que pueden ser despedidos o variar las condiciones de su trabajo de forma repentina y por tanto sus ingresos no son fijos ni estables. De entre este grueso de asalariados, una gran parte se desplaza a Maputo, que proporciona mejores rentas mensuales, y sus actividades están divididas por sexos. Los hombres suelen ser empleados como vigilantes, “sirvientes”²²⁹, conserjes o jardineros de casas privadas o de empresas ubicadas en la capital. También están los chóferes, los “chapeiros” y los conductores de “chapelas”, vehículos motorizados de dos plazas, o taxis, que en muy pocas ocasiones son propietarios de los vehículos.

Las mujeres suelen acudir a Maputo para trabajar como dependientas, empleadas domésticas en las casas u oficinas o “babás”²³⁰, cuidadoras de niños o, en casas de personal extranjero desplazado, cuando no lo hacen como internas de las casas. Cabe señalar que estas personas, que están en contacto con habitantes de la capital muchos de ellos extranjeros, deben mostrar unas competencias mínimas específicas, como hablar y leer portugués correctamente, lo que

²²⁹ Un término que se usa para expresar “chico para todo”, encargado de hacer recados, hacer limpiezas, de hacer el té...

²³⁰ “Cuidadora de niños”. Su origen está vinculado a las que se consideran las primeras palabras que puede pronunciar un niño.

les permite Los asalariados en empresas y casas de la ciudad, tienen condiciones laborales dispares, ya que algunos unos están contratados y poseen beneficios derivados de ello, pero la mayoría no lo están y pueden ser despedidos o sometidos a actividades, jornadas laborales o tratos en condiciones cercanos a la esclavitud. Junto con los que se dedican a la venta ambulante en Maputo, estos empleados representan buena parte de la población que utiliza las “chapas” a lo largo del día.

Por último, el 7% de población posee empleos fijos y salarios estables como funcionarios del gobierno y trabajadores para empresas privadas y abarcan un amplio abanico de población, desde técnicos medios hasta jefes y gerentes, y suelen desarrollar su trabajo que no suele ser físico. A veces poseen un vehículo con el que desplazarse a sus lugares de trabajo y suponen el espejo donde muchos jóvenes proyectan sus trayectorias laborales. Les identifican como personas escolarizadas con estudios superiores universitarios y también, con algunos contactos para poder ocupar sus posiciones.

La mayoría del vecindario de Muti se encuentra realizando trabajos en calidad de “cuenta propia” como ellos mismos lo definen, referido a la realización de trabajos de forma puntual o en temporadas, lo que les proporciona ingresos intermitentes y favorece el estilo de vida que se da en la comunidad. Algunas personas reconocen como rasgo del país y de parte del vecindario que las personas son “oportunistas”, en el sentido de que están abiertas y atentas a todo lo que sucede alrededor, para hacer cálculos de beneficios y organizar sus estrategias para obtenerlos, ofreciendo a la vez favores para convertirlos en nuevas oportunidades futuras.

Esta búsqueda de oportunidades no tendría lugares o momentos específicos, sino que está hilado con el devenir de las actividades cotidianas. Las actividades de trabajo que se asumen por cuenta propia, parecen unidas a otras de descanso y convivencia, y todo está limitado, por la cantidad de trabajo que es considerada “aceptable”. Las personas, de este modo, integran sus oportunidades laborales con otras, y las convierten en oportunidades más grandes con más personas implicadas e incluidas en su vida cotidiana. Una oportunidad para hacer un trabajo en un lugar alejado, por ejemplo, puede aceptarse como trabajo y luego transformarlo a una actividad que permita hacer más que eso, como aprovechar el viaje para acercarse a alguien a algún sitio u otros, llegando a cambiar fechas, la estructura y acuerdo completo. De esta manera los tiempos de trabajo no se localizan estrictamente en unidades temporales, y cuando el tipo de trabajo exige una implicación completa durante un tiempo estipulado, existe una tendencia a trabajar a medio gas, sin una implicación completa en ello. Las personas que

trabajan demasiadas horas en actividades intelectuales, no reciben en la comunidad un reconocimiento explícito y tampoco en el caso de los niños escolarizados se percibe como necesariamente positivo el dedicar muchas horas al estudio. Un día de mayo, ante un chico que trabajaba desde el primer día del curso atentamente en sus libros, un vecino de la comunidad que además es profesor comenta “(...) está enfermo, ese chico no vale”²³¹.

Además, existe la creencia de que hay un volumen de trabajo aceptable o normal, y que hay otro de descanso y de relaciones sociales, y es reivindicado y vivido a través de actividades recreadas en la comunidad. Estas actividades, realizadas al aire libre y en relación con otras personas incluyen multitud de acciones en forma de intercambio de objetos que se transportan diariamente por la comunidad, de favores, de oportunidades y de apoyo en muchos sentidos, y a lo largo del día, sin atender a horarios, lo que supone un gasto de energía considerable.

Existe una gran cantidad de actividades para lo que denominan “convivio”, y asistir y dedicar tiempo a estas actividades de relación interpersonal y social es la norma en Muti. La red la forman las familias, amistades, compañeros, conocidos y también los vecinos, siendo los de las puertas adyacentes reconocidos como segundas familias. Casi todos los momentos de convivencia suelen estar acompañados de comida o bebida, y los encuentros y visitas se suelen saldar con el ofrecimiento por parte de los anfitriones de frutos de los árboles de las casas o con excedentes de las “machambas”.

La red proporciona muchos tipos de recursos a muchas personas, familiares, vecinos o compañeros de actividad. La lista de lo intercambiado resulta inabarcable: se prestan utensilios de todo tipo, ropa, mobiliario, material de construcción, se hacen favores de gran envergadura y recados, en particular trámites burocráticos, se proporcionan contactos con personas e instituciones que pueden solucionar “situaciones”²³².

Cuando a un vecino y profesor de la escuela de Muti le recuerdan en una barraca, en tono jocoso, que tiene unas deudas por pagar dice: “Ah...yo soy feliz por eso [tener deudas], en mi tierra decimos que la deuda es la almohada”²³³. En esta lógica, la deuda contraída con el resto permitiría descansar, apoyándose en una red solidaria que provee de sustento. En la comunidad de Muti, parece, sin embargo, que la independencia gana espacio como estilo de vida deseable.

²³¹ Comentarios realizados por personas relacionadas con el mundo de la educación formal, ante el caso del niño muy estudioso, en mayo de 2013.

²³² La palabra “situaciones” se refiere casi siempre a situaciones problemáticas.

²³³ Escuchado en junio de 2014

Combinado con los discursos que apuntan a la red de solidaridad y apoyo mutuo, la referencia a ser independiente económicamente se usa frecuentemente en la comunidad, también en clave de expectativa de los adolescentes y jóvenes:

(...) Quiero formarme, quiero ser alguien, tener mi futuro, quiero ser independiente y no depender de nadie. Quiero tener un nombre, tener una vida digna, que la gente hable bien de mí. Si no eres alguien, es uno que no trabaja, que hace cosas buenas, si no trabajas no eres nadie, nadie te conoce²³⁴

El no depender económicamente de nadie, se configura como valor comunitario y escolar en un contexto que no siempre provee de esta posibilidad, siendo el estilo de vida más frecuente la interdependencia económica de otras personas.

El intenso ejercicio de intercambio cotidiano, se ve respaldado por prácticas sociales y culturales concretas, que se expresan en la comunicación, a través del uso de los teléfonos móviles, en los “refrescos” y en el “xitique”.

5.9.1 La comunicación en Muti

Una de las características de la vida en el en barrio es la actitud calmada, relajada y casi ausente de las personas cuando realizan sus quehaceres, en oposición a la expresividad que muestran en los encuentros y reuniones con personas conocidas.

Las comunicaciones que se dan en shangana son largas, abundantes en palabras y en recursos expresivos, como los “ideofonemas”. Al establecer comunicaciones con personas mayores de la comunidad, estas exigen un trabajo físico de puesta en escena que incluye una introducción en la que cabe presentarse, explicar las intenciones y preguntar por el estado de la persona y de sus seres más cercanos. Las personas al contestar suelen preguntar cómo están las cosas de “ese lado” a lo que se debe contestar más allá que con un simple “bien”, y cuantas más palabras se usen más efectiva resulta la comunicación. Como he indicado en el capítulo 1, de “Planteamiento Metodológico”, entender cómo eran los estilos comunicativos fue un lento aprendizaje que me ponía en relación con estilos que denominé circulares, caracterizados por explicaciones largas, reiterativas a mi juicio, que suponían la explicación de una misma cuestión desde diferentes perspectivas. Existían núcleos de sentido que orientaban el discurso, pero este se desenvolvía en el tiempo, a través de gestos,” ideofonemas” y palabras que marcaban el camino que llegaba a la conclusión. De hecho, muy pocos intercambios comunicativos en la comunidad son meramente instrumentales, y estos se dan generalmente con instituciones burocráticas, o empleados de establecimientos, como las oficinas se paga

²³⁴ Alumna de 9º curso, entrevistada en diciembre de 2013.

electricidad y el agua, las escuelas, el centro de salud, las sedes del distrito y otros lugares, donde solo se habla portugués.

El resto de las interacciones con personas conocidas y con vendedores informales, alternan el shangana y el portugués. El portugués es hablado de forma habitual por la población más joven y contiene algunas palabras en inglés, como “nice” o “busy” y otras en portugués de Brasil, como “botar” para decir poner, “bof” para decir novio, y “balada” para decir discoteca, que provienen de medios de comunicación de ese país, en particular de telenovelas como “Avenida Brasil” que se siguen en el barrio con verdadera devoción.

Las personas muestran un gusto por la conversación, el intercambio y por la “convivencia” como ellos mismos la denominan. Este gusto generalizado se pone de manifiesto en el uso del móvil, fenómeno importante en el barrio y en el país. Casi todas las personas a partir de la adolescencia tienen móvil, y a menudo más de uno, ya que existen dos compañías que prácticamente monopolizan el mercado, “Mcell” y “Vodacom” cuyas llamadas cruzadas resultan muy caras. Así que las personas tienen un número de cada compañía y según a quien llamen, utilizan uno de los teléfonos, que suelen ser muy viejos, ya que las precarias condiciones de muchas de las personas del barrio solo les permiten comprar teléfonos antiguos, ya usados y con la pantalla en negro y gris y casi siempre presentan problemas de micrófono o en las teclas. Por otra parte, las imitaciones del mercado chino suelen tener mala calidad y un tiempo de uso muy limitado.

El robo o pérdida de móviles en las “chapas” y aglomeraciones es bastante habitual e implica la pérdida de la agenda, la obtención de un nuevo número y la desconexión temporal de la red de contactos, que, recurriendo a multitud de estrategias, suele ser recuperada en poco tiempo. Existen dos expresiones muy frecuentes que se suelen oír en las conversaciones en el móvil y que son en portugués y que son: “dame una señal” y “¿conseguiste aquello?”. La primera “dame una señal” indica que la persona que llama no tiene saldo y quiere establecer una comunicación, a lo que espera a que llame de nuevo el interlocutor. Esta expresión está generalizada entre la gente de más edad, que no suelen saber escribir mensajes. Por otro lado “¿Conseguiste aquello?” es una expresión muy oída que hace referencia a la constante búsqueda de oportunidades a través de la activación de redes personales. Tanto pedir, como esperar, como conseguir una oportunidad son acciones y movimientos comunes en la comunidad, y muchas se suelen encontrar en alguna de estas situaciones: pidiendo algo, esperando por algo o consiguiéndolo. Esta red de movimientos se apuntala también en el hecho de que un “no”, aún expresado de forma directa, o en clave de obligación o de ley

escrita, no es considerado como el fin de una petición o espera. No se suele entender tampoco como una pérdida de una oportunidad, sino como una necesidad de esperar más o de explorar otras vías.

Los usos sociales relacionados con las condiciones económicas del vecindario aparecen reflejados en la casi ilimitada oferta de servicios de bajo coste o gratuitos que ofrecen las compañías telefónicas. Existe la posibilidad de asumir el coste de quien llama, de compartir gastos de la llamada, de transferir saldo a otro móvil, y de cargar con saldo otro teléfono. Cada una de estas operaciones y condiciones se activan a través de un código diferente de cinco cifras que casi todas las personas conocen y que son puestos en marcha constantemente. El valor económico de las transacciones es bajo y puede oscilar entre los 20 o 50 meticales (40 céntimos o un euro). Esto también caracteriza la red social del barrio, formada por muchas personas que ponen en marcha de forma cotidiana pequeñas y reiteradas acciones con, a veces, poco valor transaccional que implican a otras personas con las que recrean valores relacionales y afectivos, de forma constante.

5.9.2 Los “refrescos”

El fenómeno del “refresco” o pequeña cantidad de dinero que se entrega a personas con influencias, muchas veces del cuerpo de funcionariado público, está completamente generalizada en Muti y el vecindario la pone en práctica de forma cotidiana al igual que, cuando puede, la critica.

Se pagan “refrescos” para agilizar trámites desde instancias públicas como obtener certificados de vivienda, de notas escolares, juramentos, certificados de pago de recibos, atestados de pobreza, de fallecimientos e incluso en los hospitales, para acelerar o mejorar la atención de pacientes. El precio del “refresco” varía según la transacción y parte de 20 meticales por transacciones simples a 500 por otras más complejas.

En el uso tan generalizado de los “refrescos” confluyen diferentes elementos, por un lado, la poca familiaridad de las personas con la burocracia, a las que el refresco les supone una oportunidad para evitar o agilizar trámites, el colapso de muchas de estas instituciones y las condiciones de trabajo del funcionariado, que cuenta con escasos salarios y pasa jornadas agotadoras manejando documentación y que encuentran en esta práctica una posibilidad de, entre otros, redondear sus sueldos. Casi toda la obtención de documentación o de servicios públicos está mediatizada por el pago de “refrescos”, sobre todo para las personas con menos

recursos²³⁵. Otro ámbito donde abundan los “refrescos” es en la carretera, donde se pagan para evitar una sanción o multa de tráfico, que puede ser falsa. Estas multas falsas pueden recibirlas todo tipo de personas, “chapeiros” o conductores de vehículos privados, ya que generalmente siempre falta un documento de permiso de circulación o, por cualquier motivo, los coches no cumplen las estrictas normas de los reglamentos.

La práctica del refresco con ciudadanos blancos también resulta problemática, ya que apuntala la creencia por parte de estos, de que cualquier multa en el país resulta inventada, cualquier trámite se soluciona pagando y que toda la autoridad en el país es corrupta.

5.9.3 El “xitique”

El evento social por excelencia en Muti es el “xitique”, una práctica tradicional a través de la cual, un grupo de 6 a 20 personas unidas en función de alguna afinidad, retienen mensualmente parte de sus ganancias y la ponen a disposición de una persona del grupo cada vez.

La afinidad puede estar basada en, por ejemplo, el ser pariente de una familia, o serlo con una característica común, que une a los que tienen la misma edad o el mismo sexo. También se puede hacer “xitique” entre compañeros de trabajo, en general con una categoría laboral similar, o vecindario, o miembros de una iglesia o alumnado de una escuela. También puede unir a personas con el mismo propósito como construir parte de sus casas u obtener un fondo común de artículos para ser compartidos en el grupo. De forma general, todo el vecindario de Muti encuentra en su comunidad grupos de referencia para hacer sus “xitique” y parecen entregarse a esta práctica con responsabilidad y organización y dicen reservar el dinero del “xitique” de sus ingresos con absoluta prioridad respecto a cualquier otro gasto.

Los miembros del grupo de cada “xitique” acuerdan una cantidad económica idéntica y asumible para todos. Posteriormente, se consensua una fecha, que suele concentrarse entre los sábados y domingos, y, se estipula un orden de modo consensuado entre los participantes o bien se decide quién será la persona que recibirá en primer lugar la cantidad.

De esta manera, cada miembro del grupo, entrega una vez al mes una cantidad y la recibe multiplicada por el número de participantes, con una periodicidad en meses igual al número de miembros del grupo. Por ejemplo, si el “xitique” lo conforman seis personas y la cantidad acordada es 100 meticales, cada miembro aporta al mes esta cifra y cada seis meses recibe 600 meticales de una vez.

²³⁵ Es conocido que a las personas blancas no se les pide “refrescos” en las administraciones, porque se considera que tenemos más capacidad para denunciar estas prácticas.

El orden consensuado puede ser cambiado en cualquier momento, atendiendo a necesidades puntuales que puedan surgir dentro del grupo. Por ejemplo, si algún miembro del grupo conoce alguien dedicado al comercio “mukherista” en la frontera a quien puede encargar la compra de bienes, puede pedir cobrar en el siguiente turno, o si hay una oferta puntual de material de obra o cualquier oportunidad de compra al por mayor, o por tener que afrontar cualquier pago repentino que se presente, se puede adelantar o atrasar su fecha haciéndola coincidente con ese hecho. De forma general si no se tiene un pago que afrontar en ese preciso momento, se intentará no recibir ese valor aunque corresponda el turno, aludiendo en algunos casos falta de seguridad en las casas y en otros casos, no aportando ninguna razón consciente al hecho de no querer ese dinero²³⁶.

Existen también “xitique” basados en la compra progresiva de fondos de artículos, muchos de ellos, orientados a hacer reuniones en las casas. Son generalmente las mujeres las que organizan estos “xitique” donde en cada ronda se compran sillas, manteles, mesas, juego de vasos, barreños, jarras o “baños maría”²³⁷, hasta completar un fondo que permita tener material para reunirse un número amplio de personas. Estos objetos, a veces comprados al por mayor, se almacenan repartidos en las casas de las participantes y luego se prestan para las fiestas que surjan en cada casa como otros “xitique”, bautizos, cumpleaños, bodas y otras celebraciones.

Generalmente hay una persona encargada de llevar el control de los turnos, y es a quien se informará de posibles cambios, para lo que puede tener apuntes en una libreta personal siendo el único documento, cuando lo hay, que vincula y compromete los miembros a un “xitique”. En la comunidad no se identifican casos en que algún participante haya abandonado la rueda del “xitique” llevándose el botín, y la sola pregunta despierta sorpresa entre los participantes, que no encuentran el sentido a hacer algo así, conscientes de que un quebrantamiento de ese tipo, supondría exclusión social de la comunidad.

Cabe comprender la práctica del “xitique” como una verdadera inversión de tiempo y de energía realizada sobre todo por las mujeres, ya que al miembro a quien le toca recibir la cantidad global es debe realizar una reunión con todos los miembros en su casa, para lo que el grupo suele aportar pequeñas cantidades de dinero complementarias, que permiten a quien lo celebra, hacerse cargo de la comida y bebida del grupo. De este modo, existiendo “xitique” de

²³⁶ Algunas personas preguntadas por esto decían que no lo querían tener, pero no sabían por qué, preferían siempre saltar el turno.

²³⁷ Es un objeto muy deseado en Muti: consta de una primera bandeja estrecha, que es la que se llena con comida. Esta está encajada en otra más amplia y llena de agua, que, a su vez, es calentada por debajo con una vela de queroseno que permite mantener templado el contenido de la primera bandeja durante horas.

diferentes magnitudes, cabe siempre preparar el encuentro, que suele implicar una comida en grupo y bebida y música posterior, en ocasiones, hasta altas horas de la noche.

Todos los “xitique” poseen elementos comunes y las diferencias existentes entre unos y otros se basan principalmente en el poder adquisitivo de los participantes o la cantidad que está en juego. Los adolescentes y jóvenes, por ejemplo, que suelen celebrar sus “xitique” separados por sexo, suelen disponer de cantidades en torno a los 50 meticales, un euro, y celebran la entrega mensual a cada uno de 500 o 600 meticales, según la dimensión del grupo, compartiendo unos refrescos en el patio de la casa de quien corresponda o en otro lugar. Otros implican cantidades más elevadas, llegando a veces de 1000 meticales mensuales, pero de forma general, la cantidad dedicada al “xitique”, oscila entre 100 y 600 meticales.

Cuando a Martina, una vecina²³⁸ de Muti, le correspondió su turno en el “xitique”²³⁹ en el que participaba la familia de su difunto esposo, lo organizó, como correspondía, en su casa. Los participantes de su “xitique” estaban agrupados en seis parejas y la anfitriona de la reunión participaba emparejada con su hijo de 12 años. El número de participantes del “xitique” es casi siempre inferior al de personas que acuden a las reuniones, particularmente en los familiares, y todos suelen venir acompañados de más familia, hecho deseable en la comunidad. En este caso, un “xitique” que implicaba a 12 personas acabó con casi 40 en la fiesta, bebés incluidos.

Cada pareja aportaba 500 meticales al mes y, de este modo, en el turno a Martina y su hijo, les correspondía recibir 3000 meticales en su casa. La fecha de la entrega mensual estaba acordada el último sábado de cada mes y comenzaba a las 13:00 horas.

Además de los 500 meticales del “xitique”, cada pareja de participantes había aportado otros 150 meticales más para la comida, y, con ello, se compró un cabrito, cuatro pollos, medio kilo de cerdo, “chamusas”²⁴⁰ o empanadillas para el aperitivo, verduras para la ensalada, arroz y harina de mandioca para hacer “xima”²⁴¹. Martina pagó los refrescos, el vino y una botella de whisky. En los “xitique” más humildes se suelen recaudar 20 o 30 meticales por persona para comida y bebida y ofrece pollo o “carapau”²⁴² acompañados de ensalada, “xima” y refrescos.

La casa de Martina es de cemento y se accede a ella a través de un camino arbolado de arena. Su patio es ancho y en un extremo tiene una cocina al aire libre techada, con varios fogones de brasa. El trabajo de preparación de la comida para la reunión del “xitique” lo realizan las

²³⁸ En Muti, el 24 de mayo de 2014

²³⁹ En este “xitique” participé desde su comienzo hasta su fin, y mi relación de familiaridad con la anfitriona me permitió hacer más preguntas.

²⁴⁰ Empanadilla de pollo o vegetal.

²⁴¹ Pasta de harina de mandioca, que acompaña los platos de comida en todo Mozambique.

²⁴² Jurel. Pescado muy común en la zona, que se come asado o frito.

mujeres bajo la batuta de la anfitriona de la casa, que a las 8 de la mañana comienza a hacer arder las brasas en los dos fogones. A pesar de no participar en el “xitique”, Martina ha llamado a tres de sus hermanas y una prima para que le ayuden y acompañen en la preparación. También le ayuda una empleada de su casa, una vecina que hace las veces de empleadas y una “enteada” de unos 12 años.

El trabajo comienza de forma progresiva y pausada, y en la distribución de tareas se infieren los grupos de afinidad. Todas las hermanas con la prima charlan alegres y organizan y supervisan el trabajo de las empleadas y la “enteada” se dedican a pelar, cortar y limpiar los ingredientes, así como lavar los cacharros que progresivamente se van ensuciando.

Las tareas de cocina no se solapan, sino que se realizan de forma pautada y separada dedicando un momento a cada una. De esta forma, cada plato ocupaba un tiempo de realización y, al acabar, se tapaba con un paño o servilleta para guardar el calor o protegerla de los mosquitos, y sólo después, se comenzaba a preparar otro plato. Por ejemplo, primero se dedicaba tiempo a limpiar el arroz, una vez limpio se ponía agua a hervir, y mientras hervía se esperaba dándole vueltas. Al acabar, se colaba y se depositaba en una fuente tapado con un paño. Entonces se comenzaba a lavar los ingredientes de la ensalada. Solo una vez lavadas las lechugas, tomates y cebollas se comienzan a cortar, y luego se preparan en las ensaladeras. Cuando estas se cubren, comienzan a pelarse las patatas. Cada persona ocupa un lugar en la cadena de trabajo y todas acompañan supervisando o realizando cada proceso que lleva a la elaboración del plato. El no simultanear tareas permitía la existencia de espacios con menor carga de trabajo, como los dedicados a esperar que el agua hirviese lo que favorecía largas y animadas conversaciones en shangana y portugués por parte de la anfitriona y su familia.

Las hermanas y primas están sentadas en sillas o apoyadas en el murete de la cocina y las empleadas y la “enteada” trabajan sentadas en esteras. Mientras que las conversaciones animadas ocupan a la anfitriona y a sus familiares, las que no participan de esta familiaridad se concentran en sus tareas y durante las dilatadas en las esperas, lanzan la mirada perdida en el patio, quedándose como ausentes.

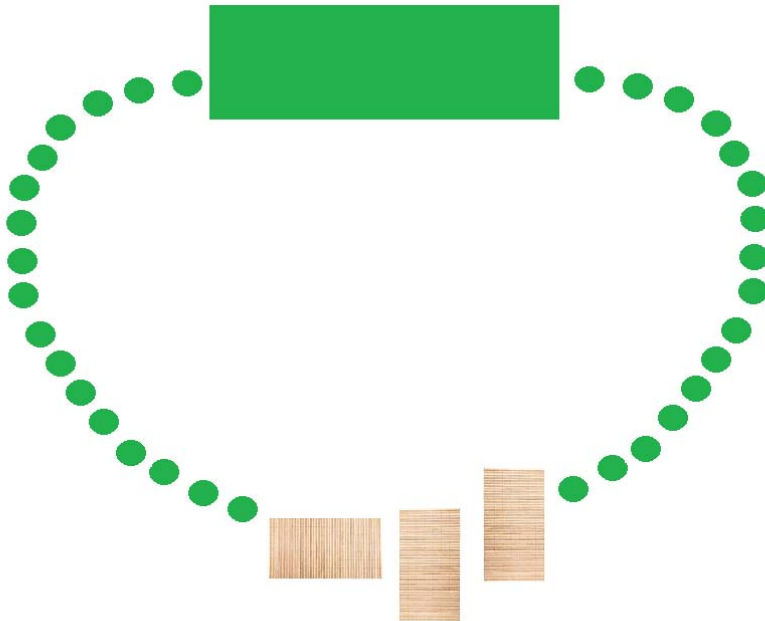
En casi todos los “xitiques” como en casi todas las casas, también en las más humildes, hay empleadas que se encargan de los trabajos de limpieza y arreglo, y de no haberlas, se suelen encargar las chicas más jóvenes de la familia.

Cuando los platos están preparados se dejan en la cocina tapados²⁴³ y, en casa de Martina se procedió a preparar el salón de reunión del “xitique”, a un lado del patio. Junto a uno de los muros del patio se colocó una gran mesa, prestada para la ocasión. Entonces, partiendo de

²⁴³ Cuando hay “baños maría” se colocan en ellos para que guarden la temperatura.

ambos lados se colocó una hilera de sillas y cerrando el círculo, tres esteras. En la siguiente figura se aprecia la distribución, siendo la figura verde cuadrada la mesa, y sillas los círculos del mismo color.

Figura n°4: La distribución de la mesas, sillas y esteras en el “xitique” de Martina.



Fuente: Elaboración propia

Todos los “xitiques” y muchas reuniones, respetan esta figura circular en su distribución. En algunas casas, otras celebraciones como bautizos y graduaciones se realizan distribuyendo a los invitados en grandes mesas circulares de ocho o diez comensales.

En el “xitique” de Martina, los participantes comienzan a llegar en forma de goteo, con márgenes de llegada de hasta dos horas y media más tarde de la hora prevista del comienzo, y de hecho, a las 13:00, la hora acordada de comienzo de la reunión, es cuando se comienza a preparar el patio.

La anfitriona recibe a las personas que van llegando de forma afectuosa y formal sobre todo a los ancianos padres y tíos de su difunto esposo. Los invitados toman asiento y establecen conversaciones con las personas que tienen cerca. Los más ancianos ocupan las sillas ubicadas más cerca de la mesa, con los hombres en primer término. El resto de las sillas de la hilera las ocupan los adultos, separados por sexo, ubicándose en la hilera de la izquierda los hombres adultos y jóvenes y en la de la derecha las mujeres adultas, que son quienes tienen hijos más mayores. Las sillas más cercanas a las esteras las ocupan las jóvenes madres, que,

acompañadas de sus bebés, charlan entre ellas mientras que estos juegan, dormitan en las esteras. Los niños en grupo juegan en el patio alegres y mezclados por edades desde los 3 a los 14 años. Todos juegan bailando y corriendo y con los utensilios de obra u otros objetos, sin supervisión directa de ninguno de los adultos que parecen charlar concentrados mientras llega el resto de los invitados. La anfitriona acude a cada uno de los lados y charla con los invitados, deteniéndose más tiempo con los ancianos y con las mujeres adultas. Las hermanas y prima de la anfitriona solo salen de la cocina en un par de ocasiones, para saludar tímida y brevemente a los parientes ancianos de Martina.

Tras dos horas de conversación, Martina indica con un gesto a la “enteada” que debe comenzar a servir las fuentes de aperitivos de “chamusas” en la mesa y servir las bebidas. El papel de las niñas en las casas ante la llegada de invitados, suele tener este carácter, también en el caso de ser hijas y no empleadas o “enteadas” y son ellas quienes se ocupan de servir bebidas y hacer pequeños encargos y tareas, mientras la madre atiende a la visita con su conversación.

La actitud de la anfitriona respecto a las personas más mayores es de aparente timidez, y reserva para los más ancianos la mayor parte de las atenciones. Ellos, a su vez se muestran exigentes en sus demandas de bebida y comida, pero en general reina un ambiente de familiaridad relajada y alegría en todos los “xitique”.

Entonces, en un momento dado, uno de los hombres pide silencio y la anfitriona, con gesto ahogado se sitúa delante de la mesa, de frente al círculo de invitados y comienza un discurso con un “Buenos días familia” en portugués y otras frases en shangana con las que agradece la presencia de los invitados. El discurso es realizado en un tono tímido y amoroso, a través del cual muestra su agradecimiento, con las manos unidas en posición de orar. Entonces, cuando termina, los participantes le dan un aplauso seguido de una ovación y la aludida reacciona con muestras de timidez, bajando la cabeza y retrocediendo levemente.

Es en este momento cuando se establece el principio de la velada, y se comienzan a servir las raciones en platos. La joven “enteada” sirve los platos, mientras que la anfitriona los ofrece con amanerados gestos de humildad, primero a los ancianos, luego a los hombres adultos y por último a las mujeres adultas. Las jóvenes que están con sus bebés se sirven ellas mismas. Las madres a cargo de los niños les hacen sentarse en las esteras y les sirven platos repletos de arroz, “xima” o pollo. Estos reciben el plato sentados en las esteras con la espalda y las piernas formando un ángulo de noventa grados. Desde pequeños los niños comen sus porciones de comida, generalmente con cucharas y sin ayuda, y no se inmiscuyen en el espacio de los adultos, ni estos les dan indicaciones. Cuando acaban entregan los platos vacíos

a las madres y se van a jugar. En los “xitique” y otras actividades donde participan niños, no se perciben escenas de rabietas de niños y en todos los casos, cuando los niños arman barullo, los ancianos conminan a las madres a calmarlos, cosa que hacen solícitas.

Una vez que todas las personas están servidas y sentadas, la anfitriona sirve algunos platos y los lleva a sus hermanas y prima que charlan animadas en la cocina. Mientras, las empleadas se quedan en la cocina limpiando ollas y fogones.

Mientras todos comen, se desarrollan conversaciones que implican al grupo grande y otras a grupitos más pequeños. La forma de hablar es a través de monólogos acompañando las palabras con gestos grandilocuentes y movimientos de brazos, sobre todo en el caso de los hombres. Las mujeres suelen utilizar un tono más bajo, en especial cuando hay hombres cerca, y las conversaciones suelen ser también expresivas y animadas.

En los “xitiques”, unos y otros comen con muestras de verdadero apetito y satisfacción, rellenando sus platos varias veces y utilizando expresiones como “a esta [señalando la barriga] no puedes deber nada por la noche” indicando que pasar hambre no es aceptable.

Respecto a la comida y bebida, las tajadas de carne más grades se suelen reservar a los hombres, y a ellos también se les reserva las bebidas alcohólicas como cerveza fresca, vino o whisky, bebiendo las mujeres refrescos y zumos, como los niños. Al acabar de comer los hombres, y ya adentrada la noche²⁴⁴, se reúnen cerrando un círculo con sus sillas y la botella de whisky. Las mujeres ancianas y adultas también se reúnen colocando sus sillas en círculos y las jóvenes con bebés a su cargo se sentarán en las esteras ligeramente a parte, hablando entre ellas y jugando con sus bebés, mientras los niños de diferentes edades siguen corriendo por el patio, e inventando aventuras sin juguetes. La anfitriona ha sacado algunas lamparitas de queroseno y las empleadas recogen los platos y los vasos y se disponen a lavar en las cocinas, momento en que aprovechan para comer parte de la comida que queda en las bandejas. También se escucha la radio con música mozambiqueña, con largas canciones, algunas “marrabentas”, que se suceden unas tras otras con temas de hasta ocho y doce minutos de duración.

En un cierto momento, un adulto, pide que se le acerque la lamparita de queroseno y saca un papel doblado del bolsillo y comienza a hablar sobre el orden del “xitique”, ya que parece que nadie quiere recibirlo el siguiente mes. Entonces, en la mesa se sitúan algunas personas, casi todos hombres y explican por turnos por qué no lo quieren recibir, acompañado de alguna propuesta de quién lo debería recibir. Algunos se excusan y alguien explica que una oportunidad apalabrada de comprar cuatro ruedas para el coche se ha truncado y retrasado

²⁴⁴ En Maputo anochece aproximadamente a las 18:00 horas.

para meses más tarde. Después de intervenciones de casi todos y de forma consensuada, se acuerda quien lo recibe en la siguiente ronda, que lo acepta asintiendo varias veces con la cabeza y entonces, el dueño del papel, lo vuelve a doblar y dice en voz alta “ha llegado el momento”. Así, los participantes desplazan sus sillas a la parte más iluminada, colocándolas en círculo. Dejan una silla vacía con una separación mayor, que es el lugar de la anfitriona, que parece evitar el momento de sentarse y cuando lo hace, aparece haciendo gestos de vergüenza.

Al sentarse, desaparece el sonido de la radio y se produce un momento de silencio entre todos, que dura aproximadamente medio minuto. Entonces, se levanta una de las ancianas del grupo y entona una bella canción en shangana, con estribillos que se repiten, que todos escuchan en silencio y con las cabezas agachadas. Entonces la anciana entrega un pequeño paquete enrollado en una “capulana” que contiene, presumiblemente el dinero y la anfitriona lo acepta con gestos de agradecimiento, entonces llama a su hijo, que ha observado todo desde detrás de la silla donde está su madre y se abrazan mientras son aplaudidos por la audiencia. Los participantes comienzan a jalearlos y a Martina se le empañan los ojos mientras responde con gestos de agradecimiento, asintiendo con la cabeza, mirando al suelo y abrazando tímidamente a muchos de ellos.

La canción entonada por la mujer anciana que ha precedido la entrega del dinero se refiere, según el testimonio de los participantes, a que el dinero entregado debe gastarse en algo adecuado, “no en cualquier cosa” para estar en paz con la familia y con los antepasados.

Tras unos veinte minutos en los que madre e hijo han abrazado a los parientes y han abierto el paquete tímidamente sin mostrarlo, la anfitriona entra en la casa con él, y vuelve cargada de cervezas y refrescos. Entonces, sirve a todos sus invitados y pide a su hijo subir el volumen de la música de la radio y comienza lentamente a bailar, a lo que se une parte de la comitiva, rodeándola las mujeres y luego uniéndose los hombres y los ancianos y por último los niños, que no han estado presentes en la entrega. Los adolescentes entonces, apagan la radio y ponen música desde el portátil, que permite escuchar más música africana, mezclada con ritmos modernos, que invita a bailar en ritmos repetitivos, dulces y machacones. Pareciera que la música hubiese dado una nueva vitalidad a los participantes y ahora la anfitriona, acompañada de las mujeres adultas, comienza a bailar con movimientos sensuales, y expresivos que rompen con la actitud tímida que ha mantenido hasta ese momento. Todos bailan, beben conversan y ríen y el “xitique” se alarga hasta bien entrada la madrugada. Al terminar, los participantes se despiden largamente, algunos se van en coche y otros se van a sus casas caminando lentamente por la oscuridad de los caminos de tierra apisonada. Las mujeres

jóvenes cargan a sus bebés dormidos en la “capulana” y los que ya saben andar, vuelven a pie enrollados en una que les protege de la fresca brisa nocturna que mece las palmeras del barrio. Muchos “xitique” duran pocas horas, no implican a más de seis personas o el momento de la entrega no es tan solemne, pero en todos se reconoce que lo que se obtiene en estos momentos de convivencia supera con creces lo material. De esta forma gran parte del vecindario coincide en que el “xitique” no tiene como fin conseguir un dinero, sino que se trata de “convivir” o “confraternizar” con los vecinos y familiares.

En estas ceremonias se recibe apoyo, compañía, se conoce a las personas y, además, se reciben desde informaciones concretas que pueden traducirse en oportunidades, hasta ideas nuevas, proyectos, planes a cumplir, estrategias a desarrollar, anécdotas, confesiones, sentimientos compartidos, secretos, gozos, misterios...

Existe una lógica circular en este tipo de actividades de convivencia, relacionada con la reiteración de acciones por parte de todos los miembros, con la localización de los elementos del escenario, también asociadas a un tipo de comunicación, eminentemente de tipo circular, mediante la cual la red se nutre y se mantiene. Todo lo que pasa y cómo pasa en los “convivios” supone una fuente de riqueza de aprendizajes y adquisiciones culturales para todos los miembros que los comparten, así como un sano ejercicio de empatía con el resto, que es el alimento de la comunidad.

Nadie parece conocer a ciencia cierta el origen del “xitique”, pero se considera que esta actividad se ha reforzado en la comunidad gracias al uso del teléfono móvil. De hecho, en el vecindario se reconoce que el móvil, entre otros avances tecnológicos han fortalecido algunas formas de vivir consideradas tradicionales. Como comenta un anciano de la comunidad:

(...) Ahora sí que vivimos en familia de verdad (...) ahora hasta podemos ir a otras tierras a ver la familia, antes no podías, yo tengo hijos y nietos en Sudáfrica, y conozco a mis nietos. Ya hay tren, ya hay teléfono, móvil...y puedes tener fuertes lazos (...) antes nunca sabías si se había muerto alguien de la familia²⁴⁵

De este modo, esta práctica mediante la cual se comparten recursos, es reconocida propia de la zona y es atribuida a una forma de vida “tradicional” que sigue ocupando un lugar importante en la comunidad de Muti.

²⁴⁵ Entrevistado en mayo del 2014

5.10 La importancia de la escuela secundaria en Muti

La búsqueda de apoyos y de oportunidades se relaciona entre los vecinos de Muti con la posibilidad de obtener mejoras en sus condiciones económicas y laborales y aunque no sea fácil, suelen suscribir la expectativa de escolarizar a sus hijos en la escuela secundaria.

La relación de la escolarización con la prosperidad económica y la orientación de la enseñanza escolar a la preparación del alumnado para un mundo globalizado, son algunos de los argumentos que se dan en la comunidad al explicar por qué se quiere escolarizar a los jóvenes. Estas argumentaciones también se suscriben desde las políticas educativas estatales:

(...) la enseñanza secundaria tiene efectos multiplicadores para el desarrollo socio-económico, lucha contra la pobreza y mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos” (...) “los desafíos de la globalización exigen una enseñanza general que (...) permita participar en un mundo cada vez más abierto e interactivo” (EESG: 2009:4)²⁴⁶.

Las trayectorias escolares de los vecinos de Muti son variadas. En el caso de las personas más ancianas, suele limitarse a algunos años de enseñanza rudimentaria o de adaptación, cursados en el sistema educativo colonial. Los adultos de mediana edad, generalmente han sido escolarizados tras la independencia del país, en 1975, y suele tener formaciones situadas entre la etapa primaria y secundaria. Gran parte de ellos trabajan como agricultores, en actividades comercio informal, empleados asalariados y sus salarios oscilan entre 3.500 o 4.000 meticales, 70 y 80 euros mensuales, que complementan en las casas con productos de las “machambas” familiares o con la venta de sus excedentes. En esas condiciones, escolarizar a los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria de Muti, que, siendo pública, no es gratuita, suele suponer un elevado gasto. Haciendo un cálculo general²⁴⁷ el gasto medio anual que debe afrontar una familia por alumno matriculado secundaria asciende a unos 9.000 meticales o 180 euros en el turno diurno. Reconociendo que no se compran libros al alumnado, la cifra se sitúa en unos 5.000, de los cuales, durante el mes de enero, periodo de matriculación en la escuela, se deben desembolsar hasta 3.000 o 3.500 meticales de una vez.

Sin embargo, se considera que la formación es lo “más importante”²⁴⁸ y que estar escolarizado ayuda a “preparar el futuro”²⁴⁹ y por ello dicen realizar todo tipo de sacrificios para escolarizar a los jóvenes de las casas del barrio, ya que “sin estudiar no haces nada”²⁵⁰ o “es el nivel [de escolarización] lo que da el pan”.

²⁴⁶ Documento de Estrategia de Enseñanza Secundaria General (2009-2015).

²⁴⁷ Con ayuda de la madre de un alumno de la escuela secundaria de Muti. Se han calculado en meticales y anualmente: 400 tasas+ 700 uniforme+ 3850 libros +525 cuadernos+ 3000 transporte + 200 de tasas por hojas de ejercicios y exámenes+ 325 de refrigerios= 9000 meticales o 180 euros.

²⁴⁸ Abuela de una alumna entrevistada en diciembre 2013

²⁴⁹ Madre de una alumna entrevistada en enero de 2014

²⁵⁰ Madre de un alumno entrevistado en diciembre de 2013

En general, se relaciona la permanencia en la escuela y la obtención de títulos en ella con la posibilidad de que hijos, sobrinos, nietos y “enteados”, crezcan en prosperidad económica y les permita tener una posición económica desahogada en el futuro. De este modo, se considera a la escuela como un vehículo, como una etapa más, para la obtención de empleos bien remunerados. Estas ideas se vinculan también a la posibilidad de “ser alguien” en la comunidad y poder realizar la retribución correspondiente en las familias. El alumnado de Muti es considerado como un relevo generacional en las casas, que al llegar a la adultez deben ocupar los lugares de los cabezas de familia en la provisión de recursos. Una madre comenta ante la atenta mirada de su hija:

(...) cuando la persona estudia (...) ya tiene un futuro preparado para ella misma y si no...yo ¿hasta cuándo me voy a tener que sacrificar? Si ella tiene un futuro preparado, no hay problemas, en vez de yo ayudar a ella, ella me va a ayudar a mí²⁵¹

La madre de un alumno que ha terminado 12º curso con éxito e intenta conseguir una plaza en la universidad considera que “(...) Ahora él debe mejorar nuestra vida”²⁵². Para muchas familias, además, la escolarización está relacionada con el control de los jóvenes. Algunas familias consideran que si el alumnado no estuviese escolarizado no podrían hacer nada productivo en Muti, por lo que la mayoría de las familias busca la escolarización para todos sus miembros jóvenes, hombres y mujeres. Un padre explica: “Es importante enseñar, no dejar que los hijos se hagan vagabundos, sino que aprendan lo que es el esfuerzo, tener esposa y trabajar...”²⁵³.

Las familias reconocen que envían a sus hijos a la escuela principalmente para obtener títulos escolares, aunque crean que lo que aprenden en ella no es útil para la vida cotidiana y que es demasiado abstracto o teórico, esto es, poco aplicable al día a día de la comunidad. Además, se considera que la escuela actual no prepara para la realización de empleos como lo hacía la escuela en la época colonial, donde los conocimientos que se proporcionaban en los años de escolarización y especialización profesional eran mucho más prácticos y eficaces para conseguir trabajo o un quehacer posterior a la escolarización. Un anciano profesor de la época colonial explica “Hoy en día, el alumno [que va a la escuela] no sabe nada y en el tiempo colonial era otro mundo”²⁵⁴.

Muchas familias consideran que la escolarización debe preparar a los jóvenes a vivir en un mundo muy diferente al que ellos se tuvieron que enfrentar. Por eso exige nuevos

²⁵¹ Entrevistada en enero de 2014

²⁵² Abuela de una alumna entrevistada en diciembre 2013

²⁵³ Padre de un alumno entrevistado en enero de 2014.

²⁵⁴ Entrevista a un anciano de la comunidad en marzo de 2014.

conocimientos a los adolescentes y jóvenes, que siendo menos prácticos y más alejados del mundo cotidiano de los que ellos recibieron, servirían para formarles en los nuevos sectores de la economía del país, cuyo “desarrollo” está constantemente presente en los medios de comunicación social y dentro de la escuela.

Los adolescentes y jóvenes reconocen que estar escolarizados es una oportunidad para aprender y tener conocimientos y obtener títulos que permitan acceder a buen empleo, poder progresar económicamente, y ser alguien en la comunidad:

(...) Quiero un buen trabajo, vivir bien, también para que las personas me respeten, ya que las personas te respetan por lo que tú haces. Mi padre es muy respetado en la zona, por muchas personas (...) Yo quiero ser alguien para que las personas me miren por la calle y digan “mira, ese merece respeto” o “ese hace esto, esto y esto”, nuestras acciones contribuyen para que la comunidad te respete más²⁵⁵

La expectativa incluye formarse y encontrar sus propios empleos, planteándose vivir en sus entornos comunitarios y cerca de sus familias:

(...) yo aprovecho al máximo lo que me da mi padre [referido, entre otros a los medios que le proporciona para acudir a la escuela], yo quiero muchísimo retribuirles todo lo que han hecho por mí, él dice que vive bien, que le gusta trabajar, pero yo le quiero ver sentado, sin hacer nada, quiero encargarme de todo y él estar sentado allí²⁵⁶.

El alumnado, además, reconoce cómo el entorno periurbano en el que viven convierte el obtener títulos formales en algo indispensable:

(...) En la ciudad es imprescindible [ir a la escuela], luego en el medio rural puedes dedicarte al campo, coger un área y cultivarla. En el campo la mayor parte de las personas exitosas no fueron a la escuela y les va muy bien. Aquí en Maputo, las posibilidades pasan por la escuela²⁵⁷

Además, también existe la percepción por parte de adolescentes y jóvenes de que viven en un entorno en constante desarrollo, que hace que algunas profesiones vayan a desaparecer y vinculan a la escuela con la preparación hacia el mundo desarrollado del futuro:

(...) Todo ahora depende de la escuela, como el país está creciendo, la tecnología está avanzada, el trabajo que hacen personas cargar sacos, cobrar “chapas” hacer bollos... pues eso no van a necesitar, habrá máquinas que harán eso y se quedarán sin trabajo, aunque ellos no lo crean. Ya nadie necesitará de esas cosas y por eso yo tengo que formarme, estudiar para tener un empleo. Sin escuela es muy difícil, y de aquí a un tiempo, sin escuela, no habrá empleo (...) Yo sé que todo depende de la escuela el trabajar el vivir bien²⁵⁸

La percepción de un mercado al que orientar las decisiones educativas y laborales en Muti, en muchas ocasiones, está combinada con las decisiones de la familia:

²⁵⁵ Alumno de 12º curso, entrevistado en diciembre de 2013

²⁵⁶ Alumno de 12º curso, entrevistado en diciembre de 2013

²⁵⁷ Alumno de 11º curso, entrevistado en diciembre de 2013.

²⁵⁸ Alumno de 12º curso, entrevistado en diciembre de 2013.

(...) Quiero hacer ingeniería eléctrica o informática (...) tengo que hablar con mi padre a ver cuál es la carrera justa para mí, tenemos que hablar juntos sobre eso (...) No quiero ser profesor, porque para ganarte bien tienes que hacer muchos trabajos, no puedes hacer una buena vida de profesor. Los [profesores] de universidad si viven bien, tienen coche y casa grande”²⁵⁹

Muchas familias desean y proyectan que los adolescentes acudan a la universidad aun cuando se manifiestan dificultades económicas para la matriculación en la etapa de secundaria y, por otra parte, aun siendo consciente de las dificultades económicas que presentan sus familias, las expectativas del alumnado se orientan a la universidad y hacia empleos como jueces, médicos, médicas-cirujanas, ingenieros, abogados y, en general, profesiones bien remuneradas en el contexto, que a veces ellos mismos reconocen reservadas para personas de alto estatus económico y bien conectadas socialmente, pero esto no les hace desistir de sus deseos:

(...) Quiero tener mucho éxito quiero tener muchas inversiones, quiero estudiar Gestión de Empresas y Puertos para tener muchas empresas. Voy a ayudar a mi familia mucho. Veo algunas dificultades, dinero, transporte, en la universidad, además, te tienes que quedar casi todo el día y debes comer fuera. Hay que frecuentar más la biblioteca, puedes entrar a las 7 y salir muy tarde y hay que estar en condiciones y hacer una buena alimentación. Hay que hacer muchos trabajos impresos, investigar en internet, y si no hay espacio en la biblioteca pues no sé, quizá tengo que ir a un sitio de internet, pagar porque yo en mi casa infelizmente no tengo²⁶⁰

De forma general se reconoce la necesidad de recibir ayudas de personas con influencias para poder continuar los estudios en la universidad u obtener oportunidades en el mundo laboral, a lo que en la zona se denomina tener las “costas quentes”. Con las “costas quentes” se pueden obtener todo tipo de beneficios, desde una plaza de estudios en la abarrotada Universidad Eduardo Mondlane, hasta trabajos como ayudante en una tienda de fotografías, en una fábrica de pelo artificial, en un restaurante portugués, como administrativa en la empresa de las “Aguas de Mozambique”²⁶¹ o en cualquier otro lugar que permita tener un salario o la oportunidad de formación para un puesto mejor. Una madre de una alumna²⁶² explica:

“Primero la persona se tiene formar y estudiar, luego también tiene que tener “costas quentes”, tener una ayuda, un amigo o alguien que le ayude para tener un empleo. Hay mucha gente que se forma y no consigue nada”

Los adolescentes y jóvenes son conscientes de que, para conseguir sus propósitos, esfuerzo en la escuela no es suficiente, y como los adultos saben que es importante tener las “costas quentes”: “En la vida nadie camina solo. Siempre hay que tener alguien con quien caminar

²⁵⁹ Alumno de 12º curso, entrevistado en diciembre de 2013.

²⁶⁰ Alumno de 11º curso, entrevistado en diciembre de 2013

²⁶¹ Ejemplos reales de apoyos recibidos por estudiantes de la escuela y jóvenes que viven en Matola por sus “padrinos”.

²⁶² Entrevistada en enero del 2014

que te va a aconsejar, indicar...con el esfuerzo solo no se consigue nada”²⁶³. Estas relaciones se plantean como necesarias para obtener plaza en las universidades y trabajos estables: “(...) hay pocas plazas en la universidad y es necesario tener alguien ahí metido para entrar”²⁶⁴

El aparente desajuste entre las altas expectativas de las familias y adolescentes y jóvenes con el entorno donde viven y sus propias condiciones económicas, junto con el reconocimiento de que sin influencias no se va a conseguir nada, forma parte de una percepción comunitaria de un entorno laboral muy arbitrario, cuyo éxito aparece vinculado a tener un buen contacto o con el surgimiento de una oportunidad, que puede llegar a cambiar los destinos de las personas de manera inmediata.

Durante el mes de diciembre y enero, ante el inicio del año escolar, en la comunidad comienza a haber movimiento orientado a la matriculación en la escuela secundaria de los jóvenes y adolescentes, principalmente para los que tienen plaza, pero también para los que no la tienen, iniciando la búsqueda de una oportunidad para obtenerla. Las familias, para ello, llevan a cabo fuertes esfuerzos económicos y sociales, que incluyen procesos de aprovisionamiento de dinero en efectivo y de plazas para quienes no las tengan.

Parte del dinero de los “xitiques” de los grupos de familias, vecindario y el propio alumnado se emplean en esta época para comprar material escolar. Las familias intentan asumir los gastos buscando pequeños préstamos, haciendo jornadas laborales más largas o aceptando trabajos eventuales. Por ejemplo, el padre de una alumna de la escuela, se afanará particularmente en este periodo por realizar más fotos a domicilio y buscará a sus deudores con más empeño entre los vecinos. Muchas mujeres también se esfuerzan en las “machambas”, dentro de las actividades del comercio “mukherista” atraviesan la frontera sudafricana para hacerse con huevos, cerveza, ropas, mantas, cacerolas de aluminio y a veces material escolar, que, comprado al por mayor, puede revenderlo en Muti y sus alrededores obteniendo un buen rédito económico.

En esta época, los mercados y puestos en la calle rebosan de pilas de cuadernos y bolígrafos a la venta, y el vecindario intercambia precios de paquetes de cuadernos en búsqueda de la mejor oferta. Los “alfaiates” o costureros, con sus puestos por el barrio, también reciben las instrucciones para realizar los uniformes copiando el patrón de los que venden en las tiendas ya confeccionados, muchas veces empleando telas de inferior calidad para abaratar su precio.

²⁶³ Alumno de 12° curso, entrevistado en diciembre de 2013

²⁶⁴ Alumna de 11° curso, entrevistada en diciembre de 2013

A pesar de que el alumnado debe presentarse uniformado en la escuela desde el primer día, la escuela secundaria de Muti suele permitir un margen de hasta el mes de marzo para hacerlo.

Algunas de las familias del barrio que han acudido a sus zonas de origen para pasar las fiestas navideñas, vuelven a sus casas, a veces con sus jóvenes “enteados” que a vivir las zonas periurbanas del país para cumplir con la escolarización en secundaria ante la falta de estas estructuras en las zonas rurales.

Algunos los jóvenes no escolarizados del barrio de Muti, explican su situación debido a problemas económicos de las familias “(...) en ese momento, mi familia no tenía ese valor”²⁶⁵ ya que cabe subrayar que muchas familias parten económicamente de cero para asumir los gastos de la escolarización. En las familias donde no puede asumir ningún tipo de pago escolar, las chicas generalmente se quedarán en casa cuidándola o cuidando de los más pequeños o hacen este tipo de tareas en otras casas, en las que pueden trabajar como internas, de forma remunerada o sólo a cambio de techo y comida. Los chicos generalmente pasan a formar parte del grueso de jóvenes que trabajan en el mercado informal o merodean por el barrio sin una actividad fija, o directamente, emigran a las minas sudafricanas, también a cortas edades, para intentar encontrar una oportunidad de empleo.

Lo cierto es que, desde una óptica de probabilidad, el alumnado que consigue estar inscrito en la escuela de Muti representa un grupo de privilegiados, que consigue desafiar el fuerte “efecto embudo” que existe entre ambos sistemas²⁶⁶ y continuar su trayectoria escolar con el empeño de cumplir sus expectativas personales.

Estos adolescentes y jóvenes, reciben multitud de referencias culturales desde sus casas y desde su comunidad, complejos entornos de aprendizaje y adquisición cultural. Estas hacen referencia al espacio en el que se organiza la comunidad, a los modos de vida, de comunicación, modos de ser según la edad y el sexo, maneras de compartir de convivir, de trabajar, creencias y prácticas religiosas, modos de vida económica, modos de resolver conflictos, de ser alguien en la comunidad. Precisamente la escuela proporciona la expectativa de ser alguien a los jóvenes. En ella, además, entrarán en contacto con nuevas propuestas y dimensiones vitales propias de otro contexto de aprendizaje y adquisición cultural y que, además, es el lugar de trabajo de parte del vecindario, el profesorado. Unos y otros lidiarán de forma cotidiana con la cultura escolar, que compartirá elementos con la comunidad, y que

²⁶⁵ Conversación informal con una joven mientras la acercaba a Maputo en coche para trabajar de “babá” o cuidadora de niños, enero 2014.

²⁶⁶ En el año 2011 había 5.313.933 alumnos en la etapa primaria, y en secundaria había 952.909, lo que supone una reducción de alumnado de un 82% (PEE, 2012)

también proporcionará referencias contradictorias entre las cuales, unos y otros, elegirán estratégicamente el modo de vivir sus propias vidas.

6. LA ESCUELA SECUNDARIA DE MUTI

En una clase de Lengua portuguesa de 11º curso con 81 alumnos en el aula, la profesora ha pedido al alumnado representar una obra de teatro sobre la vida de una familia mozambiqueña²⁶⁷. Corresponde el turno a un grupo de nueve alumnos, que asumen diferentes papeles: Dos hacen de un matrimonio, dos de sus hijos, otro hace del novio de la hija, otro de amigo del hijo, otra hace de una vecina, otra de médica y otro de un policía.

ESCENA UNO

Representa el salón de una vivienda, donde hay una joven pintándose las uñas en una mesa, vestida con vaqueros ceñidos y camiseta estampada y ajustada y una mujer, su madre, vestida con “capulana” y “lenço” en la cabeza, está barriendo agachada la casa y haciendo labores domésticas visiblemente atareada. Entonces, la hija pasa por delante de ella, con sensuales movimientos y la madre, con un tono enfadado le dice: “Debes ayudarnos en casa” a lo que ella responde: “Yo ya no soy una niña, no debo satisfacción a nadie”. La madre sacude la cabeza visiblemente contrariada por la actitud de la joven y sigue limpiando, mientras la joven abandona la casa sin dar explicaciones.

ESCENA DOS

Representa estar en la calle, y figura la joven anterior con su novio con el que se abraza y se besa ostentosamente. Este, por las expresiones y cadencia que utiliza, parece que quisiera representar un joven no escolarizado, con mucho tiempo durante el día para pasear con la chica, como indica en la conversación, donde dice que “no tiene nada que hacer”. Entonces aparece, en palabras de la chica, la “vecina cotilla” con una escoba barriendo la calle, mira la escena de ellos dos abrazados con gesto de disgusto y desaparece de la escena.

ESCENA TRES

Se desarrolla en el salón de la vivienda anterior, donde ahora está la madre con la vecina “cotilla” sentada en el sofá, y esta última le dice que “aparte de no ayudarte, tu hija tiene

²⁶⁷ Observada en noviembre de 2013, en el marco de una “clase de interactuar” con jóvenes de 16 y 17 años, con una duración aproximada de 40 minutos.

un novio”. El diálogo se produce en un portugués plagado de expresiones y tonos de propios del shangana conocidos por la audiencia que provoca las primeras risas. La madre llora con la cabeza entre las piernas y la vecina le dice “debes hablar con ella”. Entonces la vecina sale de la casa dejando a la madre sola, y al salir, recrea ciertos gestos asociados a una vecina cotilla atenta a todo lo que pasa por el barrio, lo que, lo que provoca las risas del alumnado, que sigue atento la representación.

La madre queda sentada en el sofá con un gesto de sufrimiento y preocupación, y de repente, llega a la casa el padre, que está borracho, y se enzarza en una pelea con ella y la acaba pegando repetidas veces, escena con la que toda la clase ríe fuertemente. La vecina cotilla se asoma por la ventana del salón y contempla la escena. El marido se va de la casa enfurecida y entra la vecina con la escoba en la mano y le dice de manera muy seria “debes denunciar a la policía” y entonces la clase cae en el mutismo.

ESCENA CUATRO

Representa de nuevo la calle, donde dos jóvenes están probando drogas, que simulan tomando pastillas y fumando y ríen a carcajadas visiblemente ebrios.

ESCENA CINCO

De nuevo en el salón de la vivienda, la madre llora desconsoladamente en el sofá y entra el chico de la escena anterior, que figura ser su hijo, que se percata de su presencia, pero se va a otra estancia de la casa con el gesto de estar bajo los efectos de alguna droga. La vecina entra de nuevo en la casa y dice a la madre: “debes meter a tu hijo en una clínica de desintoxicación y rehabilitación”, consejo ante el cual enmudece a la audiencia. La vecina cotilla abandona la escena y entra la hija, que se sienta en el sofá con su madre a quien abraza y a continuación interpreta que tiene arcadas y mareos y le dice a la madre “no me viene el periodo desde hace 3 meses”. La madre entonces, con un gesto preocupado dice: “tenemos que ir al médico”. La hija entonces, aparenta conmoverse y pide perdón a su madre por su comportamiento y su madre le contesta diciendo que nunca la dejará sola porque es “carne de su carne”.

ESCENA SEIS

La siguiente escena se desarrolla en una consulta médica, donde ambas aparecen sentadas rígidamente en sendas sillas delante de un despacho y aparece una doctora que, seria y secamente, les confirma el embarazo. La chica pide tímidamente otra prueba para comprobar los resultados a lo que la médica contesta en voz alta y cortante: “¿Duda usted de mi sabiduría?”. Entonces, madre e hija salen abrazadas del centro.

ESCENA SIETE

De desarrolla de nuevo en el salón de la vivienda, donde madre e hija están abrazadas en el sofá y la vecina cotilla pasa por la ventana y les mira haciendo aspavientos, como queriendo decir “ya lo sabía yo”, a lo que la audiencia ríe. Entonces llega el padre con síntomas de estar ebrio de nuevo y la madre dice a la hija: “yo te voy a ayudar explicándoselo al padre” y le pide que se vaya a su cuarto. La hija sale de la escena, padre se sienta en el sofá y la madre le explica con un tono de voz aterrorizado que la hija está embarazada. Entonces, él, contrariado, comienza a pegarle, y ante este hecho ahora, la audiencia permanece muda.

Entonces, aparece el hermano, mostrando síntomas de estar bajo los efectos de las drogas y se sienta en el sofá con gesto ausente mientras el padre continúa pegando a la mujer, que ahora yace en el suelo, y está siendo protegida por la hija que ha acudido a ayudarla. En la escena ambas gritan, el padre les pega y la audiencia sigue muda. Entonces aparece en la escena un policía que pregunta qué está sucediendo en la casa a lo que la mujer se levanta del suelo con un gesto triunfal y dice: “¡voy a denunciar!”. Añade que quiere que lleven al marido a la cárcel, y que su hijo ingrese en una clínica de desintoxicación. Tanto el hijo como el padre se entregan a la autoridad con un gesto cabizbajo y permiten que

este les espose. La vecina se vuelve a asomar en la escena barriendo con gestos amanerados y la función acaba.

Entonces, todos los personajes se quedan quietos unos segundos, y, a continuación, se dan la mano y hacen una larga reverencia al público que les aplaude fuertemente.

La chica que hace de madre, comienza un pequeño discurso de cara a la clase donde dice que han representado una familia donde hay “esquemas no saludables”, y explica cómo el novio de la hija, al conocer su embarazo, la ha abandonado y esto hecho que la hija se una más a su madre. Explica que el hijo acepta ingresar en la clínica de rehabilitación y que el padre va a la cárcel por haber maltratado a su mujer. Dice que la madre acudirá a visitar a su marido en la cárcel y al hijo en el centro de rehabilitación, porque “el amor va más allá de los problemas”. A continuación, dice que hay que denunciar el maltrato, y que hay muchas mujeres que mueren por esta causa, a lo que la audiencia calla. Por último, explica que la vecina cotilla representa a las vecinas que “dicen mucho y no hacen nada”.

6.1 Aspectos generales

La escuela de Muti es una institución pública de Enseñanza Secundaria General (ESG) que funciona bajo tutela de la Dirección Provincial de Educación y Cultura (DPEC) de Maputo y pertenece al Ministerio de Educación de Mozambique (MINED). Fue erigida en 1958 y que comenzó su actividad como escuela misionera de la Iglesia católica, como escuela rudimentaria y luego sucesivamente de adaptación, de pre-primaria y de primaria. En el año 1994 se convirtió en escuela secundaria de primer ciclo, donde se impartían 8º, 9º y 10º curso y en el año 2010, se introdujeron los cursos de segundo ciclo, 11º y 12º²⁶⁸.

Actualmente la escuela de Muti es la única escuela secundaria pública en el barrio y la única de su puesto administrativo donde se imparten ambos ciclos, denominados ESG1 y ESG2. Los cinco cursos se imparten presencialmente en dos turnos, diurno y nocturno y tres horarios: mañana, tarde y noche. En su modalidad a distancia solo se imparten los tres primeros cursos, es decir, solamente el primer ciclo de enseñanza secundaria. Según datos del “Informe Final del 2014” de la escuela de Muti, durante ese año escuela acogió a 4.844 alumnos, 4598 en turnos presenciales y 246 en su modalidad a distancia, de los cuales más del 55% eran mujeres.

²⁶⁸ Datos obtenidos de un estudio no datado llevado a cabo por el equipo directivo (Anexo nº V.8).

Tabla n°14: Alumnado de la escuela de Muti matriculado en turnos presenciales en 2014:

	Cursos²⁶⁹	Alumnado turno DIURNO (Horario mañana y tarde)	Alumnado turno NOCTURNO (Horario noche)
Primer ciclo (ESG1)	8°Curso	800	262
	9° Curso	597	213
	10° Curso	846	385
Total n° alumnos:		2.243	860
Segundo ciclo (ESG2)	11° Curso	496	507
	12° Curso	280	212
Total n° alumnos:		776	719
Total n° alumnos escuela (4.598):		3.019	1.579

Fuente: Datos del “Informe Final del 2014” de la escuela de Muti.

La escuela como instalación es de “tipo B”, lo que, según el reglamento de secundaria²⁷⁰ implica tener entre 20 y 40 aulas para dar clase, aunque en los años lectivos de 2013 y 2014, debido a las obras de rehabilitación, solo tuvieron 18 a su disposición. La escuela se sirve de las instalaciones de una escuela primaria del barrio para acoger dos clases de 8° y 9° curso en el turno diurno y todas las clases de estos niveles en el turno nocturno. Según el mismo informe del 2014, en este año, había 125 profesores contratados para todos los cursos, de los cuales 20 eran profesoras y la escuela contó con 27 funcionarios no docentes que se encargaron de su mantenimiento y seguridad.

6.1.1 Organigrama

La escuela de Muti cuenta con un sistema de organización jerarquizado especificado en el Reglamento de Enseñanza Secundaria General²⁷¹ (RESG, 2003) y en el Reglamento Interno de la Escuela de Muti (RIEM, 2010). Resumidamente, referido al organigrama de trabajo y distribución de tareas, la escuela cuenta con un equipo de Dirección que consta de un

²⁶⁹ Las edades correspondientes para cada año son 13 años para 8° curso, 14 años para 9° curso, 15 años para 10°, 16 años para 11° y 17 años para cursar 12° curso. El alumnado más mayor, es orientado al turno nocturno.

²⁷⁰ En las escuela de “tipo B” dentro del Reglamento de Enseñanza Secundaria General²⁷⁰ (RESG, 2003) prevé una dotación mínima de: a) Un bloque administrativo con Secretaría y gabinetes para la Dirección, b) Aulas con bancos para los/as alumnos/as, mesas y sillas para el/la profesor/a, pizarra y armario, c) Biblioteca, d) Sala con kits de laboratorio de Física, Química y Biología, e) Sala de profesores/as, f) gabinete para las reuniones sobre las asignaturas, g) puesto médico, h) campo de juegos, i) cantina bar, j) aseos femeninos y masculinos para alumnos/as y profesores/a por separado y k) terreno anexo para el recreo.

²⁷¹ Aprobado por Diploma Ministerial n 61/2003 del 11 de junio.

Director, cuatro Directores Adjuntos Pedagógicos, uno por ciclo (primero y segundo) y uno por turno (diurno y nocturno). En la escuela este cargo se denomina “Jefe Pedagógico”²⁷² y lo lidera uno, al que en este trabajo será denominado “Jefe pedagógico”. A los otros tres, se les denomina profesores. Por último, el equipo de dirección cuenta con una Jefa de Secretaría. Todos, en sus diferentes funciones y bajo la batuta del Director, se encargan de velar por el funcionamiento de la escuela administrativamente y, con particular empeño, en controlar y optimizar el denominado “aprovechamiento pedagógico”, es decir, los resultados escolares del alumnado.

Entre el profesorado, existen las figuras del “Delegado de disciplina” que es un docente representante de una disciplina y que organiza su trabajo a través de sus “Grupos de disciplina”, que incluye a todos los docentes agrupados de cada disciplina. También existen los “Directores de curso” encargados del control de cada curso de la escuela y de los “Directores de clase” que harían lo mismo en cada clase. Todas estas figuras están relacionadas y deben trabajar de manera conjunta a lo largo del año, a través de reuniones semanales orientadas a discutir los contenidos a impartir, organizar las clases, corregir los resultados de los exámenes, publicar resultados y controlar que estos sean adecuados a niveles de clase, curso y disciplina bajo el control directo de la dirección escolar.

Cabe decir que la autorización para realizar cualquier actividad en la escuela pasa por consentimiento del Director, entendiéndose que no informar de las actividades no es una manera correcta de proceder. El Director, a su vez, para ciertas actividades de la escuela, responsabiliza a un pequeño grupo de profesores, seleccionados, principalmente, en base a su confianza, de actividades como la gestión de la información en formato electrónico, la elaboración de listas de alumnado, la custodia de llaves, la publicación de resultados escolares, la elaboración de informes, la búsqueda de recursos fuera de la escuela y otras.

El organigrama escolar tiene su réplica entre el alumnado de la escuela. Por un lado, existe el “Jefe de clase” y el “Grupo de clase”, que apoya al anterior. Ambas figuras son votadas y ratificadas por cada docente “Director de clase”. Aparte de estas figuras, contenidas en el reglamento escolar, el alumnado también cuenta con las figuras del “SubJefe de clase” que apoyaría al Jefe, el “Jefe de Higiene” que con su “SubJefe adjunto de Higiene” velaría por el mantenimiento y aseo de las aulas. Además, existen el “Jefe de Cultura” y el “Jefe de Deportes”, con sus sendos “Ayudantes de jefe”.

²⁷² Parte del profesorado explica que se evita llamar a este cargo “Director pedagógico” para evitar confusiones con la figura del Director.

La figura del “Jefe de clase” y las demás jefaturas están principalmente orientadas a apoyar al profesorado, en particular al “Director de clase”, en todos los ámbitos, llevando a cabo un trabajo de extensión de las funciones del mismo, impartiendo disciplina, controlando las faltas, y velando para que los alumnos lleven a cabo los trámites burocráticos de la escuela como el pago de matrículas. También representan al alumnado de la clase de cara al Director de la misma y cuando algún profesor falta, el “Jefe de clase” asume el control de la clase y orienta al grupo, principalmente para que trabajen en tareas escolares.

La escuela reserva a las familias del alumnado las figuras de “Padre de clase” y “Madre de clase”, que han de estar al corriente de lo que sucede en cada clase, trabajando en colaboración con el “Director de clase”. Además, existen las figuras del “Padre de la Escuela” y “Madre de la Escuela” que han de estar relacionadas con la dirección escolar y que acuden a la escuela representando a las familias en los actos más solemnes.

También son parte del organigrama escolar de Muti otros grupos organizados en la escuela en forma de “consejos” o “asambleas” formados por profesorado, miembros de las familias y de la comunidad y equipo directivo.

De entre el funcionariado, se identifica, por un lado, a la “Continua” que ocuparía la garita en ambos turnos y tendría ciertas responsabilidades administrativas de cara al funcionamiento de la escuela, y por otro, “las funcionarias” cuyas responsabilidades se entran en el mantenimiento y limpieza de las instalaciones. Por último, se identifica la figura de los “guardas” que velan por la seguridad de la escuela. Se dedican a la apertura y cierre de las puertas de entrada a la escuela y vigilan para que no entren personas ajenas a la instalación o que se produzcan conflictos y, por la noche velan por su seguridad y porque nadie duerma en ella.

6.1.2 Misión y objetivos

Está estipulado que la comunidad escolar, esto es, el equipo directivo, el profesorado y el funcionariado contratado, junto con el alumnado organizado en turnos, clases y horarios, deben, conjuntamente, llevar a cabo la misión u objetivo de la escuela referida en diferentes documentos formales. En la “Estrategia de Enseñanza Secundaria General (2009-2015)” se plantea que la misión de esta etapa es:

(...) Formar ciudadanos competentes, con elevado espíritu patriótico y humanístico, con dominio de la comunicación en las lenguas mozambiqueñas, portuguesa y al menos, una lengua internacional, aptos para enfrentar y solucionar problemas con creatividad, aprender al largo de la vida y para insertarse en la vida de sus comunidades y en el mercado de trabajo y preparados para continuar con sus estudios (Ibid, 2009:4).

En el Reglamento de Escuelas Secundarias Generales de 2003, se define la función de las mismas en los siguientes términos:

(...) Las escuelas de Enseñanza Secundaria General (ESG) son establecimientos de enseñanza que miran: consolidar, ampliar y profundizar en las capacidades y conocimientos de los alumnos en las ciencias matemáticas, naturales y sociales y en las áreas de cultura, estética y educación física; perfeccionar las facultades intelectuales de los alumnos; formar y enriquecer el carácter, las virtudes morales y físicas; desarrollar el espíritu y la consciencia patriótica (RESG, 2003:6)

Con ello, los objetivos de la escuela quedan definidos tal y como sigue:

(...) (1) Asegurar la educación e instrucción de los niños y jóvenes mozambiqueños, contribuyendo para garantizar el acceso a otros niveles de enseñanza (2) Consolidar y aplicar las capacidades y conocimientos de los alumnos en ciencias, estética y educación física (3) Perfeccionar los conocimientos intelectuales, morales y cívicos de los alumnos (4) Detectar, incentivar y desarrollar las habilidades específicas, intelectuales, técnicas, artísticas y otras (5) Desarrollar una orientación vocacional que permita mayor rentabilidad el sistema educativo por una lado y del alumno, por otro lado (6) Desarrollar una consciencia nacional y patriótica, amor por el trabajo y por la propiedad social (7) Preparar a los jóvenes para el trabajo independiente, auto-estudio, investigación y rigor científico (Ibid, 2003:6).

Por tanto, la escuela se dirige formalmente hacia la instrucción del alumnado en diferentes disciplinas, permitiéndoles desarrollar sus propias capacidades y preparándoles para el trabajo o para la continuación de los estudios, así como para su educación en diferentes facetas.

6.1.3 Costes

Respecto al coste de la escuela, que generalmente asumen las familias del alumnado, es variable según la zona²⁷³ y el turno matriculado. El precio de la matrícula en el 2014, válida para todo el año, fue de 350 meticales o 7 euros, para la matriculación en los cursos de 8º, 9º y 10º y de 450 meticales o 9 euros, para 11º y 12º, en el turno diurno. En el nocturno, el precio de matrícula por curso ascendía a 500 meticales o 10 euros. Los libros de texto cuestan 550 meticales cada uno y se necesitan una media de 7 por curso, así como unos 15 cuadernos cuyo precio unitario oscila entre los 35 y 40 meticales. El transporte hacia la escuela cuesta entre los 20 o 40 meticales diarios, según se tenga que coger una o dos “chapas” para llegar, y se deben sumar los refrigerios para tomar en la pausa, que, siendo opcionales, están entre los 5 y 20 meticales diarios. El alumnado del turno diurno presencial, debe acudir con un uniforme que tiene un precio unitario de aproximadamente 700 meticales²⁷⁴. A estos gastos se le debe sumar el precio de diferentes documentos y fichas que se venden en la Secretaría: los impresos de matriculación, declaraciones y certificados de un coste de alrededor de 80

²⁷³ Se proporcionan los datos de la ciudad de Matola, que afectan a la escuela objeto de la investigación. En las áreas rurales los precios suelen ser sensiblemente más bajos.

²⁷⁴ Todos los datos sobre precios corresponden a los años 2013 y 2014, y fueron contrastados por familias y profesorado.

meticales y las “fichas” ya estampadas para la realización de exámenes con un precio de unos 5 o 10 meticales. Además, el alumnado debe comprar las fotocopias con textos de apoyo y para la realización de los ejercicios, cuyos precios oscilan entre 1 y 4 meticales cada una. Como se ha explicado en previamente, el gasto medio anual de la escuela es de 9.000 meticales o 180 euros²⁷⁵. Sin contar con los libros, el gasto asciende a unos 5000 meticales.

El uniforme del alumnado del turno diurno consta, para los chicos de pantalón negro y camisa blanca lisa o, preferiblemente, con el sello de la escuela estampado en el bolsillo superior, una corbata negra corta, con en ocasiones, el mismo logo impreso, y generalmente, zapato cerrado negro. Las chicas pueden elegir en vez de pantalón negro, que no puede ser tipo pitillo, una falda recta y no tableada por debajo de las rodillas. En los meses más fríos, noviembre, diciembre y enero, el alumnado puede llevar una chaqueta de un color liso, preferentemente negra²⁷⁶. Sin embargo, los uniformes que el alumnado lleva a la escuela obedecen a una gran variabilidad. Por una parte, las camisas oscilan entre el blanco, beige, amarillo y verde claro, hay faldas rectas y otras con vuelo, hay algunas más cortas de lo indicado, y, a pesar de estar prohibido, los zapatos no siempre son cerrados. Respecto al cabello, los alumnos, tal y como está estipulado en el reglamento, llevan su pelo natural muy corto. A las alumnas el reglamento sólo les prohíbe llevarlo teñido o suelto y muestran una gran originalidad en la manera de peinarse y adornarse los cabellos, que, de forma generalizada, los llevan trenzados con extensiones. Además, lo adornan con multitud de horquillas, ganchillos, clips y gomas, cuyos colores suelen combinar con los zapatos, o con algún broche en la chaqueta o en la cartera. Muchas meninas del barrio trenzan los cabellos, sobre todo las tardes de los fines de semana a las alumnas de la escuela, con pelo artificial de diferentes calidades, en trenzados sencillos o moñetes, como permite la escuela. Las alumnas suelen llevar las extensiones bien agarradas a la raíz del pelo, con lo que las renuevan con frecuencia, ya que las raíces largas desarmen los peinados y dan muestras, según comentarios de las profesoras y de las mismas alumnas, de tener pocas condiciones económicas en casa. Pocas adolescentes llevan su cabello sin trenzar, y quienes lo hacen suelen ser de los cursos iniciales, 8º y 9º. Estas alumnas, que son muy pocas, son las que se consideran más pobres.

Respecto al equipo directivo, profesorado, funcionariado y los guardas de seguridad, todos, dentro de la escuela y en ambos turnos visten uniforme, que consta de una blanca de manga larga abotonada en la parte delantera, lisa o con un sello de la escuela en la pechera. Solo el

²⁷⁵ Con ayuda de la madre de un alumno de la escuela secundaria de Muti. Se han calculado en meticales y anualmente: 400 tasas+ 700 uniforme+ 3850 libros +525 cuadernos+ 3000 transporte + 200 de tasas por hojas de ejercicios y exámenes+ 325 de refrigerios= 9000 meticales o 180 euros.

²⁷⁶ Reglamento Interno de la Escuela Secundaria de Muti (2010) artículo 70 punto 14, pág. 38.

Director, de forma ocasional, no lo lleva. Las funcionarias visten una bata igual a la del profesorado de color azul marino y el personal de seguridad viste uniforme de color marrón kaki con una boina que se colocan ladeada sobre la cabeza.

6.1.4 Turnos y horarios

La actividad lectiva presencial de la escuela está organizada en dos turnos, diurno y nocturno y en tres horarios diferentes, el de mañana, tarde y noche. La distribución de los horarios y tiempos lectivos de la escuela en el turno diurno, están expuestos en un cartel en la garita.

Tabla n°15: Los horarios y tiempos lectivos diurnos de la escuela de Muti

Tiempo lectivo	Horario de Mañana	Horario de Tarde
	6:50: Himno nacional	12:15: Himno Nacional
1°	7:00-7:45	12:25-13:10
2°	7:50- 8:35	13:15-14:00
3°	8:40-9:25	14:04-14:50
Intervalo largo		
4°	9:45-10:30	15:100-15:55
5°	10:35-11:20	16:00-16:45
6°	11:25-12:10	16.50-17:35

Fuente: Horario escolar de Muti modificado levemente para para facilitar su comprensión (Anexo n° V.10).

Los tiempos lectivos se refieren a los espacios temporales de 45 minutos en el que son impartidas las clases de cada disciplina y algunas de ellas, agrupan dos tiempos consecutivos. Alumnado y profesorado están familiarizados en Muti con la numeración del horario lectivo y es así como se refieren a su tiempo de actividades en la escuela: “mañana tengo un quinto tiempo” o “el martes tengo libre un segundo tiempo”. Respecto al horario del turno nocturno, reservado para el alumnado de más de 16 años, no está especificado en el cartel. Su horario abarca desde las 17:45 a las 21:50 y solo cuentan 5 tiempos lectivos (RIEM, 2010:4) sin intervalo largo.

La escuela organiza sus actividades de instrucción impartiendo clases en sus diferentes horarios lectivos, que abarcan desde las 6:00 de la mañana a las 21:50 de la noche, de lunes a viernes durante tres trimestres al año. Durante el año existen pocas variaciones respecto a la salida y puesta del sol, amanece entre las 5:30 y 6 de la mañana y anochece entre las 18 y 18:30 de la noche. La temperatura media anual oscila entre los 26C° y 29C°, con picos de 30C° en el apogeo de la estación seca, de mayo a octubre, y mínimas de 16C° en la lluviosa.

Durante todo el año, en general, amanece fresco y despejado y a las 12 o 13 horas se alcanzan los picos de más calor del día. De noviembre a abril, en la estación lluviosa, aproximadamente a las 15:00 comienza a cubrirse el cielo y se generan fuertes tormentas que suelen descargar por la noche, que hacen que al amanecer los caminos y carreteras estén llenos de charcos y balsas de agua. Las temperaturas máximas y mínimas, fruto de la humedad, generan una percepción de la temperatura más extrema, de modo que, cuando el termómetro se sitúa alrededor de los 20C° se percibe frío y sobre los 30C° se percibe, en ocasiones, un calor asfixiante, diferente a lo que sucede en los climas continentales.

Además de los tiempos lectivos, el horario laboral del profesorado incluye eventualmente los sábados no festivos de 7h a 12h, donde son llamados a realizar las tareas que les competen en calidad de “Delegados de disciplina”, miembros de “Grupos de disciplina”, “Jefes de curso” o de clase, para las sesiones de planificación, reuniones programadas u otros eventos de diversa índole marcados siempre por la Dirección de la escuela. También en fecha de sábado y 3 veces al año, el profesorado debe acudir a las reuniones con las familias del alumnado, que se celebran en la escuela. Además, bajo petición y autorización de la dirección, la escuela puede abrirse los domingos para actividades comunitarias, lúdicas o deportivas. Entre los trimestres lectivos también acude a la escuela en un horario de 8 a 15:30 para la multitud de tareas relacionadas con, entre otros, la matriculación, preparación del año lectivo y corrección y evaluación de pruebas derivadas del funcionamiento escolar.

Por tanto, la escuela de Muti está abierta prácticamente durante todo el año, excepto algunos días festivos estipulados en el calendario laboral²⁷⁷ y otros denominados “Tolerância de Ponto”²⁷⁸ establecidos por el Gobierno, en muchas ocasiones de forma arbitraria y sin previo aviso. La escuela adopta anualmente un calendario único y común para toda la Enseñanza Secundaria General en el país, que se estipula desde el Ministerio de Educación (MINED). En el Anexo nº V.2, aparece el calendario del año 2013, en la “Agenda del profesor” tal y como se distribuye del Ministerio. Generalmente, el calendario suele ser idéntico año tras año, con ligeras adaptaciones debido a la coincidencia de fines de semana o festivos. El curso escolar se desarrolla entre los meses de febrero y noviembre.

²⁷⁷ Los festivos del calendario del año 2013 y 2014 son: El 1 de enero “Día de la Fraternidad Universal”, 3 de febrero “Día de los Héroes Mozambiqueños”, 7 de Abril “Día de la Mujer Mozambiqueña”, 1 mayo “Día de los Trabajadores”, 25 junio “Día de la Independencia Nacional”, 25 septiembre “Día de la Victoria”, 4 de octubre “Día de la Paz y la Reconciliación” y 25 de diciembre “Día de la familia”.

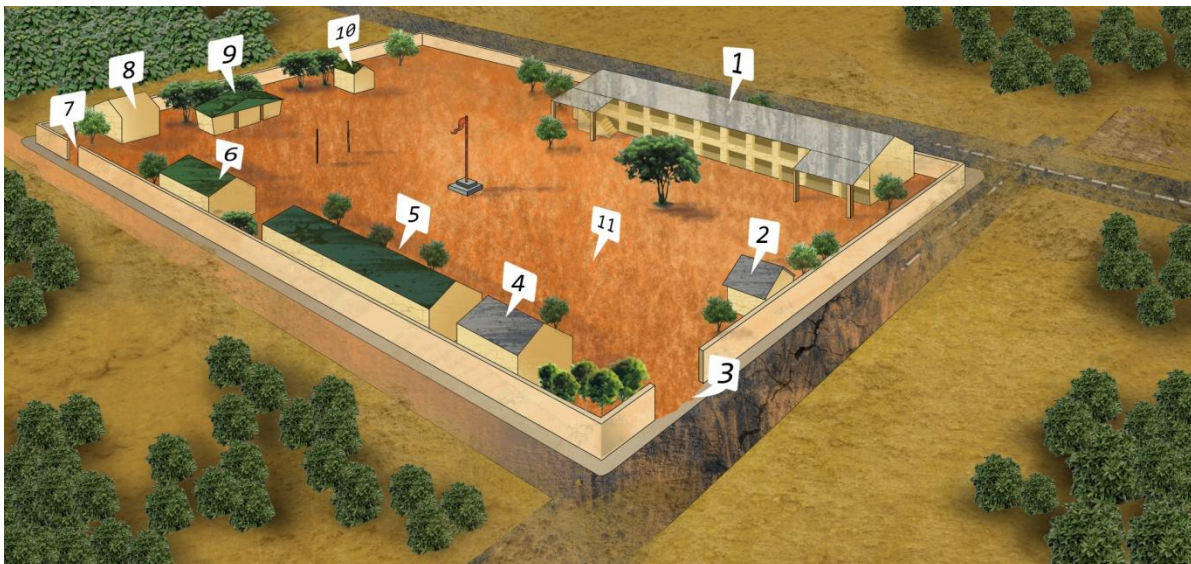
²⁷⁸ Estos son días que el Gobierno decreta espontáneamente como días festivos, que suelen coincidir con fiestas religiosas populares como el 24 o 31 diciembre. En Mozambique, el decreto de día festivo se suele hacer en la víspera o en el mismo día en cuestión, a través de notas de prensa enviadas a los diferentes medios de comunicación.

6.2. El espacio escolar, usos y relaciones²⁷⁹

Las numerosas personas de la comunidad escolar de Muti desarrollan su actividad y despliegan sus maneras de hacer y relacionarse en la escuela, que es un espacio construido de grandes dimensiones que alberga múltiples edificios y lugares. En ellos, los usos y relaciones expresan un complejo sistema de valores y al mismo tiempo, ponen de manifiesto la convivencia entre dos mundos, el de la cultura escolar y el de la comunidad sociocultural de Muti que la acoge. En espacio escolar es un lugar de encuentro entre ambos mundos y escenarios en el que se representa cotidianamente el juego de la vida en Muti.

El edificio de la escuela secundaria de Muti fue construido a finales de los años cincuenta del siglo XX y está ubicado en el barrio del mismo nombre, en la Ciudad de Matola. Una de las “chapas” que viene y va entre los distintos barrios de Matola y la ciudad de Maputo tiene una parada en una de sus esquinas. La fachada principal del edificio, donde figura el nombre de la escuela, tiene una enorme puerta de entrada que está cerrada con una enorme cadena. Desde hace tiempo, esa no es la entrada de la escuela, a la que se accede por un portón lateral y por una pequeña puerta que está en otro de sus lados. La entrada de la fachada sólo se abre para las visitas del Director, y para facilitar la salida de este en algunas ocasiones, aunque de manera general, este entra y sale por el portón lateral.

Mapa n°13: La escuela de Muti



Fuente: Ilustración de Iñaki Gómez.

²⁷⁹ Invito a mirar el Anexo n°IX con algunas fotos de la escuela, que a lo largo de este capítulo serán descritas.

La fachada de la escuela, que ya no se usa como entrada, está en la parte del edificio principal (1) que da a la transitada carretera. La carretera a la que da el portón lateral (3) está mucho menos transitada y la entrada (7) da a un camino de arena con muy poco tránsito de vehículos. La leyenda corresponde a los diferentes espacios: El (1) es el edificio principal de la escuela donde se encuentran los despachos de dirección y coordinación gran parte de las aulas repartidas en sus dos pisos y otras salas que se explican a continuación. El punto (2) es la cantina bar de la escuela, el punto (3) corresponde al portón de entrada de la escuela, por donde entran también vehículos. El (4) es la Secretaria de la escuela, que consta con dos aulas anexas, el (5) es un bloque corrido de aulas, el (6) es el laboratorio de la escuela, que, está inutilizado, y se usa en ocasiones, como sala de profesores. El (7) es la otra puerta de entrada, el (8) es la biblioteca con anexa la caseta de los funcionarios, el (9) es una estructura techada, que no recibe un nombre específico y contiene restos de sillas y mesas de la escuela y el (10) es la caseta de las fotocopias. En el patio (11) que se desarrolla por toda la superficie, hay varios árboles, una peana de cemento que soporta un mástil con la bandera de Mozambique y unos palos donde en ocasiones, las clases de Educación Física, se cuelga una red de voleibol. Algunos elementos en el mapa han sido simplificados para facilitar su lectura.

Todas estas instalaciones se desarrollan sobre una superficie de unos 150 por 200 metros de forma rectangular. Las medidas son aproximadas por no disponer, ni la escuela ni el Ministerio de Educación, de un plano a escala. En cuanto a tamaño y distribución, la escuela es muy parecida a cualquier escuela secundaria en España.

Para explicar la organización espacial de la escuela y los elementos que la componen se partirá de las consideraciones de Velasco, H.M (2007) que plantea:

(...) la educación en sociedades modernas se realiza como socialización institucionalizada (...) no deja de ser una socialización cotidiana, en tanto que interacción habitual de adultos y niños y en tanto que formación de grupos de pares y no deja de ser un proceso ritual, tanto que segrega a los educandos de los grupos domésticos y los recluye transitoriamente en espacios acotados (...) Es un tratamiento a largo plazo de discontinuidad social, una transformación a realizar a proceso lento (...) La función misma, la educación, está unida al espacio donde ocurre (...) Eso la convierte en un mundo lleno de áreas, zonas, territorios, campos, con espacios afines y espacios extraños, con zonas accesibles y zonas prohibidas, con áreas preeminentes y áreas subordinadas. El uso del espacio en la escuela opera con todos los ejes, dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás, proximidad-distancia. Cada eje se traduce en relaciones sociales generadas en ese mundo o recreadas a partir de relaciones exteriores a él (Ibid. 2007; 432,433)

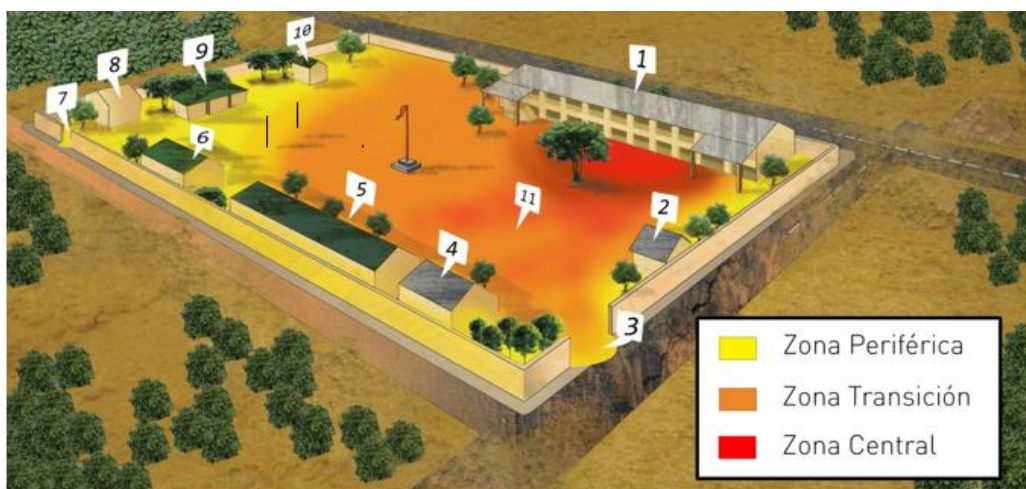
En la escuela de Muti también sus agentes están en un proceso de socialización institucionalizada llevada a cabo en un espacio acotado y segregado de sus espacios

domésticos, de forma cotidiana y tiene carácter de discontinuidad social y de tratamiento lento y progresivo basado en interacciones recurrentes. El espacio de la escuela opera en este trabajo, y está cargado de significado social y cultural fructífero para el análisis.

En el espacio de la escuela de Muti, en función sus usos y formas que se llevan a cabo en ellas, se pueden diferenciar principalmente dos áreas separadas por una zona de transición. La primera área que denominaré zona central es la que ocupa el edificio principal de la escuela, que contiene los despachos de dirección, la sala de informática, la “sala de donadores”, y las aulas del alumnado más mayor de la escuela. Este edificio ocupa un lado entero del recinto. La segunda área es la zona periférica, y abarca el resto de los bloques que se desarrollan en forma de U frente al edificio principal. Esta zona incluye la cantina bar, la Secretaria, los bloques de salas del alumnado más joven, la biblioteca, la estructura techada y la caseta de las fotocopias. El patio se erige en este esquema como zona de transición entre ambas áreas.

De este modo, recuperando el mapa anterior, se pueden señalar las áreas indicadas por colores, para a continuación describir los elementos característicos de cada una de ellas.

Mapa n°14: La escuela de Muti dividida por zonas



Fuente: Ilustración de Iñaki Gómez.

Las zonas centrales y periféricas no sólo se conforman como tales por la presencia o ausencia física del profesorado o equipo directivo y su poder coercitivo con respecto al alumnado, sino que las propias estructuras activan pautas de comportamiento y actitud referidos, por una parte, al sistema escolar formal y por otra, a pautas y actitudes propias del espacio comunitario. En el gráfico anterior se puede identificar la zona central en rojo como espacios donde se recrean referencias del espacio escolar formal y la zona periférica en amarillo, en las que se recrean referencias propias de la comunidad, con su zona de transición correspondiente.

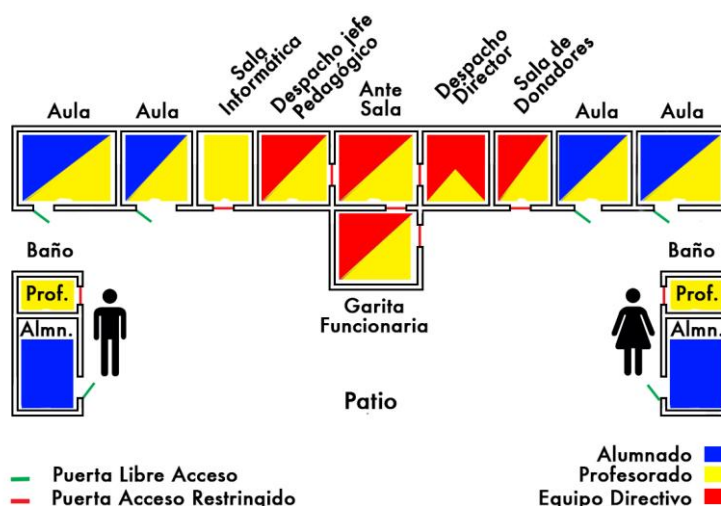
Esta última zona, donde, desde un punto de vista analítico, se transita de una zona a otra. En la realidad, ambas referencias constituyen una única práctica, y la mezcla de ambas es la forma o actitud más frecuente en la escuela. De este modo, a pesar de que los comportamientos y actitudes de la comunidad son diferenciados a los escolares, las formas de vida que se recrean en la escuela beben de ambos referentes de forma continua, aunque sí, desde un punto de vista analítico, se pueden identificar, en la escuela, como señala Velasco (2007) todo un mundo de áreas y zonas, con usos distintos traducidas en relaciones sociales diferentes.

6.2.1 La zona central: El edificio principal

El edificio principal (1) es de cemento pintado de color amarillo, simétrico en su estructura de dos plantas. A cada lado hay unas escaleras que conectan ambas plantas. En la planta baja hay dos despachos, dos salas, cuatro aulas²⁸⁰ y una garita central. En la primera planta hay seis aulas conectadas por un pasillo.

En la planta baja, la garita central conecta con una antesala a través de una puerta. Desde esta antesala se accede a ambos despachos, el del Director y el del Jefe pedagógico. A ambos lados de la garita se encuentran las salas de informática y de los donadores. A continuación, en un número de dos a cada lado, están las aulas. También en la planta baja están los baños divididos por sexos. En el lado derecho están los de las profesoras y alumnas y en el izquierdo, el de los profesores y alumnos.

Figura n°5: La planta baja de la escuela



Fuente: Ilustración de Iñaki Gómez

²⁸⁰ Se consideran aulas a las salas donde se imparte clases al alumnado.

En el gráfico se indica con un código de colores el permiso y el uso de cada espacio. Las puertas rojas señalan un acceso restringido y las verdes un acceso libre por parte de la comunidad escolar. Además, las puertas verdes permanecen abiertas durante el horario de apertura escolar las rojas suelen estar cerradas y precisan de permiso para entrar, o en el caso de los baños del profesorado, de una llave que se solicita en la garita. Cabe señalar cómo la sala de dirección y coordinación no cuentan con acceso desde el pasillo, sino que su entrada está mediatizada por la garita.

Respecto a los usos, de forma general, el equipo directivo puede, sin autorización, utilizar todos los espacios, el profesorado puede usar todos los espacios excepto la antesala, despachos y “la sala de donadores” si no posee los permisos del equipo directivo, y el alumnado puede usar sus aulas y sus baños y tiene restringido el acceso a los espacios del profesorado y del equipo directivo sin su permiso. El funcionariado como parte de la comunidad escolar, no está señalado en el mapa, ya que, derivado de sus funciones de limpieza y adecentamiento de la escuela, puede acceder puntualmente a todos los espacios.

La **garita** de la continua²⁸¹, Dona Margarita, es un espacio de unos dos metros cuadrados rodeado de un murete a media altura, que hace las veces de mostrador para atender a quien se acerca. Tiene una pequeña portezuela de metal en un lateral, que sirve de entrada a la garita y a la antesala, a esta última siempre con permiso del equipo directivo. Dentro de la garita hay encajadas una mesa de madera y dos sillas de plástico, que se sustituyen por sillas tapizadas en actos solemnes, como en la apertura del año académico. La puerta de acceso a la antesala es de cristal y faltan algunas piezas.

Solo Dona Margarita ocupa continuamente el interior, pero el murete que hace de mostrador, es un lugar de reunión y conversación del profesorado en los tiempos entre las clases y al llegar y al salir de la escuela. En este lugar el profesorado suele dedicar un rato al día para saludar a los compañeros, comentar algunos aspectos del tiempo y noticias de actualidad, así como rellenar los “Cuadernos de frecuencia”²⁸², ojear las circulares que llegan a la escuela y el periódico “Noticias”, vinculado al partido FRELIMO, que se distribuye diariamente a todas las instancias públicas del país.

El alumnado de la escuela, sin embargo, nunca se apoya en este murete, y hacen las peticiones a Dona Margarita o al profesorado congregado en él a cierta distancia, con voz baja y mirada clavada en el suelo. Las familias también mantienen las distancias con el mostrador y en

²⁸¹ La continua es la funcionaria que ocupa la garita, su nombre es ficticio.

²⁸² Son cuadernos de control de asistencia del profesorado a cada clase de la escuela (Anexo nº V.16). En el punto 6.7.2 “Los papeles de la escuela” se explica mejor las características de este documento.

general con los muros de la escuela, y siempre aguardan un lado para hablar con algún profesor o con el equipo directivo.

Dona Margarita custodia en la garita varios archivadores y cuadernos. En los archivadores aparece el horario de cada uno de los profesores y en los cuadernos, la actividad cotidiana de cada una de las clases de la escuela. También custodia las llaves del baño del profesorado y reparte las tizas entre el profesorado que las solicita.

Dona Margarita es quien regula el paso hacia la antesala, que conecta con el despacho del Director y del Jefe pedagógico. El profesorado entra y sale por la portezuela de la garita y atraviesa la puerta de cristal cuando es solicitado o admitido por las figuras anteriores. Aún con el permiso de estos, todas las personas que circulan por la garita para llegar a la antesala, visitas, familiares y otros, suelen pedir permiso a Dona Margarita. Además, es ella gestiona la información que llega de la dirección hacia el profesorado y de un profesor a otros. Esta información, que incluye avisos, circulares, recados, cambios de última hora etc., la transmite y gestiona de forma oral, sin recurrir a ningún tipo de soporte escrito. Manejando una gran cantidad de papel en su espacio, que muchas veces está apilado de forma desordenada, nunca acepta ni proporciona recados por escrito. Cuando no están presentes, llama a los profesores por el móvil, también es llamada por ellos y así fluye la información entre ellos, ya que además de trabajar juntos, todos están conectados telefónicamente.

Por otra parte, la entrada de la garita a la antesala generalmente se realiza lentamente y con cuidado puesto que la malograda puerta tiene algunos cristales rotos que podían caer si fuesen manipulados con fuerza.

La **antesala** es cuadrada, está siempre barrida y tiene colgado un reloj de plástico con un interruptor más abajo que es la alarma de la escuela, con la que se marcan los diferentes tiempos de la institución. También hay un dispensador de agua vacío, un mueble de madera atestado de objetos como paraguas rotos y papeles sucios y, eventualmente, algunas sillas de plástico. A ambos lados de la antesala, enfrentados, están los despachos del Jefe pedagógico y el del Director.

El **despacho del Jefe pedagógico** es donde trabajan los cuatro jefes pedagógicos, tres hombres y una mujer, bajo la batuta de uno de ellos. Es una sala pequeña, de unos seis metros cuadrados, de forma alargada y con una ventana de la que cuelga una “capulana” con estampado en colores oscuros que impide el paso de luz y que se pueda ver con claridad dentro de la sala.

El despacho está atestado de objetos distribuidos por estantes metálicos y viejos armarios a reventar que cubren todas las paredes. Los estantes de metal aparecen curvados por el peso y los armarios no cierran por el volumen de su contenido. En la sala se suceden dos grandes escritorios con sendas sillas tapizadas que parecen demasiado grandes para el espacio disponible y delante tienen sillas de plástico para las posibles visitas. Encima de las mesas tienen dos ordenadores, una impresora y pilas de documentos, carpetas, sobres de papel y cajas de cartón, y entre el caos sobresalen verticalmente dos peanas de madera con la bandera del país.

En las paredes de detrás de los escritorios hay corcheras donde aparecen, perfectamente ordenadas, tablas impresas en color con los datos del denominado “aprovechamiento escolar”²⁸³ y fotos conmemorativas de la escuela.

También por el suelo hay montones de cajas con documentos, como exámenes o inscripciones de alumnos, y otro tipo de documentación según la época en que se encuentre la escuela, lo que casi siempre hace muy difícil transitar por el despacho, en el que generalmente, se atiende al profesorado y al alumnado cuando se requiere.

Enfrente está el **despacho del Director**, de las mismas dimensiones que la anterior, pero de planta más cuadrada y con una moderna persiana tipo estor de oficina de color beige que, aún cerrada, lo inunda de claridad en el turno diurno. Esta luminosidad rodea la silueta del Director y le confiere una especie de halo, que unido a su propio aplomo y presencia física, hace que, según el profesorado, al entrar en su despacho “te entre frío en el estómago”²⁸⁴.

La mesa del Director es muy grande y robusta, más que las anteriores, y la silla es alta y de cuero. Su ordenador, a diferencia de los anteriores, tiene una pantalla plana. Su mesa siempre está ordenada y despejada y en medio también sobresale una peana, de madera más oscura, con la bandera del país.

En un mueble archivador metálico de baja altura al lado de su mesa siempre tiene una montaña de papeles que recibe principalmente de la Secretaría y de la coordinación de la escuela y que nunca parece disminuir. Este despacho también está cuajado de muebles ubicados alrededor de las cuatro paredes repletos de documentos, carpetas y objetos, como trofeos escolares. En uno de los muebles hay un pequeño televisor, orientado hacia su mesa, cedido por la “Geração BIZ” para la escuela. Durante todo el año, también hay cajas depositadas en el suelo con documentación escolar, cubiertas con telas de “capulana”. En la

²⁸³ Porcentaje de aprobados y suspensos en el último año.

²⁸⁴ En palabras de una profesora en el mes de febrero de 2013.

corchera del despacho de dirección también hay tablas de “aprovechamiento pedagógico” y fotos cuidadosamente colocadas. También, en los altos de los muebles, se exponen varias placas con premios o reconocimientos deportivos a Muti y a otras escuelas. Este despacho es uno de los pocos, junto con la sala de informática, que posee aire acondicionado. Las conversaciones con el Director suelen ser breves, directas y dirigidas por él, para la mayoría de las personas que recibe, ya sea profesorado, miembros del equipo directivo o familiares del alumnado.

La **sala de informática** es amplia y rectangular, de acceso único para profesorado o alumnado con permiso y es utilizada como sala de reuniones del profesorado a falta, en sus palabras, de una sala habilitada para ello. Las reuniones informales del profesorado en esta sala suelen desarrollarse en tono serio y muchas veces quejumbroso, sobre las condiciones del trabajo en la escuela.

En esta sala están los ordenadores de la escuela, cuyo uso está autorizado al profesorado y este los utiliza en periodos en los que se deben grabar notas, hacer algún tipo de documento escrito pedido por la Dirección y, en muchas ocasiones, para consultar internet y resolver asuntos personales sin dar noticia al resto de compañeros.

En el centro de la sala, en un lado, hay una gran mesa de madera sin tratar con una impresora cubierta por una “capulana” y varias carpetas y sobres llenos de papeles. En el otro lado de la sala hay cuatro filas de mesas y sillas. En cada mesa de conglomerado, algunas con las esquinas muy desportilladas, hay un ordenador. Las sillas son unas de plástico y otras tapizadas, generalmente con partes rotas o rasgadas. En esta sala hay un total de nueve ordenadores, pero no todos funcionan siempre ni permiten conexión a internet. En la escuela de Muti hay un único profesor responsable de resolver la mayoría de problemas técnicos de los aparatos, que muchas veces están apagados por falta de suministro eléctrico.

La cortina que tapa el ventanal está arrancada por un lado y el tejido está en el suelo. También en el suelo hay pantallas de ordenador y teclados amontonados y en desuso. Las mesas están siempre llenas de papeles, de documentos de la escuela tales como listas o exámenes, sobres, páginas recortadas del periódico, panfletos publicitarios y demás, abandonados por el profesorado en la sala.

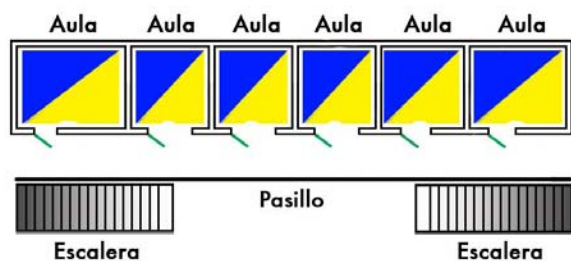
En esta sala se acumulan además algunos materiales didácticos que resultan particularmente significativos, ya que reflejan un enorme salto temporal: Por una parte, hay colgados antiguos mapas portugueses de los ríos de Mozambique en una pantalla digital de última generación nunca estrenada. También hay antiguos cartabones de madera para la pizarra con los números ya borrados por el uso y enormes reglas de pizarra muy antiguas conviviendo con punteros láser, ratones sin cables e impresoras escáner de última generación, que siempre están

cubiertas con una “capulana” y cuyo uso sin autorización está prohibido a la mayoría del profesorado.

En el otro lado del pasillo aparece la denominada “**sala de donadores**”. Se trata de un recinto blindado, cerrado con una puerta con reja de metal que se cierra por tres sitios, cuyo permiso de acceso está limitado por el Director a solo dos profesores. Es una sala oscura, con modernas cortinas marrones tipo persiana completamente cerradas y con mesas y sillas de madera formando un cuadrado en el centro. Sobre las mesas hay diez ordenadores pequeños y modernos cubiertos con sus fundas para protegerlos del polvo, que provienen de una donación a la escuela de una ONG, de la que nadie recuerda el nombre. En una de las paredes hay una pantalla digital táctil de última generación y en la pared opuesta hay un armario de madera con todas las instrucciones de los aparatos, ordenados en una pila. Apoyadas en una pared lateral hay 15 sillas de madera robusta, diferentes y de mejor calidad que las del resto de la escuela. En la escuela existe la preocupación explícita de que los ordenadores y pantallas de esta sala sean robados, lo que la hace estar cerrada y custodiada con celo.

La primera planta está compuesta exclusivamente por seis aulas a las que se accede desde el pasillo.

Figura nº6: La primera planta de la escuela



Fuente: Ilustración de Iñaki Gómez.

Las **aulas** del edificio central donde imparten cotidianamente las clases, están reservadas al alumnado que cursa los últimos años de secundaria²⁸⁵ y los más pequeños reciben clase en los bloques del otro extremo de la escuela. En el edificio central hay diez aulas, cuatro en la planta baja y seis en la primera planta y todas son cuadradas y prácticamente idénticas entre ellas. Las paredes son de cemento pintado de azul y el mobiliario es similar, ya que todas

²⁸⁵ En el anexo nº IX.7 hay una fotografía de una de estas aulas.

tienen una mesa y silla tapizada para profesorado, una pizarra colgada en la pared, y un grupo de bancos o sillas colocadas en filas de frente a la pizarra.

Las paredes de las salas están algo picadas y deterioradas y todas las pizarras tienen un color blanquecino. Son aulas todas muy soleadas puesto que constan de amplios ventanales rejados y algo polvorientos puesto que los ventanales comunican con la calzada asfaltada. Algunos cristales están rotos y las alumnas utilizan agujeros, cortes y rejas para enganchar y colgar sus “capulanas” a modo de cortina para atenuar el fuerte sol que entra de fuera casi durante todo el año.

En estas aulas hay bancos de madera para el alumnado, que constan de un tablón para sentarse y otro que hace de mesa, que son de dos plazas, pero suele haber tres alumnos sentados, ante la falta de sitios. La falta de bancos en alguna sala se complementa con varias sillas de plástico que se suelen disponer alrededor de las paredes de la sala. En este edificio, todas las aulas están provistas de mobiliario suficiente de modo que, excepto en algunas excepciones, el alumnado no debe sentarse en el suelo.

Según el “Informe final del año 2014” de la escuela las ratios profesor alumno en el año 2014 en el turno diurno se ubicaba en 72, pero el profesorado reconoce que esas tasas siempre se superan y alcanzan los 90 y 100 alumnos, lo que hace que, en casi todas las ocasiones, las aulas estén abarrotadas y el espacio sea muy limitado. Las elevadas temperaturas que se registran en la zona de febrero a octubre, son agudizadas por los techos de uralita, y convierten a las clases a veces en verdaderos hornos. Además, en las clases adyacentes a los baños de la primera planta, el olor a orín de las letrinas suele inundar las aulas, por lo que en ocasiones profesorado y alumnado cierra las puertas para evitar la corriente y el calor es aún más intenso.

Los **baños del profesorado** están custodiados por una llave, y son idénticos en su estructura de planta rectangular. Tanto el suelo como las paredes son de cemento y la escasa pintura que queda está completamente devorada por la humedad. En los baños de profesoras, hay un pequeño lavabo generalmente con agua corriente y un espejo pegado en el muro de. A continuación, hay tres tazas de inodoro consecutivas, separadas por unos muretes bajos, a la altura de la cabeza sobre los que suele haber rollos de papel higiénico. Los inodoros no tienen agua corriente y se debe echar agua con una jarrita que cuelga de un gran bidón²⁸⁶ lleno de agua que está en el fondo de la sala..

²⁸⁶ La presencia de un bidón de agua en la escuela incumple una de las normas básicas de prevención de la malaria, que supone un gran problema de salud pública y la primera causa de mortalidad infantil en el país, según datos del Ministerio de

En la pared frente a los inodoros hay tres duchas separadas por muretes más altos, sin puertas y aparentemente en desuso. Dentro de una de las duchas están los utensilios de limpieza de las funcionarias de la escuela, cubos, mochos, palos y trapos.

Los **baños de las alumnas** disponen de varios lavabos con agua corriente y como en muchas casas del país, seis letrinas de las cuales tres permanecieron atascadas todo el año en 2014. Según algunas profesoras los atascos se deben a que las alumnas tiran en ellas las compresas que hacen con telas y esponjas y atascan las letrinas.

Tanto las aulas como los baños dan cuenta de que el edificio fue diseñado para acoger menos población de la que acoge actualmente, con casi 5.000 alumnos matriculados. Sus espacios y servicios reducidos aparecen completamente deslucidos por el uso, a pesar de las cotidianas tareas de limpieza que llevan a cabo las funcionarias.

El **pasillo** de la planta baja es de cemento y está pintado de amarillo. Sobre sus muros hay tres marcos metálicos con anuncios de la escuela, donde aparecen listados y avisos sobre el funcionamiento escolar. Entre ellos, aparece el organigrama escolar, el cuadro de honra con fotos de los mejores profesores y alumnos (Anexo nº V.11), el reglamento de la escuela, en concreto la parte que hace referencia a derechos y deberes del alumnado, las actividades extracurriculares, que son la limpieza de las instalaciones y deporte (Anexo nº V. 12) y general.

El edificio en la parte exterior que da al patio posee unos corchos techados donde cada trimestre el alumnado consulta sus evaluaciones y otros avisos. Desde ambos extremos del pasillo se alcanzan dos anchas escaleras que dan acceso al pasillo y a las salas de la planta primera, que, como ya se ha indicado, son prácticamente idénticas, aunque algo más anchas, que las de la primera planta. Por último, cabe señalar la existencia de un pequeño jardín cerca de este edificio, que permanece cerrado prácticamente todo el año, al que solo acceden los funcionarios para su mantenimiento, y que será considerado más adelante.

En esta zona central, que ocupa el edificio principal se recrean unas normas de comportamiento y actitud específica que emanan del centro de la estructura, que estaría contenida entre despacho del Director y la “sala de donadores”. En este espacio, es concurrido habitualmente por equipo directivo, el profesorado, Dona Margarita y el alumnado más mayor. Todos ellos hablan portugués correctamente y su postura es siempre tranquila, erguida y seria. Se camina a paso lento y con aparente dedicación a labores de tipo intelectual,

Salud (MISAU) En televisión, radio, centros de salud y en campañas en las escuelas se repite constantemente la idea de no permitir que haya agua estancada en recipientes como macetas y cubos para evitar la proliferación de mosquitos, así como usar mosquitera por la noche. Lo cierto es que el baño suele estar lleno de mosquitos, de manera particular en la época lluviosa, de noviembre a mayo.

cargando libros o carpetas. Las bromas y comentarios entre el profesorado son comedidas, discretas y las conversaciones son más breves y de tipo protocolario, en comparación con otros lugares de la escuela. El alumnado al dirigirse al profesorado o equipo directivo en esta zona mantiene conversaciones cortas, breves, plagadas de fórmulas de cortesía y evitando mirar directamente a los ojos.

El edificio principal parece contener todo el poder de la institución y es donde se expresan más claramente las referencias propias de la escuela formal. El despacho del Director, y del coordinador son, con sus interiores atestados de cajas, gráficos y ordenadores claros referentes de estas ideas. La sala adyacente, “la sala de los donadores”, que contiene material como ordenadores y pantallas táctiles de última generación donado por instancias educativas occidentales, es como un altar o de espacio sagrado, donde el acceso es muy restringido, el comportamiento de las personas que entran es extremadamente cuidadoso, se habla en voz baja y apenas se mueven o rozan los objetos de la misma, que imponen gran respeto y celo. La sala, con mobiliario robusto, de mejor calidad que el del resto de la escuela está cerrada con candados y sólo dos profesores poseen autorización para entrar. Además, pocas personas saben hacer funcionar sus aparatos. De este modo, es un espacio que contiene atributos occidentales que se hacen desde la escuela como los avances científicos, el elevado conocimiento y la prosperidad material. El profesorado no usa la sala, pero recibe y adquiere su sentido, incluyéndolo en su mapa de referencias como otra más. Esta sala-altar que, en realidad, nadie venera, desempeña un inestimable papel como metáfora óptima de las referencias de la escuela y permite observar cómo se desarrolla la convivencia de referentes distintos en el espacio escolar.

6.2.2 Las zonas periféricas

Las zonas periféricas son todas aquellas construcciones que no son el edificio principal, que se encuentran a lo largo de todo el perímetro escolar, y que son muy utilizadas de forma cotidiana.

En un lateral del patio se encuentra el bar de la escuela, al que denominan la **cantina bar** (2). Se trata de una estructura techada con uralita bajo la cual hay un cuarto con una verja y una puerta siempre abierta. Las empleadas suelen atender al alumnado a través de la verja, y al profesorado por la puerta adyacente, teniendo estos, prioridad de atención. Dentro del cuarto hay dos congeladores grandes, un frigorífico y varios muebles de plástico que hacen casi imposible moverse dentro. A un lado, hay dos fogones conectados a una bombona de gas sobre los que hay dos grandes sartenes con aceite espeso. En ellas, a demanda, se fríen

huevos, rodajas redondas de “polony”, un embutido proveniente de Sudáfrica y “rachel”, una salchicha de color marrón que se fríe abierta por la mitad. El huevo, el “polony” y el “rachel” son la parte consistente de sándwiches y hamburguesas que comen casi siempre los profesores. Estos, además, se pueden aderezar con cebolla o queso, con un sensible aumento del precio, que oscila entre los 15 y 35 meticales. También venden refrescos embotellados, particularmente famosos los llamados “Frizz” a 10 meticales y agua embotellada, a 25 meticales. Estos precios no son asequibles para la mayoría del alumnado, que no suele comer en los tiempos entre clase y clase o que acude a las “mamas” que fuera de la escuela venden “badjias”, que, a un precio de un metical dan inmediatamente sensación de saciedad.

Al lado de la cocina, y también techado y sombreado por algunos árboles, hay un espacio de unos veinte metros cuadrados reservado al profesorado con cuatro mesas y unas quince sillas de plástico para comer o descansar. Las paredes de cemento tienen ventanucos cuadrados y enrejados por los que pasa la corriente y lo hace un lugar muy agradable para estar. Es en este lugar, lejos del edificio principal donde se dan las conversaciones más relajadas del profesorado y es donde se explican largamente y con las sillas dispuestas en círculo anécdotas, preocupaciones familiares, ideas, planes, proyectos y sentimientos. En este lugar, la postura física del profesorado es mucho más relajada y a menudo se habla en shangana o se salpica la conversación en portugués con expresiones en lengua local. Aquí es donde se realizan una de las actividades más apreciadas por la comunidad, “bater o papo”²⁸⁷ o “darle al pico” y explicar las novedades, que incluyen largas explicaciones por parte de alguien a quienes todos atienden animadamente y de forma relajada. En estas reuniones siempre hay algún profesor atento a la presencia del Director, que, si es divisado, con un gesto apenas perceptible, hará que el grupo se disperse, coma más aceleradamente o se sumerja en sus propios asuntos en silencio.

Además, en este espacio, se producen conversaciones que tienen carácter de tabú en el resto de la escuela y que contradirían algunos de sus discursos que esgrimen como profesionales²⁸⁸. Además, aquí se dan conversaciones de tipo reivindicativo, con fuertes críticas políticas al partido gobernante, comentarios sobre la vida espiritual, ritos y creencias e incluso bromas y referencias a largas fiestas de los fines de semana.

La escuela cuenta con dos **puertas de entrada**, por una parte, el portón grande (3) permite la entrada y salida de personas, coches y camiones a la escuela. Es muy alta, metálica y

²⁸⁷ “Darle al pico”, charlar.

²⁸⁸ En este caso me refiero principalmente a aspectos sobre la “vida mágica” cuya existencia suelen negar dentro de las clases.

corredera y solo permanece completamente abierta en las horas de entrada y salida de los diferentes turnos de la escuela. El resto del tiempo la puerta está cerrada y para entrar se debe avisar al guarda para que la abra, que no autoriza la entrada de alumnado fuera del horario de entrada o en los intervalos de las clases. El alumnado que llega tarde, a veces se ve obligado a pagar un “refresco” para que la abra²⁸⁹, y cuando no lo consiguen, utilizan la puerta pequeña (7) que sí permanece abierta de forma constante y que está, situada en el otro lateral de la escuela, lo que hace demorar más todavía su llegada a las aulas. La puerta de acceso de la fachada, permanece cerrada durante todo el año y sólo es utilizada eventualmente, por el Director.

La **Secretaría** (4) se encuentra en un edificio identificado con las palabras “SECRETARÍA” escritas en color rojo en su fachada en una grafía que remite inconfundiblemente al pasado colonial²⁹⁰. Es una estructura amplia, oscura y mal ventilada, con, en su entrada, un alto mostrador corrido con una portezuela en el lateral, de acceso al funcionariado de la escuela. En este mostrador atienden una o dos funcionarias al alumnado y familias, y como hay poco espacio para aguardar, sobre todo en los periodos de matriculación se acaban apiñando y esperando fuera de la Secretaría. Detrás del mostrador otros funcionarios trabajan en los ordenadores de sus mesas, no directamente con el público. Parte del mostrador y todas las mesas de trabajo de la sala están atestadas de carpetas de papel. Las estanterías laterales también están plagadas de papeles y documentos mal apilados. En algunos periodos de la escuela, cientos de carpetas atestan todo el espacio de la sala formando montones de hasta un metro de alto.

A pesar del aparente caos y acumulación de trabajo, el funcionariado de la Secretaría trabaja solemnemente sentados y con gran parsimonia, y si bien el ambiente de la sala es silencioso, suelen hacer frecuentes paradas y descansos, para lo cual, suelen salir de la Secretaría. En la escuela son sobradamente conocidas las quejas de la comunidad escolar, sobre el mal funcionamiento de la Secretaría, por la lentitud en los escritos y certificados y por el trato que dispensan a profesorado, familias y alumnado. También aquí existen acusaciones claras y periódicas que señalan que, en Secretaría se cobran “refrescos” para agilizar trámites o facilitar la emisión de documentos y certificados. El edificio de Secretaría contiene tiene dos aulas anexas donde acude el alumnado de los primeros cursos de secundaria, 8º y 9º. Estas aulas también se usan para matriculaciones del alumnado, durante el periodo correspondiente

²⁸⁹ Esta fue una denuncia del alumnado que se trabajará más adelante.

²⁹⁰ Anexo nº IX.3: La Secretaría

y son con diferencia, las aulas más descuidadas de la escuela. Las puertas de ambas salas son de madera y estaban completamente descolgadas de sus marcos. Las paredes tienen manchas de humedad, pintadas de rotulador y muchos manchurroneos. En una sala, la pizarra cuelga de la pared a través de un hilo de hierro enrollado precariamente en un ventanuco y en la otra, directamente está apoyada sobre un banco. En el suelo suele haber pequeños montones de basura, agrupados en los lados, posiblemente gracias a algún “jefe de higiene” del aula o a alguna funcionaria. Zigzagueando por el techo metálico asoma un cable marrón del que cuelgan dos bombillas, y siguiendo el recorrido del cable se adivina lo precario de la instalación. El mobiliario para el alumnado es deficiente y, sobre todo, insuficiente, ya que hay pocas sillas y bancos de madera, y la gran mayoría de ellos, están rotos. Gran parte del alumnado de estas aulas, recibe clases sentado en el suelo y las chicas lo hacen sobre sus “capulanas”, compartiendo el espacio con otras chicas y a veces otros chicos, ya que estos últimos no la portan consigo. Las seis o siete bancadas disponibles para el alumnado se ubican en la parte central de la clase, y los que permanecen sentados en el suelo se distribuyen en las dos primeras filas y los lados de la clase. Para el profesorado se reserva, como en todas las clases, una silla tapizada con una mesa.

El **bloque de aulas** (5) que alberga al resto de las aulas de los más jóvenes cuenta con ocho salas cuadradas, idénticas unas a otras, adosadas en una estructura más nueva que la anterior, de cemento y con altos techos de chapa. Dos de ellas, en el momento del trabajo de campo y durante las vacaciones de Navidad estaban siendo rehabilitadas. Estas aulas tienen las paredes y el suelo cementado y pintado de blanco y techo de uralita de los que penden tres bombillas. Por un lado, unas pequeñas ventanas dan al patio, y por el otro, hay amplios ventanales que comunican con el muro exterior de la escuela, que da a un camino de arena poco transitado y permitiendo la entrada de luz. El mobiliario es también insuficiente para todo el alumnado, parte de él también está roto y muchos reciben clases en el suelo, para lo que se colocan como en las anteriores clases, los bancos en el centro y los alumnos sentados en dos filas delanteras y en los lados. Las puertas de esta sala, como las del anterior bloque, son de madera y tres estaban completamente descolgadas de sus marcos.

Cabe subrayar que las aulas de estos bloques y las anexas a la Secretaria, están destinadas al alumnado de los primeros cursos de secundaria, más jóvenes y más numerosos que los de los últimos cursos²⁹¹. En el año 2014²⁹², el turno diurno, el alumnado de primer ciclo (8º, 9º y 10º) eran 2.243 y el de segundo ciclo (11º y 12º) eran 776 alumnos. Generalmente, el equipo

²⁹¹ Fotos de estas aulas en el Anexo nº IX.5 y IX.6

²⁹² Datos del “Informe Final del 2014” de la escuela de Muti

directivo y el profesorado consideran insuficientes estas instalaciones, pero también palabras del Jefe pedagógico, esto responde a una estrategia pedagógica de la propia escuela, mediante la cual, a los jóvenes se les motivaría a estudiar y superar los cursos para poder transitar hacia aulas menos numerosas y mejor equipadas.

El laboratorio (6), es el único espacio de nueva construcción desde la edificación original de la escuela durante el periodo colonial. En un principio, estaba destinado a ser un laboratorio de ciencias, que según los reglamentos escolares de secundaria²⁹³, deben poseer todas las escuelas. Sin embargo, trabajos nunca culminaron y a mitad de su construcción pasó a ser la sala de profesores, aunque, su ubicación tan lejana al edificio central hace que no sea utilizada, ni llamada, como tal.

Es una sala amplia con grandes ventanales donde se adivina un inicial intento de convertirla en un laboratorio de ciencias. A lo largo de dos de sus lados, hay mostrador corrido de baldosa con varias pilas y grifos. Sin embargo, de los grifos no sale agua y en el mostrador y dentro de las pilas hay carpetas y otros enseres. En el centro de la sala hay dos mesas y un grupo de sillas de plástico, orientadas hacia una pizarra ya que esta sala se usa eventualmente para reuniones puntuales, formaciones específicas del profesorado y para sesiones con miembros adscritos al partido FRELIMO, para lo cual se suelen suspender las clases de Educación Física que se imparten en el patio. Todo el bloque está rodeado por una valla metálica que formaba parte de la construcción del laboratorio, destinada a prevenir los posibles robos de aparatos, pero ahora, esa la puerta está permanentemente abierta.

La biblioteca (8) es una sala de unos veinticinco metros cuadrados, ubicada en una caseta también de cemento y con techo de uralita. Es un espacio muy oscuro, de cuyo techo cuelgan tres bombillas de baja potencia. En ella hay un mostrador donde trabajan dos funcionarias en una mesa baja. Sus mesas están llenas de papeles y de cajas de cartón, donde guardan desordenadamente los carnets de los usuarios con peticiones de libros. Detrás de ellas hay dos estanterías curvadas por el peso de varios libros apilados. Ocupando la totalidad de una balda hay unas setenta copias de ejemplares idénticos de una publicación estatal que contiene los encuentros FRELIMO desde el año 1964 hasta 1975. Debajo de esta balda hay otras con más libros que denominan los “libros de los donadores”, donados por organizaciones, que son libros de texto portugueses. En la otra estantería están apilados los libros de texto vigentes de todas las asignaturas, en un número de cuatro ejemplares cada uno. Estos libros de texto sólo se prestan al alumnado para ser utilizados en la sala y durante el horario escolar.

²⁹³ Reglamento de Enseñanza Secundaria General (RESG, 2003). Aprobado por el Diploma Ministerial n°61/2003 del 11 de Junio.

Al fondo de la biblioteca, hay dos grandes mesas de madera oscura, con varias sillas de plástico, unas dispuestas a su alrededor y otras amontonadas en un lado. La biblioteca en general está muy poco concurrida y, en palabras de la encargada, solo hay un grupo de alumnado, siempre el mismo, que estudia en las mesas y pide los libros para poder hacer los ejercicios. Casi ningún alumno de la escuela posee libros de texto, y los ejemplares nuevos tienen un coste que se considera generalmente inasumible²⁹⁴ para la mayoría de las familias del alumnado de la escuela de Muti.

De forma anexa a la biblioteca, hay un cuarto que usa el funcionariado para dejar su vestimenta y enseres, reposar, hacer té y comer. Está orientada hacia el muro interno de la escuela, y la estructura sencilla y es precaria, no hay cristales en la única ventana que tiene, y por dentro es oscura, porque la instalación eléctrica no funciona. Dentro, hay una mesa rota de la escuela y una estera en el suelo, además de multitud de elementos como “chapas”, trozos de uralita y de plástico, apilados por los lados. Dentro de ella o en sus alrededores, pero siempre sin ser visibles desde el edificio principal, el funcionariado, siempre en shangana y alternando con alguna expresión en portugués, charlan animadamente entre ellos mientras se organizan las tareas de limpieza y cuidado correspondientes.

La **estructura techada** (9) la compone una especie de trastero rodeado por un murete bajo de cemento que se utiliza para depositar restos de sillas, mesas y bancos de las aulas. Es el profesorado quien decide llevarlos y en él se acumulan en una importante montaña piezas de mobiliario escolar rotas. Anexo a esta estructura, hay un puesto de fotocopias que está cerrado e inutilizado desde hace unos años.

La caseta de fotocopias es un espacio de unos cuatro metros cuadrados donde se ubican tres fotocopadoras donde varios chicos trabajan para el alumnado que suele esperar en la cola. Dentro, en un espacio apenas intransitable, con dos pequeñas ventanas, papeles y carpetas se acumulan por el suelo. A falta de libros, el alumnado debe recurrir a estas fotocopias por orden del profesorado, que o las vende en el aula, o las ordena hacer al alumnado, opción más frecuente. Gran parte del alumnado reconocen que el coste de las fotocopias se hace inasumible y muchos las acaban prestando o compartiendo con sus compañeros.

El espacio que ocupan las anteriores construcciones, desde la cantina bar hasta la caseta de las fotocopias es considerada como “Zona Periférica” donde el comportamiento formalmente escolar tiene una intensidad mucho menor. En la cantina bar, el profesorado se comporta relajadamente, las conversaciones son más largas y menos protocolarias, y sus contenidos

²⁹⁴ El coste de los libros de texto anual supone un gasto de casi 4.000 meticales, 80 euros.

también incluyen, como ya se ha señalado, temas políticos o de creencias que puedan ser omitidos o incluso negados en el edificio central. En el lado que conforma la Secretaría, los bloques de aulas y el Laboratorio existe un espacio entre estos y el muro externo de la escuela. Esta franja arbolada, es mayoritariamente concurrida por el funcionariado y el alumnado más joven al que corresponden las aulas cercanas. Aquí el alumnado, juega, corretea, pasea a sus anchas y habla en su lengua local, plagando las interacciones de “ideofonemas” y otras interjecciones. Los funcionarios también, se relacionan en lengua local, con formas alegres y relajadas, e incluso aprovechan estas zonas ajardinadas y arboladas para realizar algún cultivo hortícola del tipo “machamba”. En estos espacios, alejados e invisibles desde el edificio central, las posturas son más relajadas, se desarrolla una gran actividad física, y la comunicación, más abundante en palabras, resulta también más expresiva. Es la presencia del profesorado en este espacio quienes activan otro tipo de comportamientos, sobre todo dentro de las aulas donde se activarán más las referencias formales escolares.

6.2.3 La zona de transición: El patio

El **patio** (11) ocupa la superficie central de la escuela. Es de tierra anaranjada, y en él hay algunos árboles, no en su zona central sino en su perímetro, cerca de las edificaciones de las que se compone la escuela. En el centro hay un mástil con la bandera del país y a un lado, dos palos oxidados para las clases de Educación física. El alumnado suele reunirse bajo las oscuras sombras que proyectan los árboles, siempre en los que están más cerca de sus aulas. El alumnado más mayor, suele reunirse en grupos antes de las clases y durante los intervalos. Los alumnos más jóvenes, corretean por entre los árboles, levantando polvaredas cerca de sus aulas, donde también, en ocasiones, hay coches del profesorado aparcados. El profesorado y equipo directivo suele caminar lento y erguido por el patio y tampoco suele permanecer en su centro. De hecho, a pesar del número de personas que alberga el centro, el patio en el centro suele aparecer deshabitado y las personas se concentran principalmente en su perímetro. Los días lectivos, al comienzo de ambos turnos diurnos, a las 6:50 y a las 12:15 de la mañana el alumnado, organizado en filas se sitúa en su centro, y orientados hacia la bandera entonan el himno nacional, supervisados por parte del profesorado, con lo que dan comienzo las clases.

El patio funciona como zona de transición entre las zonas centrales y periféricas, como un lugar de paso en la escuela. Situándose en el patio, se puede observar la transición física que experimentan las personas que transitan desde el edificio principal hacia el resto de las dependencias. Conforme se alejan del edificio central, adoptan expresiones más relajadas y expresivas, comportamientos más mímicos y teatralizados que la aparente rigidez que

ostentan en la zona central, virando también la lengua del portugués al shangana, la lengua local de la zona. En el trayecto inverso, cuando las personas se acercan desde el patio a la zona central, suelen reducir paulatinamente su marcha, y, sobre todo, alumnado y familiares, no suelen acercarse en demasía a la zona que rodea la garita.

6.3 El funcionamiento escolar a lo largo del curso

A continuación, cabe realizar una descripción del funcionamiento escolar atendiendo a diferentes procesos que se dan en la escuela durante su desarrollo. El calendario escolar servirá de guía de análisis de los diferentes procesos que se dan en ella.

De modo general, el año escolar en Muti, y en todo Mozambique, comienza en el mes de enero que es cuando el alumnado de nuevo ingreso se debe matricular en ella, se elaboran las listas de admitidos y se lleva a cabo la “Apertura Solemne del Año lectivo” que da comienzo a los trimestres lectivos que comienzan a finales de enero o febrero²⁹⁵. Al final del primer trimestre lectivo, el profesorado realiza las calificaciones trimestrales o “Consejos de Notas”. Posteriormente publican los resultados y a continuación, acuden a los “Seminarios de Capacitación Pedagógica”. Luego se llevan a cabo las reuniones trimestrales que incluyen el “Análisis de aprovechamiento pedagógico” que trata de la observación y registro de las notas trimestrales obtenidos por el alumnado de la escuela. Todas estas actividades se llevan a cabo en aproximadamente dos semanas, y entonces se comienza el siguiente trimestre lectivo. Tras el segundo trimestre la secuencia es idéntica y el tercero incluye la misma secuencia y añade el desarrollo de los Exámenes finales para el alumnado de 10º y 12º cursos, y las reuniones y “Análisis de Aprovechamiento pedagógico” tienen carácter anual. Además de la “Apertura Solemne del Año lectivo” a finales de enero, en la escuela tiene lugar la celebración del Carnaval, a principios de marzo, del “Día del Profesor” el 12 de octubre y el “Baile de los finalistas” para los que han terminado 12º curso cada año en el mes de noviembre.

Para ubicar los procesos objeto de análisis de esta investigación, se ha se ha dividido el año escolar cronológicamente en diferentes periodos, el primero es enero, el segundo, de febrero a octubre y el tercero noviembre y diciembre. En cada uno de los periodos se han ubicado algunos los procesos y actividades que se dan en ella y que son objeto de análisis. En enero, la matriculación del alumnado, la preparación del año escolar, la apertura de la escuela; de febrero a octubre, el periodo lectivo donde se imparten clases y se aplican al alumnado

²⁹⁵ Los trimestres lectivos, en el año 2013 se desarrollaron entre el 15 de enero y el 15 de abril, entre el 22 de abril y 19 de julio y del 5 de agosto al 25 de octubre.

pruebas de conocimientos trimestrales; noviembre y diciembre son los meses donde tiene lugar la evaluación final de la escuela, que consta de la realización de exámenes finales para el alumnado de 10º y 12º curso, la corrección de los mismos y la publicación de los resultados escolares. Todos estos periodos, con sus actividades principales, con particular atención a los agentes de la comunidad escolar que participan en cada momento son objeto de análisis de esta investigación.

Tabla nº16: Elementos del funcionamiento escolar ordenado cronológicamente, con los periodos, actividades y principales actores implicados.

Mes	Procesos/ Periodos	Actividades	Principales actores implicados
Enero	Matriculación	En ingreso en la escuela del alumnado con plaza Los intentos de ingreso del alumnado sin plaza La elaboración de listas definitivas	Alumnado y familias Funcionariado Profesorado Equipo Directivo
	Preparación apertura	La preparación del año lectivo La reunión de apertura de primer trimestre lectivo	Profesorado Equipo Directivo
	Apertura año lectivo	La apertura solemne del año escolar	Alumnado y familias Funcionariado Profesorado Equipo Directivo Miembros comunidad Representantes instancias educativas
De febrero a octubre	Periodo lectivo	Impartir clases	Profesorado Alumnado
	Evaluaciones trimestrales	Pruebas de conocimientos	Profesorado Alumnado
		Reuniones balance de fin de trimestre	Profesorado Equipo directivo
Noviembre y diciembre	Evaluación final	Exámenes de 10º y 12º	Profesorado Alumnado
		Las correcciones de los exámenes	Profesorado
		Elaboración y publicación de resultados	Equipo Directivo Profesorado

Fuente: Elaboración propia a partir del calendario escolar del año 2013 (Anexo nº V.10)

El resto de actividades que tienen lugar en la escuela o relacionada con ella y que no aparecen de forma explícita en el documento, suponen un soporte para la descripción y realizan un

trabajo de triangulación y de enriquecimiento de los acontecimientos expresados de manera explícita²⁹⁶.

La elección de estos periodos y procesos responde a una lógica de análisis determinada: La matriculación en la escuela desvela cómo se produce el acercamiento de los sujetos al sistema que los recluta, qué estrategias se desarrollan para llevarlo y qué ideas y creencias relacionadas se expresan. Siguiendo el análisis de Ogbu, J. U. (1993 [1981]) cabe considerar la dimensión de la “escolarización como canal”, impregnada de aspectos referidos a la relación entre escuela y comunidad, y a la “teoría nativa” (Ibid. 1993 [1981]:164), esto es, las creencias respecto a la escuela que existen en la comunidad.

En cuanto al análisis de los trimestres lectivos, teniendo en cuenta lo que sucede en el aula y en las reuniones informales y formales que se dan en la escuela por parte del equipo directivo y del profesorado, se pueden observar y analizar, siguiendo al mismo autor, las interacciones profesorado-alumnado, la operancia del currículo escolar en la escuela, los estilos de enseñanza aprendizaje que se dan en las clases y lo que el autor denomina “conocimiento para la supervivencia” (Ibid., 1993 [1981]:164) esto es, las habilidades y actitudes que forman parte del bagaje que les permite sobrevivir en la comunidad, tanto al alumnado como en ocasiones al profesorado, y que también puede permitirles sobrevivir en la institución.

La pertinencia de seleccionar la evaluación como proceso, se explica porque supone un periodo el cual “se revela con claridad la naturaleza del currículum oculto: El potencial de la evaluación se percibe netamente cuando se reconoce que en el aula se enseñan y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, incluyéndose entre estos últimos la adaptación institucional y cualidades personales específicas” (Giroux, 1990:12). Este periodo supone para el autor un momento clave donde se refleja la sumisión arbitraria a la autoridad que asume el alumnado hacia el profesorado y a su vez, el profesorado respecto de las distintas jerarquías de la institución escolar.

²⁹⁶ Muchos de ellos, además, constituyen posibles continuidades en el análisis y en la reflexión, como la celebración del “Carnaval” o del “Baile de los Finalistas”.

6.4 Enero: El ingreso en la escuela, procesos y significados

Durante el mes de enero en la escuela de Muti tienen lugar tres procesos importantes: La matriculación del alumnado, la preparación del año lectivo y la apertura solemne del año escolar, que, en el año 2014, tuvo lugar el día 31 de enero. Respecto a la matriculación, implica tanto al alumnado que tiene una plaza en la escuela como al que no la tiene y son las familias y el alumnado los que llevarán a cabo diferentes trámites y estrategias para ingresar en la institución. La preparación del año atañe principalmente al equipo directivo y el profesorado y la apertura solemne del año escolar, implica tanto al equipo directivo, como al profesorado, familia, alumnado y miembros de la comunidad y de instituciones educativas oficiales.

6.4.1 El alumnado con plaza

A la matriculación en la escuela están llamados, principalmente, el alumnado denominado de “nuevo ingreso” y el que proviene de cursos anteriores en la escuela. Por una parte, el alumnado de nuevo ingreso, proviene de fuera de la escuela y aparece en las listas de admisión elaboradas por el Servicio Distrital de Educación, Juventud y Tecnología (SDEJT) del Distrito de Matola y la Dirección Provincial de Educación y Cultural (DPEC) de Maputo. La aceptación de nuevo alumnado está limitada a los primeros cursos de cada ciclo, 8º y 11º en turno diurno y nocturno. Por una parte, se liberan las plazas del primer año de secundaria y por otra, tras los exámenes finales de 10º curso, se liberan plazas para cursar el segundo ciclo, que consta de 11º y 12º curso.

En las listas oficiales aparecen los listados de nuevos alumnos, confeccionados en función del número de plazas ofrecidas por la escuela, priorizando la entrada de alumnado con mejores calificaciones en las etapas educativas anteriores²⁹⁷, y considerando el criterio de género, procurando igualar, e incluso superar, el porcentaje de presencia femenina en la escuela. En el turno diurno, además, solo se admite alumnado que tiene la edad correspondiente al curso en que se matricula, 13 años para el 8º curso y 16 años para el 11º curso. Las plazas del nocturno se realizan con los mismos criterios, pero, como ya se ha explicado, están reservadas a alumnado mayor de 16 años. Por otra parte, el alumnado que se matricula en 9º, 10º y 12º cursos y que han cursado el año anterior en la escuela, tienen reservada su plaza en ella, pero

²⁹⁷ Se tienen en consideración las calificaciones de etapa primaria para entrar a 8º curso y las de primer ciclo de secundaria para entrar a 11º curso.

también deben formalizar su matrícula. El alumnado que ha repetido algún curso más de una vez es expulsado directamente de la escuela como indica el reglamento escolar²⁹⁸.

De esta forma el alumnado de nuevo ingreso y el que estaba ya inscrito en los años anteriores deben acudir a la escuela y formalizar su matrícula con la entrega de documentación y el pago de las tasas correspondientes válidas para un año de escolarización. El periodo de matriculación en el año 2014 correspondió oficialmente a la semana del 2 al 11 de enero, pero como en otros años, se alargó algunas semanas, publicando las listas definitivas de alumnado admitido a principios de mes de marzo del mismo año, considerado en la escuela como el momento adecuado de hacerlo, aunque no está estipulado en el calendario.

D este modo, durante las primeras semanas de enero en la Secretaría de la escuela tienen lugar los procesos de matriculación de todo el alumnado que ha obtenido plaza en la escuela, más de 4.500 alumnos. El proceso para formalizar las matrículas supone casi siempre muchas esperas y viajes en balde. Generalmente, es la familia la que realiza el proceso de matriculación de los más jóvenes y para ello deben aportar documentación doblemente fotocopiada, certificados que acrediten la finalización de cursos anteriores, y otros certificados²⁹⁹ y recibos bancarios justificativos de pago, ya que la Secretaría no acepta dinero en metálico en estos trámites legales. La población de más edad, gran parte de ella analfabeta y poco familiarizada con la burocracia, sus exigencias y plazos, suele manifestar dificultades para llevar a cabo la cantidad de trámites requeridos para la matriculación, y muchas personas, deben acudir más de una vez a la escuela o a otras instancias para formalizar la matrícula.

La entrega de certificados o documentación durante esta etapa también está dificultada por el atasco de otras instancias a las que las familias acuden para realizar sus trámites, como escuelas primarias y sede del distrito, que, en este periodo de matriculación suelen estar colapsadas. Además, en la Secretaría, que maneja un gran volumen de documentación, a veces se pierden carpetas y documentos del alumnado y la escasez de personal, junto con el volumen de matrículas son factores que dificultan cumplir con este proceso tal y como está establecido desde la escuela y el Ministerio de Educación.

²⁹⁸ “Será excluido de la escuela el alumno que suspenda más de una vez una clase o ciclo” Artículo 24 (Reglamento Interno de la Escuela de Mutí (RIEM, 2010:6)

²⁹⁹ Por ejemplo, el denominado “atestado de pobreza” u otros, que eximen del pago de las tasas escolares. El vecindario y el profesorado reconoce que es casi imposible de conseguir, y menos en los tiempos establecidos para la matriculación del alumnado, ya que pueden demorar meses y años. Además, se comenta que para conseguirlos se necesitan influencias de conocidas con poder en las instituciones.

Los pagos a través del banco, una medida tomada para evitar la corrupción y los desvíos de dinero desde las Secretarías³⁰⁰, suponen demoras importantes para las familias, que acuden la sede de diferentes bancos de la zona y esperan durante horas para poder hacer el pago y recibir un comprobante. En los bancos hay frecuentes caídas de luz que bloquean los sistemas durante horas, y su horario de apertura es bastante reducido, con lo que las familias a veces acuden a sedes bancarias en la Ciudad de Maputo, donde hay más, para hacer sus pagos, aunque lo cierto es que la mayoría de ellas, también en la ciudad, están repletas de clientes esperando durante todo el año.

El peregrinaje de las familias por diferentes instancias para solicitar documentación y reclamar certificados suele estar acompañado por el consabido pago de “refrescos”, para agilizar trámites u obtener documentación, que pueden oscilar entre los 20 o 100 meticales, de 50 céntimos a 2,5 euros por gestión.

De esta forma, en las primeras semanas del año, los alrededores del bloque que conforma la Secretaría y sus dos aulas anexas suele estar abarrotados de personas esperando bajo los árboles, aprovisionadas con los documentos para realizar la matrícula. Los mostradores de las salas están cuajados de cajas repletas de expedientes escolares. Los funcionarios trabajan en silencio, unos atendiendo y otros en los ordenadores de la Secretaria en una penumbra que contrasta con el fuerte sol que brilla fuera, que provoca un deslumbramiento en las personas al entrar en las salas.

En torno a la puerta de la Secretaria, las personas esperan en silencio, colocadas en forma de semicircunferencia o agrupadas. Cuando llega alguien suele recibir un gesto silencioso, que le indica el orden de la improvisada fila. Las personas entran de cuatro en cuatro al mostrador y cuando les toca el turno, esperan a que la funcionaria realice un gesto con la barbilla para comenzar a hablar. Entonces, con el pecho echado sobre el mostrador se dice “matricula” con voz ahogada. La funcionaria entonces, pide la documentación, posiblemente con un gesto con el puño cerrado y, al tenerla en sus manos la revisa y, cansadamente, se da la vuelta para buscar lentamente en una gran carpeta un folio que entrega a la persona que espera. Suele lanzar el documento sin mirar a su interlocutor, que lo agarra agradeciendo el trámite con un gesto de agradecimiento.

Si la funcionaria considera que algo de lo entregado no es correcto o es incompleto, lo aparta con un manotazo o levanta la mano con un papel, se lo pone al familiar delante a la altura de los ojos y dice en voz baja “no” o “falta”, con la barbilla bajada y los ojos mirándole

³⁰⁰ Según el profesorado de la escuela.

fijamente. El trato es silencioso y mímico, y nadie pide abiertamente explicaciones o demandan nada con insistencia. En algunas ocasiones se escuchan explicaciones de los familiares, expresadas en tono bajo y rogatorio, casi siempre en forma de excusa por no tener la documentación completa o de no haber comprendido algún trámite.

El alumnado y las familias en esta situación casi siempre asumen una posición pasiva, de escucha, atención y aceptación, mientras que el funcionariado de la Secretaría adopta un constante gesto como de fastidio o molestia. Este no muda ante la llegada de profesores, sobre todo los más jóvenes, con los que suelen asumir un trato para las interacciones de tipo administrativo, similar al que reservan para familias y alumnado. Ante el profesorado más mayor y equipo directivo el trato es más atencioso, y suelen mostrar absoluta prioridad en la atención que respecto a cualquier otra persona.

Dentro de la Secretaría no se muestran señales de nerviosismo o impaciencia y las personas que acuden a matricularse, parecen confiar en los procesos burocráticos que emprenden, también si presentan deficiencias como estar fuera de tiempo o faltar algún certificado. Estos esgrimen excusas solo en teoría ajenas a la maquinaria burocrática de la escuela, tales como “me faltaba un papelito, pero ello sigue su curso, porque alguien de la Secretaría es conocida de mi tía” o “está retrasado, de más de una semana, pero no pasa nada, porque sucedió algo en mi familia y yo expliqué”³⁰¹. Lo cierto es que en muchas ocasiones todo se ajusta de este modo y se logran los objetivos.

Por otra parte, la actitud sumisa y silenciosa que las familias y el alumnado muestran en sus diferentes interacciones en el recinto escolar, viran claramente al salir de ella y con gran expresividad suelen criticar a la escuela y a los trabajadores de la misma cuando no consiguen sus objetivos. Una de las críticas más expresadas es el conocido “nos tratan como a papeles”³⁰² que indica ser tratado con desprecio, como si no se fuese nada de valor.

Dentro de la escuela, estudiantes, familiares, profesorado y equipo directivo se encuentran en la Secretaría y en los alrededores y replican las normas de comportamiento habitual durante el año lectivo. El equipo directivo, de forma particular el Director, muestra su autoridad sobre el profesorado, el profesorado tiene autoridad y capacidad de sanción sobre el alumnado que tímidamente espera en las colas de la Secretaría y las familias se someten a las indicaciones del profesorado y equipo directivo, a los que se dirigen con fórmulas corteses, y de aparente sumisión.

³⁰¹ Conversaciones informales en enero en la escuela.

³⁰² Conversación a finales de enero 2014.

6.4.2 Los intentos de ingreso del alumnado sin plaza

Algunos de los motivos por los que la escuela puede ofrecer más plazas de las publicadas, son, por un lado, la desocupación del alumnado que abandona la escuela durante el año escolar³⁰³, y, en segundo lugar, por la falta de realización de los trámites de inscripción o pago del alumnado que sí tiene plaza en ella³⁰⁴. Respecto al primer motivo, en la comunidad, de manera general, se considera que el alumnado que abandona la escuela lo hace por “falta de condiciones” para continuar con la escolarización. Los estudiantes dejarían de acudir por falta de recursos para el transporte, por ejemplo, o por haber surgido algún imprevisto u oportunidad que ha hecho abandonar la escuela. Una trabajadora de la escuela y vecina de Muti comenta que hay muchos adolescentes y jóvenes que “las condiciones de sus padres no alcanzan para venir a la escuela”³⁰⁵. La mayor parte del alumnado atribuye el abandono escolar de sus compañeros a varias razones, a la falta de condiciones de las familias, a que muchos consideran que la escuela no sirve para nada y otros a que no “quieren esforzarse y retribuir a sus familias”³⁰⁶. El profesorado, a pesar de reconocer las duras condiciones económicas del entorno, suelen criticar veladamente a las familias que no cumplen con los plazos de pago o que no proveen al alumnado de material escolar suficiente durante el año, diciendo que son “familias desorganizadas”³⁰⁷, esto es, que, entre otros, no prevén los gastos de la escolarización.

Además, en todas las de Mozambique, existe un número variable de plazas reservadas para la familia del equipo directivo y profesorado, incluidos “enteados”. En el caso de Muti, todas las demandas de plaza en este sentido no se gestionan en Secretaría sino en el despacho del Director, quien evaluando “caso por caso”³⁰⁸, decide admitir o no al alumnado vinculado a los trabajadores de la escuela. De no ser solicitadas o no ser concedidas por el Director, pasan a formar parte del grueso de plazas sobrantes para nuevos alumnos.

Por tanto, existe un número de plazas disponibles, de las que no hay datos oficiales, pero valoradas en un número medio de 100³⁰⁹ y que son ofrecidas en Secretaría para la matriculación del alumnado que las reclame, y que suelen ser insuficientes en comparación con el número de solicitantes, sobre todo para cursar el turno diurno. Estas plazas suelen

³⁰³ Según datos de la escuela, en el año 2014, abandonaron 174 alumnos durante el curso.

³⁰⁴ Los pagos de la escuela se pueden demorar más allá de la semana establecida para ello.

³⁰⁵ Madre de un alumno y trabajadora de la escuela, conversación informal en enero 2014

³⁰⁶ Entrevistado en diciembre 2013.

³⁰⁷ La idea de “ser organizado” haciendo referencia a la previsión es un contenido importante repetido dentro de las aulas, principalmente de los últimos cursos como 11º y 12º.

³⁰⁸ En sus propias palabras.

³⁰⁹ Según cálculos del profesorado.

terminarse en el lapso de días y al acabarse, la escuela da el aviso público y oficial de que se han terminado, lo que no desincentiva a la población a seguir buscando plaza. Los familiares consideran que la explicación de “situaciones”³¹⁰ a personas relacionadas con el ámbito escolar, como profesores y miembros del equipo directivo, permiten revertir circunstancias oficialmente establecidas como la falta de plazas o la extinción de plazas.

De esta forma, las familias que no tienen plaza en las listas escolares, pueden a cabo estrategias para conseguir una plaza, que generalmente tendrá que ver con la activación de redes de amigos y conocidos con vínculos con la escuela, a quienes presionarán y ofrecerán favores para lograr los objetivos. Los intentos de encontrar una plaza generan una multitud de llamadas telefónicas, visitas y de peticiones veladas relacionadas con obtener una denominada “oportunidad”. Durante las actividades y momentos de convivencia vecinal y familiar como “xitiques”, graduaciones, bautizos, cumpleaños, bodas etc. que se producen en la zona de manera recurrente, quienes “son alguien” en la comunidad, y en particular los que tienen relación laboral o algún vínculo con la escuela, comienzan a ser agasajados por conocidos y familiares con este fin. El profesorado en calidad de referente en la comunidad y por su estrecha relación con la escuela, reciben peticiones expresas para conseguir una plaza para un estudiante del barrio o de las zonas de proveniencia familiar, a través de llamadas telefónicas, siendo abordados en encuentros y “convivios”, o recibiendo visitas en sus casas. El profesorado suele escuchar las “situaciones” de las personas cercanas, de forma paciente y atenta, y, según los usos de la zona, y, excepto en casos extremos, no niegan de manera directa el posible apoyo o ayuda y siempre muestran su empeño en intentarlo, asumiendo la búsqueda de plaza como una responsabilidad propia. Cuando deben comunicar a las familias que no lo han conseguido, suelen argumentar razones de mucho peso, como prohibiciones específicas de la escuela y se suelen manifestar visiblemente apenados y contrariados y también, pueden pedir, en último extremo, disculpas por no haberlo podido conseguir³¹¹.

El profesorado expresa fácilmente en privado el agobio que les producen las peticiones y se quejan de la responsabilidad que cae sobre ellos, en ocasiones, por parte de “familias desorganizadas”. Sin embargo, la queja sobre algunas excepciones se queda en el ámbito privado y en público se manifestará el orgullo de poder ayudar e incluso mantener a sus familiares y conocidos cercanos.

³¹⁰ Referida a problemas.

³¹¹ Observaciones propias de un profesor al que le reclamaron una plaza para un ahijado suyo.

Algunas familias recurren directamente al Director para obtener la plaza, a quien intentan exponer la situación personal de cada alumno. De esta manera, durante el mes de enero, en los alrededores de la garita de la funcionaria suelen aparecer personas adultas, padres, tíos abuelos o conocidos, que acuden a reunirse con el Director para obtener una plaza. Casi todos los días llegan a primera hora, cuando solo han llegado las funcionarias que, ignorándoles educadamente, limpian los baños y las salas. Los familiares se sitúan cerca de la garita, pero nunca apoyados en el murete ni en la pared sino de pie, silenciosamente y siempre muy decentemente vestidos, como se usa en la zona para las visitas importantes. Esperan separados unos de otros, a través de un orden acordado no verbalmente, solo asintiendo con la cabeza. Tampoco inician conversaciones, y solo si son preguntados por el profesorado o equipo directivo explicarán el caso, ahora sí, con todo lujo de detalles. La espera suele dilatarse diferentes días y solo se da por terminada al lograr comunicarse personalmente con Director en su despacho.

El Jefe pedagógico y el profesorado, que también rondan por la escuela, nunca son objeto de peticiones en las instalaciones de forma presencial³¹², y las familias señalan al Director como quien “tiene la palabra”³¹³, siendo sus decisiones acatadas por todos en la escuela.

Un caluroso día³¹⁴ de finales de enero, entre los familiares que esperan, hay un hombre muy mayor y elegantemente vestido, que comenta con gesto cansado pero animoso que vivió la guerra civil de Mozambique en sus propias carnes. Explica lo difícil que era estudiar en la época colonial para los negros, que generalmente sólo podían estudiar cuatro años y añade que ahora acude a la escuela en búsqueda de una plaza en el turno diurno para su nieta que viene de otra escuela de Matola, donde ha repetido el último curso y se ha quedado sin plaza. Cerca de la garita también está el tío de una adolescente que con 15 años no ha empezado secundaria, y que lleva dos días de espera calmada en la escuela.

El profesorado que ronda por las instalaciones, al encontrar a los familiares del alumnado, les saludan con aire respetuoso y amable. El anciano que vivió la guerra, aprovechando el saludo de un docente que se ha alargado más de lo conveniente, aprovecha este momento para preguntarle con tono servil “¿Señor profesor, sabe si el Señor Director está por llegar?” a lo que el profesor contesta en voz más alta y con tono paternal “No, papa³¹⁵, usted tiene que esperar aquí, seguro que va a llegar”, a lo que este se da la vuelta y retoma la animada

³¹² De manera particular, el Jefe pedagógico recibe muchas llamadas telefónicas en este sentido, en palabras del profesorado.

³¹³ Tener la palabra supone decir y hacer firmemente. La expresión “ser de palabra” es en Mozambique una expresión que indica admiración. Por el contrario, “no ser de palabra”, es un insulto bastante grave.

³¹⁴ La situación entera es de un día de mediados de enero 2014.

³¹⁵ Papa y mamá son maneras cariñosas e informales de referirse a personas mayores en Mozambique.

conversación con la funcionaria sobre algunas noticias del periódico. Al asomarse el Director por el portón y acercarse al edificio principal atravesando el patio, Dona Margarita advierte su llegada al profesor con un casi imperceptible gesto con los ojos, que él ha comprendido de inmediato y le ha hecho callar y sumergirse en la lectura de una circular depositada en la mesa, mientras ella ahora revisa atentamente uno de los “Cuadernos de frecuencia”. El Director llega a las 8 de la mañana con una abultada carpeta y saluda a las personas que tiene alrededor, y comenta el tiempo soleado y ventoso³¹⁶ que hace ese día. Las personas que aguardan, evitando evitar su mirada directa, responden a su alegre saludo con un “Buenos días señor Director” de forma obediente. Cuando entra a su despacho, Dona Margarita comenta en voz baja y alzando las cejas: “ha llegado de buen humor”³¹⁷. Las personas que aguardan para ser atendidos lo siguen haciendo de forma paciente sin gestos de impaciencia. El Director a través de Dona Margarita, manda llamar a cada persona que espera y esta, con un movimiento de barbilla y cerrando los ojos, les hace pasar a la antesala donde deben aguardar la llamada del Director para entrar. Los familiares son atendidos de forma individual y, generalmente, a puerta cerrada, en pocas ocasiones con alguien más presente en la sala³¹⁸, aunque durante la atención de los mismos, eventualmente se permite la entrada de funcionarios de la Secretaría que traen y llevan listas de alumnado.

Cuando el tío de un joven es advertido por la funcionaria de que va a entrar el siguiente para ver el Director, hace un mohín nervioso y entra a la antesala repitiendo con voz baja “com licença, com licença”³¹⁹. Mientras permanece en ella, la postura de aparente docilidad se acentúa y adquiere tintes de rigidez en los hombros y en los brazos que apuntan al suelo con las manos enlazadas. El hombre se revisa la gastada chaqueta y mira a los alrededores del suelo. Cuando entra en la sala, autorizado por una voz del Director, se queda silenciosamente en el fondo de ella, de una forma que parece no ocupar espacio. El Director dice “dígame usted” mirándole atentamente y el hombre de forma entrecortada y educada saluda formalmente, avanza hacia la mesa del Director, se sienta en la silla que tiene de frente indicado por un gesto con la mano del mismo y deposita lentamente algunas fotocopias en la mesa. El señor no mira directamente a los ojos del Director y casi no apoya el trasero en la

³¹⁶ Resulta curioso en una estación de días aparentemente iguales, la comunidad educativa pudiese hacer cada día una referencia distinta al tiempo que hacía.

³¹⁷ Enero de 2014, a la observadora. Noto esta expresión puesto que el humor del Director tenía un impacto importante en la actividad escolar. Cuando estaba de mal humor, el profesorado se mostraba temeroso.

³¹⁸ Presencé el caso relatado a continuación gracias a que un día, tras comunicarle algo al Director en su despacho, y viéndome visiblemente acalorada, me ofreció quedarme dentro unos minutos disfrutando del aire acondicionado. Esto me permitió presenciar una escena de petición de plaza.

³¹⁹ Con permiso. Expresión muy utilizada por los mozambiqueños para cualquier trámite, y que suele estar acompañada de una mirada al suelo y un mohín de obediencia.

silla, sino que está encogido, como suspendido en ella. El Director dice “¿ha esperado usted mucho?” y el hombre contesta “no señor Director...gracias” mirando al suelo y con un tono de humilde agradecimiento. El Director revisa los papeles lentamente, los mira y los remira. Le dice “Son de Gaza ustedes” a lo que el padre contesta con una repetida y mecánica afirmación con el cuello, posiblemente intuyendo que esto le puede beneficiar³²⁰. A continuación, el Director hace varias preguntas sobre los trámites que han llevado a cabo en Secretaría, donde le han debido comunicar que no hay plaza y también le pregunta sobre el carácter del joven en cuestión, sin perder la vista de los documentos, y, con un tono firme y alto, paternal, le dice “sabe que no tenemos plazas” y “es así como son las normas en esta escuela”. El hombre responde afirmando solícitamente, y añade explicaciones sobre la necesidad de escolarizar al chico y no dejarle en “casa sin hacer nada”, expresadas de forma suplicante y ahogada. A continuación, se hace un silencio mientras que el Director continúa mirando los papeles y por fin, después de unos minutos, el Director aparta los papeles y le mira fijamente, a lo que el hombre mira al suelo. Luego, en alto le dice “Bueno, podemos tener un alumno de Gaza aquí” y “veremos lo que podemos hacer ¿eh? Ahora ya se puede ir”. Cuando se va, el Director hace un gesto de fastidio, y escribe unos datos en una lista. De esta manera conmina al tío a estar atento las listas de admitidos que, en los días y semanas sucesivas de volverá a actualizar. El tío sale con un gesto inexpresivo y atraviesa el patio lentamente, pero una vez fuera de la escuela, enarbola una sonrisa y parece contento. Da por admitido a su sobrino en la escuela y se dirige a su casa a buen paso por la carretera a la que da la puerta principal.

Una madre³²¹ que intenta matricular a su hijo en la escuela explica que su hijo estudió toda la etapa primaria pero acabó “con más edad de lo que correspondía”, con lo que no fue aceptado en ninguna escuela pública y fue matriculado en una escuela privada. Sin embargo, debido a la muerte del padre, tuvo que cancelar su inscripción “por falta de condiciones”³²² y ahora, cuando que chico tiene 19 años, intenta matricularle en 10º curso en Muti. Considera que ella podría asumir los pagos de la escuela pública con su trabajo como limpiadora en un comedor y reconociendo que no le llega para pagarle la chapa diaria, explica “ (...) yo conozco un camino que puede atravesar a pie, es una hora, no es tanto” y prosigue “(...) hablé con el Director y no me atendió adecuadamente, porque todos querían hablar con él, estaba sofocado y me atendió rápido (...) me dijo que tenía que hacer un escrito explicando que no puedo

³²⁰ Gaza es una provincia mozambiqueña, situada en el norte de Maputo, lugar de nacimiento de Eduardo Mondlane, fundador del partido FRELIMO, que es la adscripción política, al menos en público, de la inmensa mayoría de los dirigentes de estamentos públicos del país.

³²¹ Entrevistada en enero 2014.

³²² Condiciones económicas.

pagar una escuela privada y adjuntado el certificado de fallecimiento de mi marido”. Después de someter este escrito a la Secretaria, el Director le instó a consultar las listas los siguientes meses para ver si su hijo por fin había sido admitido en la escuela³²³.

Un día³²⁴ el Director sale de su despacho dando grandes voces con dos jóvenes que le preceden atropelladamente, mientras les amenaza diciendo: “Ustedes van a perder el año, ¿lo entienden? ¡No va a estudiar jamás!” Los jóvenes se van atravesando el patio visiblemente avergonzados, con la cabeza mirando al suelo, mientras el Director explica al profesorado reunido en torno a la garita, que han intentado pasar a uno por el hijo “de un alto cargo del MINED” y que, después de algunas preguntas, el Director les ha desenmascarado y que se va a encargar de que sean castigados. Los profesores escuchan atentos y cuando el Director se va, comentan la desvergüenza de los jóvenes del barrio.

Las colas y las esperas cerca de la garita son continuas durante semanas y los familiares aguardan con gesto paciente entre el ir y venir del profesorado que transita entre las diferentes salas de la primera planta del edificio central. Durante el mes de enero, el Director, que no tiene hora establecida de llegada, abandona la escuela alrededor de las 3 de la tarde y lo hace saliendo por la fachada principal, que suele estar cerrada con una gruesa cadena, y, de esta forma, nadie desde el patio le puede ver abandonando la escuela. Cuando Dona Margarita ve alejarse al Director por la fachada, acude a cerrar su puerta con candado y luego, desde su garita, avisa de su ausencia a los familiares con un hilo de voz y sin mirarles a la cara. Estos, lentamente, de manera inexpresiva y mecánica comenzarán a abandonar las instalaciones. Una de las mujeres³²⁵ que ha pasado esperando varias horas en la escuela sin ser atendida, espera la chapa en la parada de frente a la escuela. Hay mucho tráfico de camiones y las “chapas” vienen y van completamente atestada de personas, por lo que tiene que dejar pasar dos de ellas sin poderse subir. Su actitud, fuera de la escuela y en contraste con la actitud pasiva que tenía mientras aguardaba, es ahora combativa. Comenta que quiere matricular a su hijo en 8º curso con 15 años, dos más de los correspondientes a esa edad. En Secretaría le han dicho que no quedan plazas en ningún turno y ella quiere hablar con “alguien” y dice que “aceptaría hasta una plaza por la noche” todo “para que mi hijo no pierda la escuela”. Refiriéndose a la amplitud del patio dice “allí pueden construir más salas de aula” y dice que no es falta de espacio, sino que “los Directores se beben los dineros de las matrículas”. Explica cómo la espera le está suponiendo un problema en su trabajo, al que también deberá faltar al día

³²³ En febrero recibirá la noticia de que su hijo no ha sido admitido en la escuela por falta de plazas.

³²⁴ El 17 de enero de 2014.

³²⁵ Conversación informal en enero 2014.

siguiente y añade el consabido “nos tratan como papeles”, para expresar cómo la escuela no trata adecuadamente a las personas. Por fin, consigue entrar en una chapa atestada de personas, dentro de la cual se acopla completamente doblada entre el resto de los pasajeros y con gesto serio, posa la vista en un lugar del horizonte que divisa a través de la ventanilla, mientras el vehículo arranca de nuevo y desaparece entre el tráfico de la carretera asfaltada.

Cerca de la escuela, durante la época de matriculación, los puestos de fotocopias que suelen gestionar jóvenes, presentan una gran actividad. Además, se percibe una mayor presencia de fotógrafos itinerantes que rondan la puerta de la escuela con grandes cámaras. Estos, en ocasiones, se hacen ayudar de un niño pequeño, a veces hijo o sobrino que le acompañan, cargando entre otros enseres, con un trapo doblado de color azul. Cuando consiguen un cliente, generalmente un joven, le hacen sentarse en una butaquita con la que también suelen cargar, y les pide estarse muy quietos. El niño que le acompaña, entonces se sitúa detrás del fotografiado, alarga los brazos a cada lado extendiendo el trapo y de puntillas y con gran tensión por el esfuerzo, creará un fondo azul para la foto de carnet, que será entregada al retratado en el plazo de uno o dos días.

6.4.3 La compra de plazas

Además de la petición de favores a la red de contactos y personas conocidas y cercanas a la escuela y de la explicación de “situaciones” al Director, el pago de cantidades económicas a profesores y miembros del equipo directivo, es otra estrategia para conseguir una plaza en la escuela. El precio de este “refresco” supone a las familias y el alumnado cantidades de entre 5000 y 8000 meticales, 100 y 160 euros. Para poder llevar a cabo este trámite se necesita siempre una figura del equipo directivo que consiga alterar las listas de admisión en la escuela, y es la necesidad de sobornar a otras personas lo que justifica el alto precio del “refresco”. Las personas que pagan estas cantidades suelen mantener en secreto la transacción, pero es una práctica reconocida por toda la comunidad educativa y el vecindario. La madre de una alumna de 10º curso comenta aliviada “Si hubiese comenzado tarde, necesitaría un padrino y comprar plaza, pero afortunadamente ella está en su edad”³²⁶. Otra madre de alumno que trabaja en la escuela comenta “menos mal que trabajo en la escuela y puedo pedir al Director echarme una mano, porque dinero no tengo”³²⁷.

³²⁶ Entrevistada en enero 2014

³²⁷ Conversación informal enero 2014.

En la escuela se reconoce que esta estrategia es la más cara y la menos segura, ya que quienes venden plazas a veces “no tienen palabra”³²⁸ y se pierde el dinero sin obtener la plaza y sin posibilidades de reclamar. Por el contrario, hablar con el Director es reconocida como la estrategia más difícil de afrontar y de conseguir, porque es sabido que él no admite “refrescos” y que las plazas son muy limitadas, pero, de obtenerse, más segura y fiable, ya que él “tiene palabra”, y si la confirma verbalmente, se convertirá en una realidad.

A mediados de enero, con el fin del periodo oficial de matriculación, en la escuela comienzan a aparecer carteles pegados con celofán en diferentes partes del edificio donde dice “No hay plazas” con grandes letras impresas en mayúsculas (Anexo nº V.13). Muchos días, debido a las fuertes lluvias nocturnas de la estación, los carteles amanecen tirados por el suelo y entonces son reimprimidos y colocados de nuevo en los muros de la escuela. Los carteles hacen alusión a las normas escolares y algunos se dirigen a familias y al alumnado, y dicen: “Atención: ¡No hay plazas!: Las plazas están limitadas de acuerdo con la edad y el límite de espacio en la escuela, bajo homologación de los SEJT de Matola”. Otros dicen: “¡Querido usuario! La corrupción es un crimen. Para combatirla denuncie cualquier cobro ilegal por los funcionarios de la Secretaría. El valor de certificados y declaraciones será depositado en el banco y no se paga directamente en la Secretaría. Quien fuese cobrado, denúncielo a la Dirección de la Escuela”. Otros dicen: “¡Querido funcionario! La corrupción es un crimen” con debajo transcritas las leyes específicas que castigan la corrupción. Otros todavía dicen: “Denuncie cualquier tentativa de corrupción” o “El funcionario que cobre ilícitamente será castigado por la ley” (Anexo nº V.13)

Sin embargo, estos avisos conviven con una verdadera red de cobros de “refrescos” y de intercambios ocultos en la escuela, de los que nadie en la escuela habla abiertamente si no es a través de breves comentarios espontáneos. Todo este movimiento se manifiesta atendiendo al nerviosismo de parte del profesorado y equipo directivo, que circulan constantemente por la escuela, y acuden a la Secretaría varias veces, y también a la particular frecuencia con la que el profesorado permanece enganchado al teléfono, en conversaciones donde a veces se pueden escuchar fragmentos de conversación que remiten a prácticas corruptas como la popular expresión de “comerá usted carne, no tenga dudas”³²⁹ referido a alguien, posiblemente de la dirección o Secretaría, que recibirá una buena cantidad por manipular notas.

³²⁸ Pueden recibir el dinero y no proporcionar la plaza.

³²⁹ La “carne”, referido a la carne roja, es un bien muypreciado en el país, que funciona como metáfora de riqueza, de algo rico o exquisito. Escuchado en enero de 2014.

Como en cualquier contexto donde se paga “refrescos”, antes de ofrecerlos a nadie cabe saber si la persona a sobornar acepta este tipo de transacciones, ya que ofrecerlos a la persona equivocada puede estropear todo un proceso de compra e, incluso, recibir una fuerte reprimenda que puede en un futuro hacer perder otras oportunidades. En Muti, por una parte, se reconoce que ni profesoras ni mujeres del equipo directivo aceptan “refrescos” de gran envergadura, como la venta de plazas escolares, por lo que no es conveniente ofrecérselo a ellas. Además, al ofrecerlos se aconseja utilizar la expresión “pagar una multa” por haberse quedado sin plaza”³³⁰. De este modo, se puede, en primer lugar, saber si la persona acepta un “refresco” y, en segundo lugar, en caso positivo, la cuantía del mismo. Por ejemplo, un profesor puede responder a este requerimiento diciendo que la multa está en 4.500 meticales y ese será el precio de la plaza. Si la persona no acepta el pago de refrescos, puede decir que no hay multa por no tener plaza y la persona que lo ofrece, se exonera de la carga aludiendo a la supuesta ignorancia de la norma escolar.

6.4.4 Las plazas más valoradas en la escuela

Las plazas más valoradas en la escuela son las del turno diurno y la mayor parte del alumnado joven, sobre todo mujeres, evitarán el turno nocturno para estudiar. El alumnado del turno nocturno está compuesto principalmente por personas adultas, que combinan sus clases con actividades laborales que desarrollan durante el día, como porteros, vigilantes, contratados en comedores, personal de limpieza o cargos de poca responsabilidad de la administración del estado. Se matriculan en la escuela para obtener el título de primer o segundo ciclo de secundaria y con ello, poder mejorar en la escala salarial de su empleo o acceder a oportunidades laborales mejores, de forma general, dentro del sistema de progresión de sus lugares de trabajo.

Las alumnas jóvenes y sus familias evitan este turno, ya que se considera peligroso deambular por la noche por el barrio, así como, en general, tener contacto con los hombres adultos. Una alumna³³¹, matriculada en este turno, explica: “Por la noche hay adultos entonces se aceptan cosas como embarazos, hay niñas con embarazos...hay compañeras con esta edad que tienen lo que se llama “emoción de la edad” y al ver esos embarazos se ilusionan y dicen que quieren tener un bebé”. Cuando las alumnas, por haber superado la edad de matrícula, solo tienen oportunidades de estudiar en el turno nocturno, se recibe la noticia con amargura. Una alumna de la escuela, pese a varios intentos en Secretaría y en Dirección, no ha conseguido acudir al

³³⁰ Conversación informal en el coche llevando a una joven exalumna de Muti a la ciudad de Maputo.

³³¹ Entrevistada en enero 2014.

turno diurno para cursar 10º curso con 17 años. Entonces, va a un lado de la escuela y ocultándose tras unos árboles rompe a llorar desconsoladamente y dice que “(...) allí va a ser imposible superar el curso”³³².

Una profesora de la escuela, tras una petición personal al Director, no ha conseguido matricular en el turno diurno a su “enteadada” que viene del norte del país, por lo que dice preferir no matricularla y contratar alguna persona que le dé clases en su propia casa. Parece contrariada y preocupada por este hecho y comenta en grupo a otras profesoras “no puedo llevarla al nocturno, imagina que la devuelvo a su casa con una barriga”^{333,334}. Respecto a los embarazos, las alumnas “descubiertas en estado de embarazo y sus respectivos autores” (RIEM, 2010:16) también son matriculados directamente en el turno nocturno.

El turno nocturno también tiene una connotación particularmente negativa en cuanto a la calidad de la enseñanza, que se manifiesta tanto los documentos de diagnóstico de la escuela secundaria en Mozambique, advierten mayores tasas de abandono y de índice de suspensos³³⁵ que en el diurno, como en las conversaciones del equipo directivo, profesorado y alumnado y familias, que consideran que la calidad de la educación es peor que la del turno diurno. El profesorado considera que el alumnado de turno nocturno “no está aprendiendo nada”³³⁶, debido a varios motivos. Por una parte, a que el profesorado, generalmente hombres³³⁷ jóvenes, recién graduados, suelen alternar el turno diurno con el nocturno, lo que les vale la denominación de “profesor turbo” haciendo referencia a la cantidad de tareas que asumen a lo largo del día y a veces en distintas instituciones, lo que, añadido a los problemas de transporte en la zona, convierten en extenuantes sus jornadas laborales. Al llegar a dar clases del nocturno, los docentes entrarían en las aulas “solo a sentarse y descansar”, lo que explicaría la alta tasa de abandono de alumnado más joven en el turno nocturno³³⁸.

El alumnado de Muti suscribe las ideas del profesorado, explicando, en este sentido que los docentes de ese turno “están muy cansados”³³⁹ y que la, enseñanza en general es de peor calidad que la del turno diurno. A esto se añaden los problemas de flujo eléctrico del barrio de

³³² El 24-02-2015 la alumna me busca en el patio y me comenta este hecho.

³³³ Embarazada.

³³⁴ Conversación en la sala de informática, finales de enero 2014. Tras ruegos y peticiones al Director, conseguirá una plaza en el diurno.

³³⁵ Plan Estratégico de Educación 2012-2016. Datos tratados en el Capítulo “La Educación en Mozambique”

³³⁶ Conversación informal en septiembre 2013

³³⁷ Este turno no suele ser una elección para completar el salario para las mujeres profesoras, cuyos maridos no suelen permitir que tengan estos turnos y porque por ser de noche, se considera peligroso para ellas.

³³⁸ En el año 2014, del total de abandonos de 174 alumnos/as, 107 estaban matriculados en el turno nocturno.

³³⁹ En conversaciones informales durante el periodo de matriculación, enero 2014.

Muti, que provoca que continuamente se anulen clases en este turno, y, con ello, que se pierdan muchas horas lectivas.

6.4.5 La elaboración de las listas definitivas

Paralelamente a la matriculación del alumnado se lleva a cabo el proceso de elaboración de las listas donde se organiza el alumnado admitido en los diferentes cursos y clases de la escuela. En el reglamento escolar, este trabajo se debe hacer “hasta una semana antes del día de comienzo del año lectivo” (RESG, 2003:34) y la organización de las mismas debe hacerse “teniendo en cuenta la armonía de las edades, por orden alfabético, sin distinción de sexo, raza ni religión” (Ibid. 2003:34).

En la sala de informática una profesora del centro, junto con un compañero organiza las clases de algunos cursos, observando las fotos del alumnado y seleccionándolos principalmente por su apariencia. La oportunidad de que el proceso no se lleve a cabo de forma aleatoria y mecanizada es justificada de la siguiente manera por la profesora:

(...) como no haga este trabajo, se compromete el proceso [educativo], debo tener en cuenta estas cosas para formar las clases (...), no me coge mucho tiempo, es un trabajo que se debe hacer con amor y respeto del alumno (...) si metemos a niñas crecidas juntas, ya rápido empiezan a preocuparse por el profesor [por seducirle] y entonces nadie estudia ahí³⁴⁰.

Las listas del alumnado admitido en la escuela se van formando de forma paulatina, incluyendo en ellas a las nuevas personas que obtienen su plaza al margen del proceso oficial, encomendadas por algunos miembros de la comunidad escolar.

En la sala de informática, cuando la profesora comprueba el número de alumnado que corresponde a algunas clases, expresa con una queja que se están formando algunas listas de hasta 105 alumnos. El profesor que le acompaña en la tarea abandona la sala, sin hacer ningún comentario sobre lo que dice la profesora pero llega otra docente que se queja en voz baja de cómo, con prácticas corruptas, se van “hinchando”³⁴¹ las ya abarrotadas clases de la escuela. El Director ha encomendado a una sola profesora esta delicada tarea, y ella, para llevarla a cabo, ha traído su propio ordenador portátil para “controlar la entrada de alumnado en listas” y explica que está “saturada de la cantidad de alumnos que me están imponiendo incluir”.

Según el Jefe pedagógico, en los últimos días de enero “El Director no deja coger el teléfono a los profesores para que no haya venta de plazas”³⁴². El mismo Director, revisa las listas progresivamente, y es el encargado de eliminar a parte del alumnado que considere que ha

³⁴⁰ Conversación informal en la sala de informática, enero 2014.

³⁴¹ En palabras de una profesora, con “hinchar” se refiere a llenar.

³⁴² Conversación informal, enero 2014.

sido incluido sin su permiso o autorización. Pero, en algunas situaciones, el Director no puede saber a través de los listados si un alumno viene de listas, de cursos anteriores, ha presentado documentación acreditativa que le permita entrar, o proviene de un trato de favor.

Las listas se actualizan progresivamente y lo siguen haciendo también a partir del inicio de las clases, que en 2013 correspondió al día 4 de febrero. Esto trae evidentes consecuencias en la organización escolar que también repercute sobre el alumnado en las clases. Los docentes poseen listas numéricas de sus abarrotadas clases, que permiten agilizar el pasar lista y el poner notas a cada alumno en base al número que le corresponde. Al no existir una lista de alumnos definitiva desde el principio de las clases, los alumnos no tienen atribuido un número fijo, lo que da lugar a situaciones caóticas, agravadas por el hecho de que, en ocasiones, al no poseer todos los profesores las mismas listas durante las actualizaciones, los alumnos utilizan números diferentes en distintas clases y, a veces dos o más alumnos, se enzarzan en discusiones por la correspondencia de un mismo número. En el mes de marzo en la escuela se produce el momento conocido como “numeración definitiva”, fruto de la publicación de las listas oficiales y donde cada alumno recibe un número, ahora sí, definitivo, a emplear en el resto del periodo lectivo. De este modo, si el número asignado en las definitivas no corresponde con el que se ha utilizado hasta ese momento en clase, se pueden tener calificaciones y faltas de asistencia que no corresponden al desempeño propio. El alumnado valora este hecho de manera negativa y consideran que las calificaciones de esas primeras semanas, a veces injustamente negativas, pueden llegar a “estropear”³⁴³ los resultados finales inmerecidamente. El profesorado, sin embargo, no considera que sea un hecho importante y plantean que en marzo están aún en el inicio del curso, que se desarrolla en modalidad de evaluación continuada y que, con esfuerzo, se pueden mejorar los resultados hasta el mes de octubre, en que termina el tercer trimestre.

La publicación de las listas definitivas también pone de relieve la situación de que parte del alumnado que asiste a la escuela, no ha sido matriculado oficialmente en ella, y, que posiblemente, ha entendido estarlo a través de acuerdos verbales con personas cercanas a la institución, o a través de insinuaciones entendidas como aceptaciones y oportunidades en la escuela, o, directamente, por pago de “refrescos” a cambio de una plaza que no se ha conseguido materializar oficialmente. Lo cierto es que, una parte del alumnado, sobre todo durante las primeras semanas y meses, acude y trabaja en las clases sin aparecer en las listas, realizan pruebas y se presentan a exámenes sin aparecer ni sus nombres ni sus resultados y

³⁴³ Alumno de 12º curso entrevistado en enero de 2014.

frecuentemente esperan hasta al final del año lectivo para reclamar, profesor por profesor, su matrícula en la escuela. Cuando el profesorado localiza a este alumnado, “les desincentivan”³⁴⁴ a seguir acudiendo, a veces en público o en conversaciones privadas, tratándoles de convencer de que su empeño no les va a servir en la escuela. A pesar de todo, algunos, resisten tenazmente dentro de la institución, según el profesorado, animados por sus propias familias, que les piden aguantar con la esperanza de que al final les proporcionen un certificado acreditativo de sus estudios, extremo que, de hecho, sucede en ocasiones en la escuela de Muti.

6.4.6 La preparación del año lectivo

El profesorado acude a la escuela durante el mes de enero en horario de apertura al público y es en este periodo cuando alternan su trabajo con los periodos vacacionales que les llevarán, principalmente, a sus zonas rurales de origen. En la escuela se trabaja en la organización de las listas de alumnos en clases, en la elaboración de los “Planes analíticos” de cada asignatura y curso, y también se lleva a cabo la reunión de apertura del primer trimestre lectivo, como es propio para cada trimestre. Además, el profesorado recibirá su correspondiente horario escolar para el siguiente curso escolar.

El “plan analítico” es un documento donde se detalla todo el trabajo de instrucción de contenidos a desarrollar por el profesorado en las clases (Anexo nº V.14). Su elaboración se debe basar en los contenidos del currículum escolar de secundaria en el calendario lectivo proporcionado por el Ministerio de Educación (MINED) para todas las escuelas. La escuela de Muti es generalmente, el lugar de realización de los “Planes analíticos” por parte de los “Delegados de disciplina” de Muti y de tres escuelas secundarias más de la Ciudad de Matola, que corresponden a la misma “Zona de Influencia Pedagógica” o ZIP³⁴⁵ de la ciudad. Cada asignatura tiene un “Plan Analítico” asociado y común para todas las escuelas de la ciudad, que se presenta en forma de tabla. En la primera columna se detallan los temas generales de instrucción, en ocasiones con sus contenidos desglosados y a su lado, varias columnas más, donde se especifican el número de clases que se debe dedicar a cada tema, las fechas correspondientes, los objetivos específicos, los contenidos concretos a impartir, las

³⁴⁴ Profesora de la escuela, conversación informal enero de 2014.

³⁴⁵ En la ciudad de Matola hay diez “Zonas de Influencia Pedagógica” o Zonas ZIP. Cada una de ellas está compuesta por cuatro o cinco escuelas. Anualmente, el MINED reparte entre las diferentes zonas ZIP la tarea de realizar los “Planes analíticos” de cada asignatura basándose el currículo escolar de secundaria. Las escuelas los hacen en conjunto y luego, las Direcciones Provinciales los distribuyen unificados en todas las escuelas. A la zona ZIP a que pertenece Muti, también pertenecen otras 2 escuelas secundarias de la zona. Los “Delegados de disciplina” de las escuelas, se desplazan en enero y al principio de cada trimestre a Muti para trabajar sobre lo que denominan “la dosificación” de los contenidos de las asignaturas en todas las escuelas.

competencias básicas, las sugerencias metodológicas y la recomendación de materiales pedagógicos a utilizar por el profesorado. Los planes suelen variar poco de un año a otro, y a veces solo varían las fechas, adaptándolas a los calendarios escolares vigentes. Las reuniones de trabajo de los “Delegados de disciplina”, que suelen generar los primeros “Planes analíticos”, suelen ser explicadas posteriormente a los miembros de los “Grupos de disciplina” de cada escuela y se desarrollan, generalmente, en las aulas del alumnado del edificio principal. Los “Delegados de disciplina” suelen estar de pie o sentados en la silla que corresponde al profesorado y los miembros de los grupos sentados en las sillas del alumnado. Las reuniones de trabajo suelen programarse previamente, pero pocas veces se llegan a realizar tal y como son previstas. Aparte de comenzar sistemáticamente más tarde de lo estipulado, a ellas suele faltar gran parte del profesorado y cuándo este es reclamado, o alguien lo comenta en el grupo, se suele activar una gran cantidad de excusas justificativas de la tardanza tales como “el transporte es lento”, “ayer ha llovido” o “puede tener situaciones la familia”. El caso es que nadie critica el comportamiento de quien falta, ni tampoco se jacta de su propia puntualidad y compromiso. En los casos en que se intenta localizar a la persona que falta, se suele recibir la respuesta “estou a vir”, “estoy llegando” que indica solo una dirección o una intención sobre la acción, no su acción en sí, de forma que puede pronunciarse mientras el profesor se está bañando en casa y no tiene idea de salir hasta mucho más tarde, o si está haciendo otro recado o si está desplazado en otro lugar. Nadie suele esperar a las personas que llegan tarde y no están ya dentro del recinto y el trabajo suele comenzar sin contar con ellas.

El retraso y la falta de profesorado desesperan al Jefe pedagógico que, rondando por las instalaciones, comenta en tono quejoso la falta de seriedad del personal. Cuando da comienzo la reunión para consensuar el trabajo, el “Delegado de disciplina” de la asignatura de Biología³⁴⁶ lee los contenidos y los tiempos semanales correspondientes lentamente y de forma comprensiva, mirando atentamente al grupo de profesorado que atiende, formado por tres profesores. El profesorado expresa casi siempre comentarios relacionados con la imposibilidad de llevar a cabo determinadas metodologías o impartir un volumen de contenidos semanalmente en sus aulas abarrotadas. Las discusiones a veces se alargan y abordan otros temas y el “Delegado de disciplina” suele interrumpir educadamente a sus compañeros para continuar el trabajo de planificación. Una vez terminada la explicación del trabajo a realizar en las tres primeras semanas, que parece sonar muy familiar a todos, una profesora explica que quiere poner vídeos al alumnado desde su propio portátil y que querría

³⁴⁶ Observada en enero de 2014.

conseguir bajarlos de “youtube”. Dice que el alumnado solo “quiere novedades” y que se muestran desinteresados ante las clases teóricas. Ninguno de los presentes sabe cómo se bajan los vídeos y de repente ella recuerda que tiene un primo que es técnico y le puede avisar para que le haga el favor. El profesorado continúa la reunión charlando tranquilamente, explicando anécdotas de las clases, principalmente referidas a lo difícil que es hacerse oír por todo el alumnado. Un profesor se queja de que los mapas del cuerpo humano que poseen son antiguos y plantea hacer un pedido de material a la dirección. Tras una hora de reunión, un profesor recibe una llamada e indica con un gesto a sus compañeros que se debe ir, y abandona la sala. De repente, el resto de profesorado hace un gesto de haber finalizado la reunión y la profesora dice “un momento, hay que poner algo escrito” refiriéndose a que durante la reunión no se ha escrito nada de lo discutido. Entonces, saca un folio en blanco, y con ayuda de los dos compañeros que quedan, tantean varias frases y acaban redactando una breve nota pidiendo mapas nuevos del cuerpo humano.

Las reuniones para consensuar la aplicación de los “Planes analíticos”, comparten características generales con el resto de las reuniones en la escuela. Respecto al tiempo, siempre comienzan más tarde de lo estipulado, las personas llegan más tarde de su comienzo o se van antes de tiempo. La comunicación es fluida, amigable y nadie suele mostrar actitudes hostiles o competitivas, sino, que, bien al contrario, un aparente compañerismo suele reinar en el ambiente. La comunicación es exclusivamente oral, animada, y no continuamente centrada en la tarea. Los circunloquios y anécdotas suelen ocupar parte del tiempo de trabajo y la atención de los compañeros casi nunca hay un soporte escrito de lo dicho, en la pizarra o en papeles, a pesar de que en la sala o en las mesas haya folios o cuadernos y los profesores porten carpetas. El tener que dejar por escrito algo referente a la reunión, generalmente un acta, una petición de material u otros, algo que es muy frecuente, siempre se plantea como algo extra a la reunión, fastidioso, que suele llevar a cabo una única persona en solitario, casi siempre al final de la reunión cuando todos se han ido, o en sus propias casas, o en la sala de informática, a veces horas antes de ser reclamados por la dirección, que suele conminar al profesorado con insistencia a dejar pruebas escritas de todas las tareas realizadas en la escuela.

Los “Planes analíticos” se aplican progresivamente, y durante el año lectivo el profesorado debe acudir los sábados para seguir elaborándolos, discutiéndolos o adaptándolos y se suceden situaciones parecidas a las anteriormente mencionadas. Un profesor³⁴⁷ explica cómo

³⁴⁷ Entrevistado en junio de 2014

son las reuniones de su grupo, haciendo referencia tanto a la asistencia del profesorado como al uso del papel en la escuela:

(...) En planificación somos tres profesores de filosofía. Los sábados tenemos que planificar. Nosotros tres somos apologistas de que en esencia la planificación es el encuentro de profesores. Da igual el momento, aunque parezca que no hacemos nada, solo estando aquí [en la escuela, en los días entre diario], podemos discutir cara a cara, planificar contenidos (...) Nosotros evitamos escribir, acabamos escribiendo porque aquí piensan que el proceso de enseñanza se reduce a una carpeta...Y eso no es verdad, va más allá...exigen que tengamos una carpeta, podemos llegar a escribir cosas sin sentido y la gente [la dirección de la escuela] mira la carpeta y se pone feliz de lo que ve, pensando que es esa la realidad, cuando esa no es la realidad...la realidad es lo que pasa realmente. Nosotros discutimos oralmente [entre semana] y luego los sábados no aparecemos, y claro, ahí se crea un problema. Creen que no planificamos porque creen que solo se planifica en ese momento, y no queremos contrariar a nuestros líderes [la dirección de la escuela] ...entonces esos sábados venimos para conversar, para hacerles felices pero lo que es el plano lo hacemos durante la semana. Ese es el problema de la oralidad, que para nosotros tiene mucho peso, y si no lo haces [escribir] somos “connotados”³⁴⁸ como “confusos” porque cuestionamos las reglas³⁴⁹

Otra profesora también explica que, en las reuniones de planificación de los sábados entre docentes, siempre reina un ambiente festivo y relajado. Ella reconoce que “son reuniones en que se conversa principalmente”³⁵⁰ y que el trabajo de realizar las correspondientes actas de trabajo del grupo se realiza en casa, o justo antes del momento antes de que se soliciten, alternándose entre los compañeros de grupo, que suelen mostrarse de acuerdo ya en una primera versión. El tema de la oralidad y de cómo los profesores viven el tener que escribir todo lo que hacen, es un tema recurrente, que supone una “lucha” en la escuela. El Director presiona siempre al profesorado en este sentido y el profesorado, reticente a este trabajo acaba haciéndolo por contentar al mismo. Esta que denomino “lucha con el papel”, tiene lugar en muchos momentos en la escuela.

En el mes de enero, además, el profesorado recibe sus horarios anuales desde dirección. Una profesora de la escuela³⁵¹ explica, en privado, que su horario, localizado en las primeras horas de la mañana de lunes a jueves, lo ha conseguido gracias a la estrecha relación que mantiene con un profesor, a quien el Director ha encargado la realización de todos los horarios de los docentes. Paralelamente, en la cantina bar, un joven profesor³⁵², comenta lastimeramente el horario que le han proporcionado, con clases en dos turnos, explicando que vive muy lejos de la escuela como para acudir a ambos. Los cuatro trayectos suponen una gran inversión de

³⁴⁸ Ser asociado a algo negativo.

³⁴⁹ Entrevistado en junio de 2014.

³⁵⁰ Conversación informal en enero de 2104.

³⁵¹ Conversación informal en enero 2014

³⁵² Conversación informal en enero de 2014.

tiempo en chapa, y hacerlo en coche no sería rentable por el precio de la gasolina. Explica que, haciendo cálculos, gasta más en gasolina al día que de lo que cobra por día trabajado en la escuela. Su interlocutor escucha con atención y cuando termina no le da réplica, sino que se queda silencioso y cabizbajo asintiendo con la cabeza. Otro profesor explica cómo él el viernes debe acudir a la escuela sólo para impartir una única clase y dice “esto es un castigo³⁵³” y añade “yo ese día no voy a venir a la escuela y con ello voy a perjudicar a los estudiantes ¿ven ustedes? Ya empezamos mal el curso”. El primer profesor asiente y los tres recuperan partes del discurso para explicarlas de nuevo, y de esta forma con ello, repiten frases como “al final se acaba perjudicando al alumnado” y dicen que “los alumnos son víctimas de la propia dirección que no piensa en sus condiciones” y que “castiga” al profesorado.

Los horarios de trabajo del profesorado tienen efectivamente un gran impacto en su vida cotidiana. Parte de él, generalmente el más joven, tiene periodos sin tareas de hasta 3 o 4 horas entre una clase y otra, y que a veces, lo pasan dentro del recinto o en los alrededores porque teniendo en cuenta los atascos y las condiciones de la carretera, no merece la pena volver a casa.

En la escuela el tema de los horarios se discute y analiza durante todo el mes de enero, sobre todo entre grupos de profesorado con horarios dispersos. Generalmente se asocian los horarios poco concentrados con castigos desde la Dirección, que, entre otros, pueden explicarse por no mostrar explícitamente vinculación el partido FRELIMO. Para conseguir ciertos beneficios en la escuela, se reconoce que se debe mostrar continuamente una adscripción política “frelimista”. Conversaciones de este tipo, en las que el profesorado se queja de los horarios y lo atribuye a causas políticas, tienen lugar siempre en la cantina bar, y cuando este tema surge en la sala de informática, los profesores lo hablan en voz más baja y con gestos de disimulo. En un momento dado un profesor que habla de este tema en esta sala, dice: “cuidado, aquí puede haber cámaras y estarnos grabando”. La desconfianza del profesorado ante el poder de la Dirección es muy grande, y casi todos atribuyen a causas personales cualquiera de los agravios que reciban desde la dirección.

6.4.7 La reunión de apertura del primer trimestre lectivo

Antes de comenzar cada trimestre lectivo tiene lugar una reunión entre el equipo directivo y profesorado y la primera del año 2013 tuvo lugar el 30 de enero. La reunión convoca a todo el profesorado y está establecida para las 8:30 de la mañana. A las nueve de la mañana, un

³⁵³ Refiriéndose a que desde Dirección le han querido punir con esos horarios.

profesor se acerca a la garita de Dona Margarita y encuentra al resto de los docentes convocados charlando en grupos en torno al murete de la garita. Para muchos, es el primer encuentro tras las vacaciones natalicias y los encuentros son entrañables. Los hombres se muestran cariñosos, pero en sus interacciones no se tocan entre ellos, mientras las mujeres se agarran las manos durante las conversaciones en las que se intercambian comentarios animosos y divertidos. Algunos profesores, en tono jocosos, hacen referencia a las barrigas de los compañeros, que tras el periodo de vacaciones, aparecen más hinchadas, en mujeres y hombres, y hacen comentarios como “mire qué barriga consiguió el profesor Américo en las vacaciones”³⁵⁴ acompañándolo de carcajadas. Los aludidos suelen recibir los cumplidos mostrando señales de vergüenza y nunca haciendo ostentación de riqueza o bienestar. Tener barriga es generalmente asociado, en la escuela, en la comunidad y en el país a poseer riqueza o bienestar y muchas personas, señalan la riqueza de otras, con expresiones del tipo: “Esa barriga no es gratis” o “esa barriga cuesta de mantener”³⁵⁵.

En ausencia del equipo directivo, los encuentros entre profesorado están plagados de humor, de expresiones de relajación y de amistad, pero, tratándose del edificio principal, sin perder las formas establecidas en la escuela, con lo que se mueven y hablan con cierta rigidez siempre en portugués, y no en voz muy alta. El profesorado comenta que la reunión “no será nada” o “apenas unos minutos estar, y volveremos a casa”. Un profesor explica las expectativas sobre ese día “me imaginaba aquí a todos los cuadros³⁵⁶ dándonos la bienvenida... pero sin que haya que hacer nada especial, nada agresivo³⁵⁷, es mi primer día” ante las risas acompañadas del resto. Estas risas pueden ser interpretadas como un “no cumplimiento de la norma” que exige en el lugar, al menos, parecer bien dispuesto para el trabajo y mostrar ganas de comenzar el curso. Además, otras bromas realizadas por el profesorado tienen que ver con un análisis irónico de sus condiciones de trabajo. El profesorado recurre al humor para expresar sus dificultades en la escuela, con lo que, usando un tono quejumbroso y cansado, se relatarán algunos imprevistos, como los esfuerzos que han tenido que hacer para llegar a la escuela y comprobar que la reunión no había comenzado, lo que ligará con un comentario la falta de puntualidad y los retrasos generalizados en todo el país, expresadas con bromas en un tono lastimero y conformista.

Cuando el Jefe pedagógico llega a la escuela, saluda al profesorado cariñosamente y, luego, enlazando el tema del que hablaban con su discurso, comenta con sorna la “total falta de

³⁵⁴ Conversaciones informales enero 2014.

³⁵⁵ Conversaciones informales en Maputo y Matola.

³⁵⁶ Miembros del equipo directivo.

³⁵⁷ La expresión agresivo se suele utilizar como trabajo intensivo.

asistencia de profesores la semana anterior” en las reuniones para consensuar los “Planes analíticos” de trabajo. Un profesor, Jefe pedagógico en el turno nocturno, comenta: “es normal profesores, yo mismo tuve que hacer un largo viaje familiar al norte, luego cuando volví tuve que descansar en casa unos días. Es mucho tiempo conduciendo por las carreteras del país”. Otros profesores explican los quehaceres que les ha mantenido lejos de la escuela en este periodo, desde, visitar familiares, trámites burocráticos que exigen largas esperas, y atender requerimientos varios de vecinos y familiares, entre ellos varias peticiones de plazas escolares.

Cuando el Director³⁵⁸ se acerca por el patio, el tono festivo pierde intensidad en los distintos focos y cuando llega a la garita tanto el Jefe pedagógico como el profesorado está en silencio, con una postura rígida, mirando hacia el suelo. Este les saluda solemnemente y les pide acudir a un aula de la primera planta para comenzar la reunión. El profesorado acude alicaído a la sala y ocupa lentamente los asientos del alumnado. Son las 10 de la mañana y algunos familiares que esperan en un lado alejado de la garita para hablar con el Director, saben que deben esperar a que acabe la reunión con el profesorado para ser atendido.

El Director llega al aula, se apoya en la mesa del profesor y se dirige a la concurrencia con un tono de voz alto y claro, con marcadas pausas entre frases. Presenta la reunión y plantea que quiere tratar temas importantes para el desarrollo del trimestre. Con voz grave comienza hablando del tema de los horarios escolares y empleando un tono autoritario y mirando al techo, dice: “El profesor de Muti es un profesor de Muti, ¿entienden? No es un profesor de turno nocturno de Muti o de turno diurno de Muti ¿entienden eso señores profesores?” continua diciendo que “tiene que haber disponibilidad para moverse entre escuelas”³⁵⁹. El profesorado no se inmuta y mira al suelo de la sala.

Además, respecto a la configuración de los horarios dice que hay profesores que “van a su despacho para discutir o insultar³⁶⁰” sobre ellos y que “eso debe acabar”. El Director pregunta si están de acuerdo a la audiencia, que enmudece. Entonces, nombra directamente a un profesor³⁶¹ y le dice: “De acuerdo, ¿profesor? Y este, con voz ahogada, contesta: “Si, señor Director”. A continuación, comenta el desarrollo de las obras de las salas de enfrente “que se están retrasando” y dice “pedimos ayuda³⁶² con los materiales a dos empresas de la zona” y “solo faltan los acabamientos” a lo que curso comenzará teniendo inutilizadas dos salas.

³⁵⁸ Descripción de la reunión de finales de enero de 2014 en la escuela de Muti. Todos los comentarios pertenecen a ella.

³⁵⁹ Referido a los centros donde se imparten algunas clases de Muti, en dos escuelas primarias de la zona.

³⁶⁰ Pedir explicaciones o rectificaciones.

³⁶¹ Que es uno de los que se ha quejado de su horario que le hace acudir a varios centros diferentes a lo largo del día.

³⁶² Pidieron que hiciesen una donación de material de construcción.

Comenta que los donadores³⁶³ cedieron más materiales de última tecnología que tienen guardados y que “no se pueden usar sin formación”. Recuerda a todos que el único autorizado para su uso es un profesor.

El Jefe pedagógico, que ha salido un momento para atender una llamada en su móvil, ahora entra en la sala y toma asiento, adquiriendo la misma postura que los demás, callados, quietos e inexpresivos. El Director dice que al día siguiente tiene lugar la “Solemne Apertura del año escolar” y que necesita datos que debe escribir en su informe. Reitera que él se encargará de escribir el informe, que no necesita que nadie lo escriba, pero que necesita tener los datos de las actividades de la escuela sin más demora, y añade que hay que “justificar en el papel todos los dineros” referido al coste de las actividades anuales de la escuela. Recalca varias veces la necesidad de justificar “en un papel” los gastos, o lo que se haga en la escuela, con ejemplos como “si gasto 2000 meticales en cemento, debo poner ahí que lo hice, con una factura, con un papel, eso tiene que estar escrito”. A continuación, dice “ahora voy a hablar de las plazas en la escuela”, señala que el profesorado “tienen derecho a plazas para alumnos” pero que “necesitará justificar con papeles” ese vínculo. Dice que “hay profesores que dicen es mi hijo, es mi tío, es mi hermano, pero no lo pueden justificar”. Además, añade que está diariamente recibiendo a familiares y que sabe que “hay profesores que han cobrado 4500 meticales” por plazas en la escuela. La audiencia está en completo silencio y evita la mirada del Director. Él dice “Yo no acuso ¿quién soy yo? ¿Quién soy yo para acusar? ¿Quién soy yo? ¿Yo soy alguien profesores?” y lo repite varias veces de manera claramente irónica, como indicando lo contrario, con lo que despierta alguna risa tímida del profesorado. Añade que “eso no se puede permitir en la escuela de Muti ¿me han comprendido profesores?”. El profesorado baja la vista y sigue completamente callado.

El Director luego habla de la puntualidad de los docentes, en términos de “enfermedad de la escuela”, pidiéndoles que sean puntuales y también asiduos en sus actividades como profesorado. El profesorado sólo reacciona con tímidos asentimientos a las preguntas que el Director hace con un “¿han entendido señores profesores?”. Entonces da por concluida la reunión, y se dirige a su despacho. Los familiares que esperan fuera no dan muestras de impaciencia a su paso y siguen aguardando inexpresivos.

El Director en la reunión ha tratado temas directamente relacionados con el funcionamiento escolar y su propia autoridad, que ha subrayado en todo momento. Por una parte, la imposición de horarios de trabajo de obligado cumplimiento y sin posibilidad de discutir. Por

³⁶³ Organizaciones de ayuda internacional, que el Director no identifica en ese momento, ni recuerda más tarde.

otra parte, ha planteado que la impuntualidad y la falta de asiduidad de los docentes son enfermedades de la escuela. Además, ha señalado la necesidad de dejar por escrito todo lo que se realice en la escuela y ha señalado algunas prácticas corruptas que se dan en ella, como la venta de plazas escolares. Respecto a las instalaciones, el que las obras no hayan terminado y se cuente con dos aulas menos, hará, durante el curso, que dos clases den clases con el doble de alumnado y, por otra parte, la “sala de los donadores” se ha dotado de nuevos aparatos de nueva tecnología. Todo esto, además, expresado a través de un expresivo y bien elaborado monólogo y control del espacio y de los tiempos, a través del que el Director expresa su poder y autoridad, que el profesorado ha escenificado asumir con su silencio y actitud no verbal, como es frecuente en las interacciones que se llevan a cabo en su presencia.

6.4.8 Apertura Solemne del año escolar

El calendario anual de la escuela, elaborado desde el MINED, estableció como día para la denominada “Apertura Solemne del año escolar” el 31 de enero³⁶⁴, un día muy soleado y ventoso propio de la estación, con las ramas de los árboles en movimiento, y algo de arena del patio en suspensión. El acto estaba programado para las 8 de la mañana, pero finalmente comienza algunos minutos antes de las 10. El Director es quien llega primero, sobre las 8 de la mañana, y pocos minutos después, llega el Jefe pedagógico y parte del profesorado. A las 9:30, comienzan a llegar el resto del profesorado y las familias del alumnado. La escuela acoge a casi 5.000 alumnos matriculados, pero en la celebración en los momentos de mayor afluencia, cuentan con aproximadamente 250 personas.

Dona Margarita ha organizado la logística del acto y, entre otras tareas, ha mandado colocar sillas en distintas partes de la planta baja del edificio principal y del patio. Por una parte, dentro de su garita, hay dos grandes sillas tapizadas, destinadas al Director y el Jefe pedagógico. A un lado de la garita, apoyadas en el muro del edificio hay diez sillas, destinadas a las denominadas “personalidades locales” y se han distribuido dos grupos de unas 50 sillas orientadas a la garita, cubiertos por el techado de la planta baja. Fuera, en el patio, bajo la sombra del hermoso árbol que hay frente al edificio, han ubicado unas 70 sillas destinadas al alumnado y a sus familias³⁶⁵. Encima y al lado del murete de la garita han situado dos grandes altavoces, prestados por un profesor, con un amplificador que conecta un micrófono a través de un corto cable.

³⁶⁴ Del año 2014.

³⁶⁵ En el Anexo n° IX. Hay una fotografía que corresponde a los primeros momentos de la celebración

El equipo directivo y el profesorado que participa en el acto no están uniformados y visten ropas sencillas y conservadoras, consideradas “decentes” en la zona. Las familias del alumnado, en particular algunas mujeres más mayores, acuden con la tradicional “capulana” a modo de falda y con el “lenço” cubriéndoles la cabeza. Los jóvenes tampoco van uniformados y visten ropa colorida, casi todos, camisas estampadas, escotadas en caso de las chicas y pantalones vaqueros ceñidos. Algunas chicas llevan trenzadas extensiones de color rojo y morado, y comentan que se las deben quitar para el día 4 de febrero, que empiezan las clases.

El equipo directivo, en particular el Director, se encarga de atender a las “personalidades locales” que llegan poco a poco y acceden a su despacho. El profesorado, cerca del edificio principal, charla de manera amigable en pequeños grupos o en grupos donde solo uno habla y otros escuchan siempre, con formas educadas y, en ocasiones, mirando a su alrededor para tener controlada la presencia del Director. Todos hablan en portugués. Alumnado y familias aguardan en el patio con un gesto tímido y sin armar mucho revuelo. Parte del alumnado, los más mayores, propician encuentros entre sus familias y el profesorado, presentándoles o provocando que se saluden, lo que hacen de manera cariñosa. El alumnado más joven, corretea por los lados extremos del patio y hablan excitados entre ellos, generalmente en grupos diferenciados por sexo. Las familias no se acercan a la zona del porche del edificio principal, y lejos de él, algunos hablan en shangana casi siempre de manera animada. Hay una gran mayoría de mujeres entre las familias asistentes y pocas han acudido solas.

En un momento dado, el Director acude a la antesala, donde el Jefe pedagógico solícito le ofrece el micrófono y comienza a hablar a través de él. Las personas que están cerca de la garita y que han notado su presencia se quedan quietas. El sonido, sin embargo, no se amplifica y la muchedumbre del patio no escucha nada. El profesorado con gran premura, se afana en arreglar el micrófono, con gestos que indican su preocupación por que funcione, ante el gesto contrariado del Director. Además de que no funcione se queja delante del resto de personas, en un tono, enfadado y seco de que, por la escasa longitud del cable, no puede salir de la garita. Los profesores que están alrededor bajan la mirada y continúan moviendo cables y apretando botones con un aparente empeño en que funcione.

En el patio sigue el barullo y el Director se aproxima unos pasos, saluda a las familias con un tono de voz alto y grave y anuncia que se va a plantar el árbol para inaugurar el curso de 2014. Sus formas son serias y solemnes, su mirada fija y la gente enmudece cuando habla, sin mirarle directamente a los ojos ni moverse. El Director inicia su camino al jardín, acompañado de algunas de las “personalidades locales” invitadas a la apertura solemne. Es

más alto y grueso que la mayoría de sus acompañantes y con ello y con sus andares ceremoniosos y su mirada altiva, su presencia destaca. Las “personalidades locales” de la comitiva tienen un trato con él más relajado que el resto de los participantes de la apertura y, en su presencia, parecen tranquilos y no intimidados. El resto de los participantes se unen lentamente a la cola de la comitiva adaptando el paso al del Director, y frenándose cuando él lo hace, siempre quedando detrás de él. El Jefe pedagógico viene y va, supervisando el acto y hablando con el profesorado de forma distendida. El jardín donde van a plantar el árbol está a un lado del edificio principal y ocupa todo un esquinazo de la escuela que, generalmente, está cerrado al alumnado con una puerta metálica. En él solo trabajan las funcionarias: hay algunos árboles frutales y suelo de tierra gruesa con algunos cascotes de cemento diseminados. El Director llega al jardín hablando con el representante de la comisaría de Matola, y cuando llega el “Régulo” de Muti, interrumpe la conversación amablemente, y se separa con el Director para hablar. Las personas están ya en el jardín y el Director continúa escuchando atentamente al “Régulo”.

En un cierto momento, ya bajo el sol abrasador y sin caber en el jardín, ante la desordenada comitiva de personas, a las que se van uniendo las que aparecen por el patio el Director decide comenzar la ceremonia solemne. Entonces, se pone frente a un hoyo en la tierra previamente cavado por una funcionaria, que también ha dejado un esqueje de árbol pequeño apoyado sobre el muro y que ahora espera alejada de la comitiva con una regadera vacía en la mano. Progresivamente, la comitiva se organiza de forma que a ambos lados del Director quedan las “personalidades locales” invitadas, detrás el profesorado y después las familias. El alumnado se asoma elevándose con ayuda de alguna piedra o murete del patio y se mueve por toda la escena, no ocupando nunca el lugar central. Pasan unos diez minutos de confusión puesto que parece que se busca a alguien que no aparece. Las personas, familias y alumnado, sobre todo, que están más lejos, mantienen animadas conversaciones mientras el profesorado aguarda a un lado hablando en voz más baja y mandando callar al alumnado. El Jefe pedagógico, que se ha quedado atrás atendiendo una llamada, acude al jardín y muestra su apoyo en la organización del acto, que pudiera parecer colapsado, ya que nada sucede desde hace varios minutos.

El Director inicia un pequeño discurso que resulta apagado por el barullo y al terminar, calla y manda a un profesor hacerle fotos junto con las “personalidades locales”. La funcionaria que aguardaba con la regadera vacía aparece ahora con ella llena. La ceremonia continúa, mientras que el Director atiende una llamada telefónica. Las personas en el jardín, parece contentas y

alegres de estar en esa situación y nadie muestra ningún signo de malestar o impaciencia. Entonces, comienza la búsqueda de las personas que deberían plantar el árbol, que, entre varios, incluido el Director consideran que es función del “Padre de la Escuela” y “Madre de la Escuela” de la escuela, a los que se intenta localizar en el gentío. La “Madre de la Escuela” está fuera de las instalaciones y se la va a buscar, y el “Padre de la Escuela” ya formaba parte de la comitiva. Cuando se juntan, se ve que ambos son personas de edad y visten ropas que se consideran decentes y tradicionales, camisa y pantalón de traje él y “capulana” combinada con una camisa de manga larga para ella, que cubre su cabello con un “lenço” a juego. Ella se queda muda y quieta ante la presencia de la comitiva que parece imponerle, y proyecta su mirada hacia el suelo.

Entonces, ambos reciben órdenes del Director de situarse quietos y de pie delante del hoyo. Ellos la acatan con premura y sin mirarle. El Director reinicia su discurso entre el jolgorio y el profesorado chista pidiendo silencio y mirando con gesto serio y amenazador a los grupos de alumnado que arman jaleo. Estos, cuando son descubiertos y cruzan la mirada con quienes les llama la atención, adoptan una posición tímida y después, se escabullen entre el gentío. Minutos después, reanudan el bullicio por otro lado del jardín.

El discurso del Director vuelve a comenzar e inicia con un “Buenos días”, y una sentida excusa por no tener micrófono. Luego, dirige un saludo señalando a las “personalidades locales”, equipo directivo, profesorado, familias y alumnado. Hace una larga pausa en el discurso ante la cual continua el relativo silencio de la comitiva y plantea en tono ceremonioso “¿Por qué estamos aquí?” y se responde a sí mismo con un discurso donde explica que van a plantar un árbol, que forma parte de una tradición escolar y que con ello se simboliza el inicio del curso. El tono de voz es expresivo, pedagógico, lento y lleno de pausas, con algunas preguntas retóricas a las que él mismo da respuesta. El discurso no está escrito, pero en él, aglutina mucha información y referencias que las personas, entre el barullo escuchan atentamente. El Director hace referencia al año que terminó y a las actividades que se han realizado en la escuela, así como a todas las personas que ese día están en ella como representantes de la comunidad donde la escuela está inscrita. Las personas ubicadas más cerca del Director, afirman constantemente sus aseveraciones con ligeros golpes de cabeza. El profesorado, atento, escucha, pero a veces se miran entre ellos con gestos de complicidad y algunas risas ahogadas que cambian a un gesto hierático al saberse o creerse mirados por el Director.

Al barullo provocado por la presencia de unas doscientas personas en un jardín de reducidas dimensiones se une el estruendo que provocan los camiones tipo tráiler, que camino al país vecino, Sudáfrica, pasan por delante de la escuela. Cuando el discurso termina, el Director recibe un gran aplauso que da lugar a otro periodo de espera en el que vuelve el relax del público en general.

En este espacio se escenifican muchos gestos propios de la comunidad y de la escuela, tanto el profesorado como las familias y el alumnado, ante la mirada del Director asumen una posición pasiva, mirando al suelo, metiendo los labios hacia dentro de la boca y bajando los hombros y los brazos. Sin embargo, a los pocos segundos de no saberse mirado, el gesto cambia radicalmente y vuelven los gestos expresivos, burlones y atentos.

Después de una espera debida a un trámite que gestiona el Jefe pedagógico yendo a su despacho, y con el “Padre de la Escuela” y “Madre de la Escuela”, delante del hoyo, el Director les invita a escenificar el plantar el árbol y lo hacen con diligencia. Un profesor, que hace las veces de fotógrafo, les pide mirar a la cámara y mostrar sus manos cruzadas sosteniendo el arbolito encima del hoyo con el Director por detrás. Ellos miran al objetivo, serios y con un gesto grave, como se usa en las fotos de personas de edad. Cuando el Director sale del encuadramiento, el profesor sigue haciendo fotos y ahora entran en el plano parte del alumnado, que posa haciendo los ademanes de moda en internet. Las chicas ladean la cara, abren mucho los ojos y miran con una amplia sonrisa y de reojo el objetivo. Apoyan una mano sobre la cintura contorsionada y la otra la sitúan al lado de su cara, haciendo la señal de la victoria con los dedos. Los chicos posan con gesto serio, con los brazos cruzados y haciendo gestos con los dedos propios de los videos de raperos de Estados Unidos.

Cuando verdaderamente toca plantar el árbol, el “El Padre de la escuela” se aleja de la escena y vuelve a la comitiva y es la funcionaria, regando el hoyo y la “Madre de la Escuela”, cavando con las manos en la tierra mojada, quienes se afanan en hacerlo correctamente. Luego, aplanan la tierra a los lados del pequeño arbolito.

Después de casi dos horas en el jardín las gotas de sudor perlan las frentes de casi todos los presentes. Ahora alumnado y profesorado sacan sus móviles y se hacen fotos al lado del arbolito ya plantado.

La comitiva encabeza la vuelta al edificio principal de forma desordenada. Por el camino se unen personas que han llegado tarde al acto, también “personalidades locales” que saludan con naturalidad y entre bromas al resto de la comitiva y profesores. Tras unos 20 minutos,

todos están sentados en sus lugares. El Director y el Jefe pedagógico, dentro de la garita, anuncian por el micrófono que se va cantar el Himno. Todos los presentes se levantan y lo entonan, de manera particular el profesorado, ya que bajo el árbol hay personas que permanecen calladas. El tono con el que se canta es serio y algunas profesoras, agudizan sus voces y crean breves coros en algunas estrofas que hacen que resulte una melodía muy bella y sobrecogedora. Alguna de sus frases dice:

(...) En la memoria de África y del Mundo, patria bella de los que osaron luchar, Mozambique, tu nombre es libertad (...) piedra a piedra construyendo un nuevo día, millones de brazos una sola fuerza, oh, patria amada vamos a vencer (...) la flores brotan del suelo gracias a tu sudor (...) juramos por ti (...) que ningún tirano nos esclavizará³⁶⁶.

Una vez todos sentados, el Director presenta a los presentes la comitiva de “personalidades locales” que aguardan sentadas en un lateral, ahora ya al completo, primero al “Régulo” de Muti, que coge el micrófono, saluda con esmero y añade que debe ir a otra escuela de la comunidad inmediatamente, ya que hoy es la apertura de todas ellas. Señala a un representante que ocupará su lugar en la ceremonia y abandona atropelladamente la escuela.

Otros cargos que forman parte de la comitiva son: el “Padre de la Escuela” que ocupa un asiento en la fila de sillas mientras que la “Madre de la Escuela” ha ocupado un espacio en el patio y no interviene en la ceremonia, un miembro de la comisaría de Muti y un funcionario del área de Educación del Distrito. A este, el Director directamente le llama “camarada” connotando con esto su adscripción política al FRELIMO ante las risas cómplices del Jefe pedagógico y del resto de “personalidades locales” y las miradas entre sonrientes y guasonas del profesorado. Además se presenta un miembro de la inspección pedagógica del MINED³⁶⁷ el “Secretario del Barrio y por último, un miembro de la Asamblea Municipal de Muti.

Las presentaciones son breves pero completas y corteses, incluyen nombres, apellidos misión y, brevemente, algún comentario sobre la importancia de la ceremonia en ese día. Sin embargo, a pesar de la largura, no se hace repetitivo, ya que cada discurso tiene impresa una marca personal del que lo habla: Pareciera que el discurso repetitivo y gris, propio de otras presentaciones formales, aquí no tuviese lugar, y fuese de recibo, hasta en una breve presentación dejar impronta de la individualidad o de un estilo propio de cada uno.

Parece improbable que las aproximadamente 200 personas que hay en el patio, sentadas en sillas y de pie escuchen lo que se dice en la ceremonia ya que el micrófono falla

³⁶⁶ Traducción propia de partes del Himno Nacional de Mozambique. La idea del trabajo y de la lucha, repetida en el himno está presente también en la bandera de Mozambique, cuyas figuras centrales son un Kalashnikov y una azada cruzadas encima de un libro sobre el que amanece un radiante sol.

³⁶⁷ Ministerio de Educación de Mozambique

constantemente, y el ruido ambiental es intenso, pero asisten quietamente a la ceremonia, con semblantes curiosos.

Una vez acabada la ronda de las presentaciones formales, el Director presenta el “Informe de 2013”, de actividades “Programadas y realizadas” que resultan ser coincidentes. La lectura de informes y artículos para la audiencia se suele realizar en la escuela con gran parafernalia y verdadero deleite. El Director, recalca la idea de que la escuela tiene un informe de “todo, todo, todo lo realizado, que queda registrado”, y anuncia además que la escuela hace de cada actividad un informe diferente. Pasa las hojas con mucha ceremonia y, entonando la voz, comienza a leer todo lo que la escuela ha hecho durante el año 2013.

En cuanto a las actividades, figuran en un mismo bloque “limpieza del patio”, “reunión con los padres”, “proceso de corrección de exámenes”, “visita a una fábrica” y otras³⁶⁸. A continuación, pasa a hablar del “aprovechamiento pedagógico escolar”, o el índice de aprobados de la escuela, y con un gesto de satisfacción en el rostro, comenta que los resultados de 2013 son superiores en algunos puntos porcentuales a los del año pasado. El profesorado y las familias acogen esta información con gesto aparentemente inexpresivo, a pesar del júbilo que muestra el Director en su lectura y la sonrisa satisfecha del Jefe pedagógico que le acompaña. El Director relata datos numéricos del informe deteniéndose en los aspectos que considera claves, como por ejemplo que la ratio profesor alumno haya sido de 80, dato que anuncia con un leve gesto de incomodidad en la cara. A pesar de los intentos por hacerlo comprensivo, iniciando cada serie de datos con movimientos de brazos, pausas y gestos exagerados, la audiencia parece perderse y acaban atendiendo con la mirada fija en algún lugar de la ceremonia que no son los ojos del Director. Al acabar las series de datos por turno, curso y clase de la escuela, anuncia el lema de la escuela de ese año: “Vamos a aprender construyendo competencias para un Mozambique en constante desarrollo”. El Director entonces explica cómo la escuela está vinculada al desarrollo, de modo que es imprescindible formarse en la escuela para poder desarrollar Mozambique. La idea es que el país debe aspirar a ser uno “como los desarrollados” y añade que “Mozambique es un país rico, no es pobre, es rico”. Añade al discurso las difíciles condiciones de vida que se dan en el país, en particular en las zonas rurales, y explica que, a pesar de ella, hay que formarse y estudiar para desarrollar la nación. El tono del discurso del Director tiene componentes épicos y utiliza palabras y metáforas relacionadas con el éxito, la lucha y las dificultades y barreras

³⁶⁸ El Director no me entrega una copia del informe de 2013 porque dice que es un “informe interno de la escuela de carácter secreto”, a pesar de haber sido leído en público. Profesores de la escuela me instan a pedírselo más veces, ya que consideran que es necesario rogarle para conseguirlo. Lo intento dos veces más pero no me lo entrega y no insisto.

que se encuentran en el día a día, siendo la misión de cada uno “superar los desafíos que se nos presentan”. Al terminar su intervención, los presentes le dan un aplauso que acoge de buena gana, doblando el informe en cuatro partes.

Este es el momento de la ceremonia con más personas aguardando bajo el árbol de pie, pero nadie se sienta en el suelo. Algunas mujeres llegan con sus bebés sujetos a la espalda con una “capulana”. Otras personas del barrio parecen ajenas a la escuela y observan las instalaciones atentamente.

A continuación, el representante del “Régulo” sale a la palestra e intenta hablar con el micrófono desde fuera de la garita. Este congratula a la dirección por el “arduo trabajo realizado” por la escuela, y dice que es “fruto del esfuerzo de profesores y alumnos”. Explica que se necesitan empleados mozambiqueños para “responder a los desafíos por los descubrimientos de petróleo y otras riquezas en el norte” y se refiere a la necesidad de que el alumnado se esfuerce mucho en la escuela, ya que “la expectativa recae sobre ellos”, y deben ser “conscientes de lo que el país espera de ellos”. Añade que sería “muy desgraciado que técnicos de fuera viniesen para hurgar y conseguir beneficiarse” de las riquezas mozambiqueñas. Alarga su discurso más de 20 minutos, hasta que lo agota, y diciendo “ya no tengo nada más que decir” deja el micrófono en el murete.

El “Padre de la Escuela”, a continuación, comenta positivamente todos los avances del informe y habla de que las familias se han esforzado mucho, y que la escuela debe saber que las familias desde casa “luchan mucho con los niños”. En ese momento, se oyen comentarios en la tribuna de docentes diciendo “¿no habla aquí de [del esfuerzo de] los profesores?”. El “Padre de la Escuela” acoge los comentarios de buena gana y los subraya, reconociendo el valor del profesorado y añadiendo que “hay que presionar a los padres para que participen en las reuniones y acompañar a los hijos en sus problemas todo el año, ya que (sino, al final) va a ser tarde”. Luego aborda los problemas de disciplina de los alumnos, relacionados con el uniforme escolar, ya que “hay alumnos que no se ponen la corbata” y “no cumplen con las reglas de la escuela, también en la Secretaría y en el bar”. Añade que los alumnos “deben evitar fumar, que es un gran problema”. A continuación, expresa que las ratios de la escuela son muy ajustadas y que no sabe “cómo los profesores pueden caminar entre las filas de clase con tantos alumnos” y plantea la necesidad de hacer “bloque común” para poder obtener beneficios económicos, instando a los padres a que “no se queden en casa sin hacer nada ante este hecho”. Además, añade que “los alumnos deben estar atentos”, y prosigue diciendo que “las niñas deben de tener cuidado” en la vida, la audiencia parece captar la referencia a los

casos de relaciones entre alumnas y profesores en la escuela, y algunos, parecen inquietarse, cambiando de postura en sus sillas. Luego se dirige al alumnado en general instándoles a que aprovechen la escuela y que no “se queden cargando tomates en los mercados”.

El discurso del “Padre de la Escuela”, como de todos los presentes en el acto es extenso, rico, elaborado y lo expresa sin ningún tipo de soporte escrito, haciendo pausas entre diferentes ideas y ejemplificando también físicamente algunas nociones, como el alumnado fumando por las instalaciones escolares o la de profesores caminando entre el alumnado con dificultad, y estas representaciones ayudan a seguir el ritmo del discurso.

El representante de la comisaría centra su discurso, también bien elaborado y trabado, en el alumnado, planteando que son el “reflejo de la nación” y comenta casos de “alumnos drogados, por el tabaco y por el alcohol” que pasean por el barrio y por la escuela. Añade que muchas veces el alumnado “hacen en la escuela lo que ven en casa”. Otros aspectos que critica de los adolescentes es su falta de puntualidad y de respeto, y pone el ejemplo de cómo el alumnado más joven nunca cede el sitio en las “chapas” a los más ancianos, entre otras.

El funcionario del área de Educación del Distrito, inicia su discurso alabando el éxito obtenido por la escuela y plantea que “hay que llegar a mejorar más” (...) “para Muti crecer”. Estas dos ideas las expresa con una interjección muy típica de la zona, que implica acabar la primera frase con un tono agudo y acabar la segunda con un tono muy grave.

Cuando el miembro de la inspección pedagógica del MINED inicia su discurso, los profesores parecen encogerse con gozo en sus sillas esperando animadamente su intervención. Utiliza un lenguaje excesivamente solemne que provoca una reacción cómica y de encanto en la audiencia. Habla de “las ilustres figuras que me antecedieron en los discursos, que hablaron muy bien y yo ahora no querría ensuciar sus palabras, por lo que voy a ser muy breve”. Hila un discurso planteando la necesidad de que los agentes económicos se involucren en la escuela y que las familias junto al alumnado “hagan mejorar el empeño” de la escuela a través de “mejorar el empeño de todos”. Dice “la escuela necesita lograr mejores alumnos, mejores profesores y funcionarios” todos acogen con grandes aplausos este discurso.

Cuando el “Secretario del Barrio” y de la Asamblea, realizan sus discursos, con un tinte claramente político en el que se ponen de relieve los avances de la escuela y de la comunidad, la audiencia parece cansada y poco a poco, algunas personas del patio, comienzan a abandonarlo. Los aplausos pierden fuerza gradualmente, el micrófono comienza a fallar, y se nota el murmullo de las personas, también el profesorado, que charla oculto tras las columnas

de la planta baja. Cuando el representante de la Asamblea está hablando, tras más de una hora de discursos, incluso el Director y el Jefe hablan entre ellos, dados la vuelta a la audiencia. En un momento dado, se dan la vuelta y saludando y agradeciendo la presencia de las “personalidades locales”, da comienzo la entrega de premios a de los mejores alumnos de la escuela.

Este momento, como otros a lo largo de la ceremonia es de gran confusión y desorden ya que parece que nadie ha avisado al alumnado de que debían recoger sus premios y se está buscando la manera de que acudan. A lo largo de unos 20 minutos, el Director se asegura de si alguien avisó a los chicos o no y los profesores se mueven nerviosamente entre listados y apuntes. Esto genera cierto bullicio en torno a la garita, en el patio y entre las filas de profesores, que hablan distendidamente entre ellos. El micrófono, además, tras un extraño ruido ha dejado completamente de funcionar y el profesor que antes fue capaz de repararlo, parece que ya no está en la escuela. El profesor que ha prestado el equipo técnico a la escuela comenta que lo ha pedido a un tío suyo y aguarda algo nervioso a un lado. Las autoridades locales parecen cansadas, alguno dormita y otros hacen llamadas telefónicas o hablan entre ellos distraídamente.

Por fin, después de un dilatado tiempo dedicado a la organización de listas, localización de alumnos, de premios y planificación del orden mediante el cual se va a llamar al alumnado, así como la organización del profesorado que entregará cada premio, comienza esta parte del acto sin que el micrófono se haya arreglado.

El Director, anuncia al mejor alumno de 8º curso, pero nadie acude a recoger el premio, una cartera escolar negra. Durante unos diez minutos, el profesorado, Jefe pedagógico, familias y alumnado se dedican a buscar por el patio al alumno en cuestión que no aparece. Con la mejor alumna de 8º curso sucede lo mismo y la reacción es la misma, se producen movimientos para buscar a la ganadora, para ver si vive cerca o alguien le puede llamar. Todo esto se complica sin micrófono y los nombres de los ganadores deben ser repetidos varias veces en voz alta.

Finalmente, del total de los premiados, que eran diez, aparecen tres y cuando llegan a la garita, un profesor asignado, generalmente el “Director de clase” o del curso, le saluda brevemente y le muestra el premio. A continuación, ambos se giran, cada uno coge un extremo de la cartera y con un gesto serio y grave, miran hacia la cámara donde el profesor-fotógrafo, hace una foto.

Después de casi una hora de entrega de premios a los mejores alumnos, comienza la parte de entrega de diplomas y regalos a los mejores profesores y profesoras de la escuela.

Ante el anuncio de los premios, que oficialmente siguen los requisitos expresados en el anexo n°V.5, el profesorado de Muti, se mira disimuladamente expresando burla e incredulidad. Una profesora me dice: “mira, verás, este va a ganar un premio porque tiene un camión con el que roba arena de las obras de la escuela y la lleva a casa de “alguien”³⁶⁹”. Los profesores de alrededor asienten en mi dirección disimuladamente y cuando, efectivamente, el primero en salir es dicho profesor, propietario de un camión, el grueso del profesorado aplaude ante su gesto triunfante, con un gesto que muestra burla y resignación a partes iguales. Cuando el profesor vuelve a su silla, todos los que se sientan cerca de él, le dan la enhorabuena.

Hay veinte profesores premiados en base a diferentes criterios y la entrega muestra una mecánica irregular: El Director y el Jefe pedagógico, que anuncian el nombre de los premiados buscan, antes de hacerlo, alguien para entregar el premio con el que exista cierta afinidad. Por ejemplo, los “Delegados de disciplina” entregan los premios a los profesores de sus grupos, y se evita que una persona entregue más de un premio, buscando siempre que entre quien entrega y reciba exista una particular afinidad, aun amistosa. De este modo, primero se localiza a una persona para entregar un premio, se le entrega el regalo y aguarda con él de pie cerca de la garita. Luego, el Jefe pedagógico anuncia el ganador, a lo que acude, se saludan y se hace una foto de ambas personas con el regalo entre las manos. La profesora que ha hecho el comentario sobre el premio otorgado a cambio de prácticas corruptas, es nombrada para recibir uno y se levanta orgullosa de la silla y va a recoger el premio con un gesto visiblemente emocionado y agradecido.

Aparte de las acreditaciones en forma de diploma de “mejores profesores”, cada profesor premiado recibe como regalo un abultado paquete, atribuido en función de género: para las profesoras se reservan los que están envueltos en colores rosas y blancos y suelen ser conjuntos de vasos y menaje para el hogar. Para los hombres, los paquetes azul oscuro con enseres para el coche o estatuillas de cerámica. La ceremonia de entrega de premios a los profesores no es seguida con mucha atención por las familias, que cada vez aplauden menos. Una vez entregados los premios, el profesor-fotógrafo, pide levantarse a todos los premiados para hacer una foto de grupo.

Una vez acabadas las fotos, se produce un gran alboroto y solo la voz y presencia del Director en la garita, hace que todos los participantes se sienten de nuevo en sus lugares. Es el

³⁶⁹ Refiriéndose a “alguien importante”, como alguien del equipo directivo.

momento de presentar a los docentes agrupados por disciplinas y de este modo, uno por uno son llamados todos los profesores que posan unos segundos delante de la audiencia de familias y alumnado y luego frente al profesor-fotógrafo. En casi todos los grupos de profesores convocados falta algún o algunos miembros lo que demora las presentaciones y las fotos, ya que antes de posar se intenta buscar a todos, por las instalaciones, también por teléfono. Mientras se organiza el grupo de disciplina de matemáticas, una profesora comenta en voz baja: “mírales, estos son los que cortan las piernas a los niños”, en referencia a la dificultad de la asignatura, que hace suspender a muchos alumnos.

Mientras se localizan y reúnen los grupos de docentes, nadie parece atento a lo que sucede. Las familias bajo el árbol conversan en pequeños corros, parte del equipo directivo está concentrado en otras discusiones y el profesorado a quien no le corresponde salir, también charla en grupos. Tampoco las “personalidades locales” están atentas al desarrollo de los acontecimientos. Algunos dormitan en sus sillas, otros conversan por el móvil o con otras personas. Algunos de ellos, mientras el profesorado posa, piden otra oportunidad para hablar en público, tras las fotos, a lo que el Director accede, pero al finalizar las fotos de grupo, cuando inician algunos discursos, casi nadie les hace caso y el murmullo es generalizado. Al terminar los casi inaudibles discursos, el Director pide silencio, suspira lenta y expresivamente mirando en alto y dice dirigiéndose a la audiencia “Queda inaugurado el solemne año académico de 2014”. Luego pide levantarse a los presentes para entonar de nuevo el himno y después, los grupos se vuelven a formar y retoman sus conversaciones.

Son las 15:30 y muy poco a poco, las personas se van dispersando entre las ráfagas de aire que, ahora fuertemente, mueve los árboles y levanta violentamente la arena del patio, lo que suele preceder a una fuerte tormenta. Después del fin de semana, comenzará el primer día lectivo de la escuela de Muti.

En la ceremonia, como he indicado a lo largo del relato, se muestran algunos aspectos importantes referidos al espacio, que, cargado de significados, las personas ocupan selectivamente: Equipo directivo, profesorado y “personalidades invitadas” se mantienen cerca del edificio principal y su centro, mientras que familias y estudiantes suelen poblar las zonas periféricas. Respecto al uso y comportamientos en el mismo, para las familias supone un edificio ajeno a su cotidianidad y cuando entran suelen escenificar cohibición, evitan hablar sus lenguas locales, caminar o sentarse en el suelo, encima de “capulanas” o esteras, como lo hacen en sus espacios domésticos y vecinales.

Como se ha visto, la organización escolar invita a su inauguración a personas que representan una relación con la comunidad y en su discurso, hacen una lectura de la relación entre ambas. Expresan continuamente la importancia de estar escolarizado vinculándolo con la continuidad laboral y la prosperidad económica y social, y con el desarrollo del país, expresándolo a través del lema escolar del año 2014: “Vamos a aprender construyendo competencias para un Mozambique en constante desarrollo”.

Por su parte, las personalidades locales, en su lectura de los problemas de su entorno, achacan las dificultades de la escuela principalmente a las familias, que pueden no apoyar a sus hijos en la escolarización o representar comportamiento o actitudes no relacionadas con la escuela, como al propio alumnado, al que tachan de indisciplinado. También se reproduce el discurso de las pobres condiciones de la escuela, que abarrotan las aulas y dificultan el trabajo del profesor. La única mención a las prácticas corruptas que acontecen en la escuela, conocidas popularmente, se hace a través de la advertencia de que las chicas “deben tener cuidado” mostrando con ello la peligrosidad que puede tener la escuela, y responsabilizando a las chicas de evitarlo o, en todo caso, eximiendo a los trabajadores de lo que acontece en ella.

Existe, además, una tendencia clara a incluir en el discurso de inauguración la lectura de informes “escolares”, a los que se da importancia como productos que responden a actividades, como elaboración de datos en ordenador, vinculadas claramente a las tareas técnicas de la escuela. Pero este lenguaje y contenido solo es anecdótico en el desarrollo de la inauguración.

Respecto a los comportamientos en la escuela que supondrían una ruptura con las pautas formales del funcionamiento escolar, son principalmente la falta de puntualidad y de asiduidad y la falta de organización y fluidez de los acontecimientos que no parecen acotados y estructurados según un uso del tiempo asociado a la institución. Los tiempos se dilatan e invaden el tiempo destinado a otras actividades, sin existir un intento por cortar, o interrumpir a las personas, que solo lo son cuando parece que la audiencia ha perdido interés por lo que sucede. Estos usos, igualmente, muestran un funcionamiento escolar particular, semejante a cómo suceden en puntualidad, asiduidad e importancia de la oralidad en otros acontecimientos como “xitiques” y reuniones de “convivio” en la comunidad.

Respecto a otros usos que están en clara relación con los comunitarios son la excesiva escenificación del poder a través del Director, que, como figura esencial, representa en cada momento el poder de la jerarquía escolar, como si la que fuese atribuida por la propia institución no le legitimase de cara al sistema y tuviese que dramatizarla. Esta dramatización,

se hace, además, a través de un estilo de comunicación expresivo, lleno de gestos y movimientos, cuyos contenidos son recurrentes y cuyas situaciones comunicativas dotan al Director del poder del tener la palabra, importante en el contexto.

También la comunicación entre el resto de la comunidad escolar tiene este carácter discursivo, adornado y emocional. Existe un afán de ser escuchados y considerados y de explicar, a través de situaciones en las que generalmente, uno habla y el resto escucha. Los usos lingüísticos de los estudiantes sobre todo los más mayores, entre 16 y 19 años, están en clara sintonía con las pautas de medios de comunicación global, entre ellos, telenovelas brasileñas y videos musicales en inglés, que prestan palabras, gestos y expresiones a sus diálogos.

Las ceremonias y reuniones son escenificadas por todos los miembros de la comunidad, que concedores expertos de los comportamientos y actitudes a representar en el recinto escolar, las recrean de forma intensa. Esta escenificación está caracterizada por una doble cara, de modo que se puede recrear el respeto, sumisión y obediencia con gran esmero, y en cuestión de segundos, cambiar la expresión y mostrar burla e irreverencia a esa misma pauta o persona. Al igual, como muestra la profesora del último ejemplo, se puede manifestar desacuerdo y repulsa ante un sistema de otorgación de premios corrupta y segundos después escenificar orgullo y emoción al recibir el premio de las mismas manos.

Ambas actitudes aparecen vinculadas en una especie de elección estratégica y oportunista de los agentes, que recibe pautas de sentido de diferentes entidades y actúa conforme a ellas, ya sean estas pautas escolares formales, pautas comunitarias tradicionales u otras, como pautas de comportamiento y expresiones lingüísticas de la telenovela brasileña “Avenida Brasil” o “Salve Jorge” que gran parte del vecindario de Muti sigue³⁷⁰ con devoción y que se presentan más cercanas a pautas de comportamiento global.

6.5 De febrero a octubre: El periodo lectivo

El periodo lectivo de la escuela abarca tres trimestres desde el mes de febrero hasta finales de octubre. El primero se desarrolla de febrero a finales de abril, el segundo de mayo a finales de julio y el tercero de agosto a finales de octubre. Entre un trimestre y otro, el alumnado tiene de una semana a diez días de interrupción lectiva o vacaciones (Anexo nº V.2).

³⁷⁰ El sociólogo de la Universidad Eduardo Mondlane, Carlos Serra, analiza este hecho en el siguiente artículo de Nadia Franco del 2010 “La cultura brasileña influencia el modo de vida en Mozambique” <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-05-12/cultura-brasileira-influencia-modo-de-vida-em-mocambique>.

6.5.1 Comienzan las clases

Comenzadas las clases y durante los días lectivos, a primera hora del turno de mañana y a primera del de la tarde, a las 6:50 y a las 12:15 respectivamente, el alumnado va entrando y colocándose en filas para entonar el himno nacional, acompañados generalmente por dos o tres profesores que organizan la actividad. El alumnado de menos edad se muestra más bullicioso y el más adulto parece más tranquilo. El profesorado intenta poner orden en las filas recurriendo a formas severas, y el alumnado obedece rápidamente cuando recibe una reprimenda. Gran parte del alumnado reconoce este momento como de solemnidad, donde hay que guardar las formas y ser muy serio, y algunas de las quejas que suelen comentar los más mayores es que sus compañeros no guardan las formas delante de la bandera y durante el himno.

Durante todo el año y por la mañana, siempre hay alumnado y profesorado rondando por la escuela, debido al volumen de matriculados y a que no todas las clases se desarrollan de manera consecutiva, sino que no es extraño que el alumnado tenga tiempos libres entre clases. Antes de cada clase y, sobre todo, durante el “intervalo largo”, de veinte minutos de descanso, el alumnado más joven corretea por sus bloques, y otros, se sientan bajo los árboles y charlan y juegan, mientras que el más mayor, que recibe clases en el edificio principal, aguarda cerca de sus clases, organizado en grupitos de conversación. En el patio no hay bancos o asientos y aunque el reglamento prohíbe sentarse en la parte interior del muro de la escuela, muchos estudiantes lo hacen, sobre todo en las partes más alejadas del edificio principal. En todo caso, el alboroto general, no se localiza nunca cerca de la garita, donde Dona Margarita atiende al profesorado y a las personas que esperan para ver al Director, ni en el centro del patio, que es un lugar de tránsito de unos y otros.

En general, las zonas alejadas del edificio principal se muestran más agitadas que las más cercanas, aunque en la primera planta del edificio principal, cuando no hay profesores en las clases, se escucha un gran estruendo, originado por la cantidad de adolescentes que permanecen en las aulas y en los pasillos cuando no hay clase.

La cantina bar en los momentos de intervalo o descanso y entre las clases, se llena de profesorado en su pequeño salón y de algunos alumnos, unos cuatro o cinco, que se pueden permitir comprar comida o bebida y que esperan tras las rejas a ser atendidos. Tampoco en la oscura biblioteca hay muchos alumnos durante el descanso y sólo se divisan colas en el puesto de fotocopias, donde parte del alumnado espera para ser atendido.

En los periodos lectivos la actividad que se observa desde el patio no transmite la cantidad de alumnado que hay matriculado, y para hacerse una idea de la cantidad de adolescentes y jóvenes que alberga la escuela, que se manifiesta más claramente cuando cantan el Himno³⁷¹ y dentro de las abarrotadas clases.

Durante las clases, el patio se vacía, aunque siempre hay jóvenes por los alrededores charlando agrupados bajo los árboles o jugando por detrás de las salas o cerca de las puertas de entrada, aunque, en todos los casos, cuando el alumnado no tiene clases es conminado a permanecer en ellas, y obedecer las indicaciones de sus “Jefes de clase” que les orientará generalmente a realizar trabajos escolares. En ocasiones, estando incluso el profesorado en la escuela, este no acude a clase y delega en el “Jefe de clase” la organización de una actividad, que puede ser una explicación de una parte de la asignatura, una prueba de conocimientos, un debate o realizar una ficha de ejercicios, para lo cual proporciona fotocopias a los alumnos o les pide realizarlas en la cantina de fotocopias. Estos llevan a cabo la mayor parte de las actividades escolares en pequeños grupos, compartiendo material como fotocopias y bolígrafos, y siempre encargándose siempre alguno, generalmente el mismo, de copiar el ejercicio para entregarlo al profesor, tarea que se suele realizar con letra esmerada.

Cuando Dona Margarita toca el timbre de la antesala, que conecta con una sonora alarma, el alumnado del edificio principal acude a sus aulas en grupos y a paso lento. Casi siempre van charlando animadamente entre ellos y haciéndose bromas hasta que llegan a los alrededores de sus clases. Los más pequeños suelen presentar mayor actividad y muchos, con el toque del timbre se lanzan corriendo a sus clases para coger las pocas sillas disponibles, o para hacerse con pedazos de mesa o respaldo para depositar en sus piernas sentados en el suelo. Cuando unos y otros divisan al profesor que se dirige al aula, siempre a paso sosegado, con sus carpetas bajo el brazo, el alumnado entra en la sala y se sienta.

La llegada del profesorado suele dilatarse y las clases suelen dar comienzo unos 5 o 10 minutos más tarde del tiempo estipulado en los horarios. El profesor siempre entra en último lugar y a su paso suele esperar a que todos entren. Entonces, al entrar en la sala, delante de él, todos, sentados, se levantan y al unísono entonan un “Buenos días profesor”, que el profesor escucha parado en la puerta y mientras camina con gesto cansado hasta su mesa, dice “buenos días alumnos”.

En el turno de mañana y prácticamente todo el año, un fuerte sol inunda las salas, que no tienen cortinas ni persianas y, en muchas ocasiones, las alumnas cuelgan “capulanas” a modo

³⁷¹ En el Anexo nº IX.2: hay una fotografía que corresponde a ese momento.

de improvisadas cortinas para atenuar el brillo y el intenso calor en las aulas. El ambiente se carga con el alumnado que, en ratios de 70, 80 y 90 alumnos por profesor, abarrotan todo el espacio, sentados en las sillas disponibles y en el suelo, con sus carteras cerca, colgadas de las sillas o apoyadas en las paredes.

En los momentos de impartir las clases el profesorado diferencia entre las clases o momentos de “dar” y de “interactuar”. En las clases de “dar”, de forma general, el profesorado acapara la actividad en las aulas y explica los contenidos a través, generalmente de un monólogo ininterrumpido. La intervención del alumnado en estas clases es reducida y se da al final de la misma, cuando será preguntado por dudas o preguntas sobre lo explicado. En las clases de “interactuar”, es el alumnado quien asume la actividad del aula, y responde siempre a actividades previamente mandadas por el profesor: debates, o exposición de trabajos denominados “de investigación”, que se realizan de forma individual o colectiva, y se exponen al resto de la clase. Para estas actividades se conmina al alumnado a investigar generalmente en libros o en Internet, o trabajar en grupo previamente en las representaciones. Todas estas actividades suelen ir acompañadas de documentos escritos a mano o a ordenador que al final de la clase, se entregan al profesorado. Este, a su vez, observa el desarrollo de las clases con una mínima intervención en ellas, aunque es quien define los tiempos en el aula y la evaluación de los trabajos, para lo que también, como se verá a continuación, suele pedir la colaboración o la opinión del resto de la clase.

Ambos tipos de clases o momentos también responden a diferentes tipos de evaluación del profesorado y este las considera como separadas en su actividad docente. Generalmente, aún sin una aparente intención del profesorado, las clases de “interactuar” son más frecuentes en las clases de 11º y 12º curso, y menos en las de 8º a 10º. En ocasiones, en una sola clase puede haber dos momentos, uno de “dar” y otro de “interactuar” o, cuando una disciplina ocupa dos tiempos consecutivos del horario, puede que el primero se dedique a un tipo de clase y el segundo a otro y el profesorado las suele alternar ya que considera que hacer dos clases de “dar” consecutivas es muy pesado para el alumnado.

6.5.2 Las clases de “dar”

A continuación, se relatan varios casos de clases de “dar” o con un momento claro de “dar” en ellas. Para ello se ha seleccionado una clase de Filosofía de 12º curso, otra de Matemáticas de 12º curso, otra de Física de 8º curso, otra de Química de 11º curso y una última de Lengua

portuguesa de 9º curso desarrolladas en diferentes trimestres lectivos³⁷². Todas ellas, en su particularidad, también muestran una tendencia semejante, que será abordada al final de la descripción.

La clase de Filosofía de 12º curso³⁷³ comienza a las 9:45 de la mañana. El aula donde se imparte, está ubicada en la primera planta del edificio principal donde hay varias mesas y bancos de madera contiguos dispuestos en forma de U, en dos hileras orientadas a la pizarra. Además, apoyadas sobre la pared hay varias sillas desordenadas formando una tercera y cuarta hilera y su disposición deja un espacio oval en el centro de la clase. A esta hora parte del alumnado aguarda fuera de la clase, a ambos lados de su puerta charlando entre ellos, pero cuando ven subir al profesor por una de las escaleras, callan y se apresuran a entrar y ocupan sus lugares. En total son 78 alumnos sentados, apretados en los bancos, en mesas individuales y en sillas. Cuando se giran para coger sus carteras, chocan los brazos entre ellos, pero una vez tranquilos, adoptan una postura quieta durante la mayor parte del tiempo.

Cuando todos están sentados, el profesor entra en clase y atraviesa el umbral de la puerta muy lentamente con pasos parsimoniosos y la mirada fija en la pizarra. El alumnado, al notar su presencia, calla y, dirigiendo la atención y el cuerpo hacia él, se levantan de una vez, y entonan un “buenos días profesor” a coro. El profesor parece impasible y se demora en la respuesta, evita las miradas atentas mirando a través de la ventana y acude a su mesa, deja sus libros y carpetas y pide que se sienten con un gesto de barbilla o con la cabeza, a lo que se vuelven a acomodar en sus lugares con un inevitable alboroto. El profesor entonces, mira hacia el grupo y les saluda cortésmente y en voz baja con un “buenos días señores” y anuncia que ese día tienen dos clases consecutivas, una clase de “dar” y otra de “interactuar”. Entonces saca su cuaderno y comienza a pasar lista numérica a gran velocidad, cantando los números del 1 al 84. El profesor va muy rápido y tras cada número, se oye un “sí” o “yo” por parte de los alumnos. Si tras un número, nadie contesta, el profesor, levanta la cabeza de la lista, y con gesto teatral, se dirige a la pizarra y lo escribe, en el lado de la pizarra más cercano a la puerta. Mientras pasa lista, en varios momentos, se producen pugnanzas entre alumnos que reclaman el mismo número, y en esos casos, no recurren al profesor, sino que con gestos nerviosos se hacen señas, se dan explicaciones en voz baja y muchos acaban por decir “sí” o “yo” a más de un número de cara a que ninguno quede apuntado como falta. Hacia la mitad de

³⁷² Las clases de Filosofía y Química, corresponden al primer trimestre del año escolar de 2014. La de Física al segundo semestre del año 2014 y las de Matemáticas y Lengua portuguesa al tercer trimestre del 2013. El orden no es cronológico, pero he deseado describir los acontecimientos en ese orden.

³⁷³ Observada en marzo de 2013, son dos clases consecutivas, de 9:45 hasta las 11:20 con un descanso de 10 minutos, de las 10:30 a las 10:35.

la lista el profesor acelera la numeración y el alumnado acompaña la lista velozmente, produciéndose algunos momentos de caos. Al acabar de pasar lista, en la pizarra quedan apuntados seis números.

El profesor entonces cierra su carpeta y se adentra en materia, explicando que toca hablar de lo que es la “Metafísica”. Para ello, camina por la clase y comienza un discurso donde se interroga a sí mismo por ese concepto con una voz impostada. Gira sobre sí mismo en el espacio central, entre las mesas y sillas, mueve el cuello, los brazos y recrea la imagen y acción de una persona con dudas. Utiliza varios tonos de voz y marca las palabras, bajando y subiendo el tono constantemente y empleando diferentes interjecciones.

El alumnado observa al profesor completamente quieto y en silencio. En las explicaciones, a veces, el profesor concluye una frase o una idea mirando con los ojos muy abiertos y fijamente a un alumno. El alumnado, sobre todo los de las últimas filas, oculta tímidamente la cara o baja la mirada al suelo ante los envites más físicos que verbales del profesor, que plantea algunas ideas y mueve los brazos señalando cada una, como si estuviesen escritas en el aire. El alumnado recibe con actitud pasiva y gesto serio las teatrales explicaciones del profesor, que pone ejemplos sobre las preguntas que nos hacemos cotidianamente, “al despertarnos, en los medios de transporte...” y añade “si no nos hacemos preguntas ¿qué somos?” de manera reiterativa. El profesor ahora interpela al alumnado con frases como “el ser humano se pregunta conceptos” y mirando fijamente a alguno de ellos y dice “¿sí?”, a lo que el alumnado mira al suelo y susurran “sí” no enfrentándose a su mirada directa. Luego explica las ideas cortando algunas palabras del discurso y esperando que el alumnado las complete, por ejemplo: “Lo que la filosofía quiere buscar es el cono... [Y todos, al unísono: ¡“cimiento”!]” y en otras palabras que acaban en “-ción” o “-mente” a lo que el alumnado, a coro, las completa.

Durante su explicación, llegan algunos alumnos al aula que buscan en los números de la pizarra su número y lo borran con la mano. Algunos ponen un gesto de extrañeza o se quedan tiempo parados, como no encontrando su número, pero todos al pasar, borran alguno de ellos. Al ir a sentarse, a veces, cruzan por delante del espacio del profesor que está inmerso en su charla y su llegada no provoca ninguna interrupción en su discurso.

El alumnado de esta aula, como en el resto de la escuela, no dispone de libros de texto. Casi todos tienen un cuaderno de tapas negras, a veces único para todas las asignaturas del curso, y, aunque muchos lo tienen abierto en sus mesas o sobre sus regazos, no escriben nada en él y aguardan sin moverse las explicaciones del profesor y a veces, emiten un “sí” o completan las

palabras, cuando corresponde, a viva voz. El profesor reitera la idea de lo importante que es hacerse preguntas más allá de lo inmediato y a todas horas del día, y pone varios ejemplos de la vida cotidiana, en la familia o con los amigos.

Durante su clase el profesor no escribe nada en la pizarra, y sigue acompañando físicamente sus explicaciones y reiterando con ejemplos la idea central. En un momento determinado comenta: “Un ser puede contener otros seres. Por ejemplo, esta chica [mirando a una muchacha de la primera fila] es un ser, pero sus ojos, al mismo tiempo son también otro ser”. El profesor repite este ejemplo, con más partes del cuerpo de más alumnos. Cuando acaba su exposición, plantea algunas preguntas al aula para ser respondidas por el alumnado. En primer lugar, pregunta: “¿Por qué el ser es indivisible?” Y un alumno levanta rápidamente la mano y, cuando se le autoriza a hablar dice “porque en un ser puede haber otro ser, como los ojos”. El profesor se muestra contrariado y dice: “Un ser es un ser, y tal, como ser, no puede ser dividido”. El alumno no hace ningún gesto después de la apreciación del profesor, que pasa a otra pregunta. A continuación, el profesor grita, girando sobre sí mismo “¡DUDAS!”. El alumno que planteaba la división del ser en varios seres vuelve a plantear la pregunta, “si un ser, como la chica de la primera fila es un ser y sus ojos son otro ser...” A lo que el profesor, sin dejarle terminar, insiste en que “el ser no puede ser dividido” Entonces, le lanza una mirada severa y el alumno baja la vista. Ningún alumno hace más preguntas.

A continuación, el profesor dice “para mañana trabajad estos temas” y mirando al techo, vuelto sobre el alumnado, y moviendo los brazos lanza varios temas de estudio: “El concepto de estética para Platón” “las características del ser”, bueno “el concepto de...bueno, no sé, leer también a Kant”. Los estudiantes se apresuran a copiar en sus cuadernos, pero por su expresión muchos parecen no captar todos los deberes. Algunos levantan la cabeza y miran a ambos lados tratando de copiar al resto, pero aun cuando parece que ninguno lo ha captado, nadie pregunta al profesor. Luego, el profesor, plantea una última idea: “Recordemos lo que sucede con las palabras abstención y comprensión”: “A mayor absten- [sigue el alumnado ¡“ción”!] menos compren.. (sigue el alumnado ¡“ción”!] y a menor absten... [sigue el alumnado ¡“ción”!] mayor compren.. [sigue el alumnado ¡“ción”!]. Entonces, el profesor da por concluida la clase de “dar”.

La clase de Matemáticas de 12º clase³⁷⁴, se imparte en un aula del edificio principal, en la primera la planta y comienza a las 12:25 de la mañana. La profesora entra algo más tarde que todos los alumnos, que aguardan sentados girados hacia otras mesas y cuando la ven cruzar el

³⁷⁴ Observada en septiembre de 2013.

umbral de la puerta vuelven su postura hacia ella y se levantan para saludarla. Ella entra con pasos lentos y no fija la mirada en el alumnado, a quien apenas contesta el saludo. Las mesas en esta aula están ordenadas en mesas y sillas individuales, orientadas a la pizarra.

La profesora llega a su mesa con gesto cansado y saca del bolso su carpeta, depositándola en la mesa con gesto ausente, mirando a través de la ventana. Entonces, lentamente mira al alumnado con gesto grave durante unos segundos e identifica a varios alumnos que van sin corbata y con gesto tranquilo les dice que o se la ponen o abandonan el aula. Los alumnos la sacan de la mochila y se la ponen, y la profesora con tono severo les dice que se la deben poner a pesar de que haga calor. Entonces, comienza pasando lista y en su recorrido numérico parece que nadie falta, sin embargo, busca entre las mesas a algunos alumnos, ya que considera que falta alguno de los 77 que tiene en su lista.

Entonces, escribe en la pizarra “Estadística” y al darse la vuelta, comienza a explicar lo que es la “estadística descriptiva”. Ella, con gestos, les invita a escribir en los cuadernos las definiciones y lo que ha escrito en la pizarra. Para explicarlo, utiliza un tono de voz diferente al suyo, recreando una situación en que una persona no sabe lo que es y se lo explica progresivamente, y, para ello, realiza movimientos por la sala como forzosamente torpes y teatralizados modulando la voz conforme avanza en sus explicaciones. En la actuación las preguntas que realiza la personas que no sabe son hechas un tono de voz grave, y las respuestas son expresadas con un tono de voz más agudo.

La profesora pide colaboración a la clase para establecer categorías y después de un momento inicial en el que nadie responde, el alumnado comienza a colaborar, con ejemplos como “edad” o “país de origen” con aparente gusto y repiten con cada ejemplo los posibles valores atribuibles. El alumnado gestiona, en parte, sus turnos de palabra, sin necesidad de intervención de la profesora. Los que quieren hablar levantan parte del cuerpo y el brazo, comprueban mirando alrededor que no haya nadie pidiendo la palabra o lanza miradas a los que también quieren hablar para negociar con gestos su intervención. Cuando dos personas creen que es su turno y la discusión sube de tono interviene la “Jefa de la clase”, que organiza los turnos y el alumnado los acata. Las respuestas del alumnado no suelen ser breves y plantean intervenciones amplias y elaboradas como: “(...) una categoría que puede ser muy interesante en esta clase de Estadística es el número de hijos, que puede ser 3, 4 o en algunas partes hasta 7 u 8. Yo creo que por eso es una buena categoría”. La profesora aprueba la intervención con un leve gesto afirmativo. Otros alumnos intervienen en clase explicando “la belleza profesora también puede ser una categoría porque una mujer puede ser más bonita o

menos, aunque también puede ser no tan bonita, pero si bonita por adentro”. La profesora que escucha la intervención sin mirar, dice de repente en un gesto cómico de sorpresa: “¿puede un hombre ser bonito?” y todos ríen. La profesora, con un tono de falsa sorpresa dice “¿estos alumnos dicen que no puede ser bonito un hombre?” y prosigue “yo creo que sííí”. El alumnado ríe y esta intervención motiva otras a continuación sobre el mismo tema, ofreciendo varios ejemplos de categorías. Las intervenciones del alumnado han cogido un gran ritmo y ahora gran parte del alumnado, casi gritando, debido al estruendo de camiones que hay fuera, plantean sus ejemplos. Antes de 20 minutos de su final, la clase se presenta como una constante repetición de la misma idea a través de ejemplos, que estimula y hace participar más al alumnado. Durante las intervenciones del alumnado la profesora, no escribe ni apunta nada, solo aguarda sentada, respondiendo afirmativamente a algunos ejemplos e ignorando a otros que posiblemente considera no correctos, pero a los que no da una respuesta negativa u ofrece una explicación.

Cuando suena el timbre de fin de clase, el alumnado no parece inmutarse y siguen mirando fijamente a la profesora que sigue estimulando la participación. Después de cinco minutos del fin de la clase la profesora mira por la ventana como distraídamente y dice distraídamente “OK”. En ese momento parece cambiar el semblante y, mirando al suelo, cierra su cuaderno. Se levanta lentamente y con la mirada perdida, camina despacio hacia la salida.

La clase de Física de 8º clase³⁷⁵, comienza a las 7:50 de la mañana y la lleva a cabo una profesora que entra a la clase escuchando el saludo “Buenos días profesora” entonado a coro de todos sus alumnos. Esta clase se da en los bloques situados al otro lado del edificio principal donde están las aulas las más desvencijadas. En el fondo de la clase, opuesto a la pizarra, hay un montón de trozos de madera o hierro, correspondientes a antiguos bancos y sillas. En el centro de la clase hay 5 hileras de bancos ocupadas por alumnado que se sienta de tres en tres en bancos de dos personas. En las primeras filas y en los lados de los bancos, el resto del alumnado se sienta en el suelo, las chicas, sobre todo, sobre “capulanas” extendidas. De 69 alumnos, 23 están sentados en el suelo con la espalda muy recta y las piernas completamente estiradas. Algunos tienen el cuaderno apoyado en las rodillas, y otros han cogido un trozo de silla desmontado y lo apoyan encima de él y este, a su vez, sobre sus rodillas.

La profesora entra al aula sin mirarles, ellos aguardan levantados mientras ella avanza en línea recta y lenta hacia su mesa, y con un gesto de barbilla les manda sentarse, cosa que hacen

³⁷⁵ Observada en febrero de 2014.

apresuradamente. La presencia de la profesora les ha hecho permanecer en silencio, pero sigue habiendo barullo porque alrededor del bloque el alumnado juega y corretea, y la puerta no se puede cerrar porque está descolgada.

Una vez sentada en su silla, la profesora abre su cuaderno y dice “Ya sabéis qué pasa hoy, vamos”. Todos permanecen en silencio y una chica que estaba sentada en el suelo se levanta y comienza a recitar de memoria unas fórmulas de Física. La profesora, mientras esta habla, mira a su cuaderno y no hace ningún gesto de escucha activa. Cuando termina, la profesora, mueve la cabeza sin levantar los ojos del cuaderno y pregunta al resto del alumnado con voz baja qué nota puede merecer la alumna. El alumnado de las primeras filas, responde la petición de la profesora y entre todos, con comentarios, alegres le dan una nota de 18 sobre 20. Ella, que hasta ese momento casi no había levantado los ojos del cuaderno, de repente, levanta el semblante, hace una mueca con la cara y dice en voz muy alta: “¿no exageráis?” Lo dice con un toque de humor, añade “ustedes exageran” y hace muecas y gestos al escribir la nota de la alumna que el alumnado acoge riendo con ganas. En el fondo, hay varios alumnos que no participan de lo que sucede en clase ni intervienen en ella, y se muestran ausentes mirando a través de la ventana o dormitando.

Entonces, sin ninguna intervención por parte de la profesora, se levanta otra alumna y comienza a hablar atropelladamente y sin mucho sentido sobre una fórmula. La chica no aparta la mirada del suelo y, en un momento, dado se queda callada apretándose las manos. La profesora espera algunos segundos en silencio y aparta la mirada de su cuaderno, entonces, se dirige a ella y dice con gesto de fastidio: “¿Ya acabaste? ¿Ya agotaste todo lo que tenías en tu cabeza?”. En esta ocasión no pide nota al resto de la clase y escribe en su lista un valor que oculta con una mano.

A continuación, también de forma autónoma se levanta otra alumna sentada en un lado de la clase en una “capulana” y comienza a recitar la lección. Parece más pequeña de los 13 años que corresponden en la clase, y habla en voz muy baja, y, debido al ruido, no se le oye en clase. La profesora, con una voz poderosa le dice: “¡habla fuerte!, ¡más fuerte!, ¡Grita!!! ¡Como si llamas desde aquí a Dona Margarita!”³⁷⁶. La profesora y ahora el resto de la clase jalean a la alumna para que chille más y esta hace varios intentos de subir el tono con mucho esfuerzo. Acaba chillando la lección y cuando vuelve a sentarse en su “capulana” parece agotada. La profesora le pregunta su número y pone una nota que tampoco comenta. De forma ordenada y consecutiva, tres alumnos más se levantan y recitan su lección. La profesora

³⁷⁶ Situada en la garita, enfrente, en el edificio principal.

escucha lo que han memorizado sin mirarlos y, en los casos, que previsiblemente lo han hecho mejor, pide ayuda para poner la nota a los alumnos de las primeras filas que se muestran generosos con las notas. La última alumna de esta intervención, comienza chillando una frase y, de repente, para de hablar y mira al suelo. La profesora, después de unos segundos de espera, al ver que no contesta, levanta la mirada y continúa con la frase que le falta por decir a la muchacha, con un tono de voz burlón. Luego, dirigiéndose a la clase, sube más el volumen de voz y en tono de góspel dice:

- ¿No dije yo? [Torciendo la cabeza teatralmente al acabar el “yo”]

- [Y le contestan:] ¡¡SIIII profesora usted dijo!!!”

[Tres veces, y cada vez en voz más alta. A la tercera vez, cambia la frase]:

- ¿No expliqué yo? [con el mismo gesto]

- Y todos: “¡¡SIISISI profesora, usted explicó!!!”

La profesora resopla y hace un gesto de cansancio y teatral decepción. Entonces se levanta, se sitúa delante de la pizarra y comienza a explicar una parte de la lección. En el fondo, varios alumnos continúan aparentemente desconectados de lo que ocurre en clase. No anotan nada en sus cuadernos y están relajados, mirando por la ventana o la mesa.

La profesora mientras escribe en la pizarra, entre el ruido, escucha unas risas ahogadas y se da la vuelta y mira severamente a dos alumnos que ríen nerviosamente en el banco que comparten. Entonces, se vuelve y continúa escribiendo y, al rato, se vuelven a reír y para, levantando unos segundos la tiza del encerado. Entonces se gira sobre sí misma con un visible gesto de incomodidad y mirándoles fijamente y les dice: “¡Fuera!, ¡pero pasando por aquí!” Los chicos se levantan de sus sitios con la mirada baja y el gesto serio, acuden en dirección a la pizarra y se quedan quietos unos segundos delante de la profesora, que propina a cada uno un golpe seco en la cabeza con la mano cerrada. Ellos parpadean y bajan la cabeza para recibir el golpe y salen de la clase. La profesora, continúa con su lección y pide a los alumnos que la observan atentamente que copien en sus cuadernos lo que va dictando. Una niña a mi lado pierde frases enteras, pero no pide ayuda. Otra a su lado copia todo corriendo y de manera muy aplicada. Detrás, algunos alumnos se intercambian cuadernos para copiar lo que ha dicho la profesora.

La profesora acaba el dictado y señala la fórmula de la pizarra escrita numéricamente. Les dice “quien en la próxima clase recite todo esto sin perderse, tendrá un 20 de nota”. La niña que copia aplicadamente se levanta y dice “Yo quiero ser la primera” y otros pugnan por serlo, y en clase se desata una pelea entre ellos por ver quién será el primero el próximo día,

lo que provoca la intervención del “Jefe de clase” que intenta mediar. La profesora no entra en esa discusión, ha vuelto a su mesa y mientras se producen las discusiones enfrentadas entre el alumnado, mira distraídamente los datos de unas listas, sin que parezca que le moleste el ruido ni intentando hacer nada por aplacarlo. De repente, pregunta a la clase “¿quién es el “Jefe de las matrículas?” y tras unos segundos, localizan a un chico en el fondo, que, avisado por sus compañeros, se levanta tímidamente. Ella le reclama unos datos sobre alumnos que no han pagado todavía la matrícula al completo³⁷⁷, y el chico, visiblemente nervioso dice “Profesora, aquí hay una alumna que no ha pagado nada todavía”. La alumna señalada, que está sentada en una “capulana” le mira con gesto contrariado y aparentando vergüenza, dice: “Ya hablé contigo ayer de ese tema, lo voy a pagar estoy a la espera que mi padre tenga disponibilidad [de dinero]”. La profesora zanja el tema sin darle mayor importancia, cierra su cuaderno y, cuando suena el timbre, se levanta lentamente y sale del aula haciendo exagerados aspavientos para sortear a los chicos que están sentados en el suelo. Su gesto es serio, pero, al salir del aula, tiene una gran sonrisa dibujada en la cara.

En la clase de Química de 11º clase³⁷⁸ que empieza a las 14:05, el profesor presenta al alumnado la asignatura, ya que es el primer día del año en que se imparte. El aula está ubicada en piso inferior del edificio principal de la escuela, y, cuando el profesor entra, se encuentra a 60 alumnos sentados en sillas de plástico, en filas desordenadas, dejando un espacio amplio delante de la pizarra, previsiblemente para que sea ocupado por el profesor.

Cuando el profesor llega, 20 minutos más tarde de la hora de comienzo, el alumnado se levanta y dicen “Buenas tardes señor profesor”, a lo que responde “Buenos tardes alumnos, ahora ya no hay tiempo para que os presentéis vosotros”. Según el “Plan Analítico” el primer día está destinado a presentarse el profesor, todo el alumnado y la asignatura y el profesor comienza presentándose a la audiencia que escucha en silencio. A continuación, inicia un discurso en el que dice: “(...) el nombre que me dieron mis padres es Matusse”, y lo escribe en la pizarra en letras grandes. Explica que es así como le deben llamar, aporta datos de su biografía como el lugar donde ha nacido y las características de su pueblo rural de origen y explica que es profesor en la escuela desde hace mucho tiempo. Añade que en la asignatura de Química lo importante es “leer, leer y leer” y explica que, en la escuela, no están contentos con los resultados escolares de esa disciplina. El alumnado permanece quieto y silencioso acoge las explicaciones del profesor con una postura relajada.

³⁷⁷ En casos de demostrar situaciones de pobreza, se permite pagar matrícula fraccionada en dos partes. Esta clase tiene lugar en el mes de septiembre, con lo que el retraso de pago es importante.

³⁷⁸ Observada en febrero de 2014.

Entonces, el profesor, mira su móvil y comienza a escribir apresuradamente en la pizarra las “diferentes partes de un trabajo de investigación”, para lo que dibuja cuadros y dentro escribe iniciales. El alumnado mira absorto al profesor y solo algunos de la primera fila copian algo en sus cuadernos. El profesor añade “tenéis que aprender química ¿por qué? Para salir de la situación de pobreza en la que nos encontramos”. Lo dice en tono severo, mirando a todos atentamente, y añade “para que no sean otros los que nos arrebatan las riquezas”.

Luego, vuelve a la pizarra y dice que quiere hablar del concepto “suposiciones”, y plantea: “el Director tiene un coche muy bonito y ahora ¿qué? ahora pensamos que está robando de la escuela (...) sin embargo, no hemos hecho más que hacer suposiciones, puede ser un hombre muy honrado”. Continúa con más ejemplos: “Podéis un día no venir a clase y entonces yo puedo pensar “le falta dinero para chapa” o también podría decirme “es porque se ha quedado durmiendo en casa”. El profesor sigue ejemplificando esta idea, y el alumnado continúa mirándole atentamente sin moverse. Continúa hablando de la fábrica MOZAL³⁷⁹ y dice “aquí tenemos una suposición...de que contamina nuestro aire” y añade “en un país organizado, se hacen investigaciones y en un país desorganizado se hacen suposiciones”. El alumnado no se inmuta, pero parecen permanecer todos atentos con la mirada orientada al profesor, excepto dos alumnos que al fondo dormitan en equilibrio. El profesor aporta todavía más ejemplos: “en la primera fila, hay una niña con la falda muy corta y mirándola dice: “podemos decir: las alumnas de la escuela de Muti llevan faldas cortas y son bonitas y las alumnas se alegrarían, pero es una suposición, no es un método científico”. El profesor, mientras explica los distintos ejemplos, ha mirado el móvil varias veces, y, en un momento, dado recibe una llamada que interrumpe su discurso. Sale de clase para atenderla y a los pocos minutos, retoma el hilo de la explicación. Mientras el profesor estaba fuera, el alumnado, solo, no ha cambiado en demasía su actitud, y ha permanecido quieto, solo comentando en voz baja algo con los compañeros.

Entonces el profesor, quiere explicar el concepto de afinidad entre elementos de la tabla periódica y dice: “cuando era joven y el país no estaba en desarrollo a mí me gustaba divertirme, claro, aunque no tuviese condiciones. Entonces a veces yo iba al cine Muti solo con quien me caía bien, eso es afinidad”. De repente, un joven, aparentemente ajeno a la escuela, a la puerta del aula y busca con la mirada al profesor que abandona la clase unos minutos para atenderle.

³⁷⁹ Empresa mozambiqueña de aluminios para exportación de dudosa reputación en cuanto a gestión de residuos tóxicos.

Cuando vuelve, el profesor habla de algunos elementos químicos y los objetos donde se puede encontrar. “pensáis que son elementos ajenos, pero están en las cosas: en esa silla...a ver, en más lugares”. El profesor vincula elementos de la tabla periódica a útiles concretos, como los tejados, los coches o la gasolina. El alumnado sigue impertérrito y no escribe en los cuadernos y cuando suena el timbre, el profesor en silencio, mira a todos despacio, que no se inmutan y dice que el próximo día hablará de los fundamentos de la química. Les pide mirar las lecciones antes de darlas y les insta acudir a la biblioteca o pedir libros a amigos y conocidos. Luego, recoge lentamente sus enseres y abandona apresuradamente la clase. Entonces el alumnado, rápidamente, cambia la expresión y el gesto, y volviéndose sobre sus sillas, comienzan a charlar animadamente.

La clase de Lengua portuguesa de 9º curso³⁸⁰, se imparte en las aulas ubicadas al otro lado del patio. Empieza a las 8:40 de la mañana y la profesora acude algunos minutos después, entrando muy lentamente al aula. Hay aproximadamente 60 alumnos, de los cuales 20 están sentados en el suelo, en las primeras filas, y, como el resto, se levantan y entonan el “Buenos días profesora” entre un ruido atronador provocado por el jaleo que hay cerca de los bloques. La profesora responde con cortesía al saludo del alumnado, y, una vez sentados en sus sitios, los de las primeras filas se afanan por dirigir la palabra a la profesora y llamar su atención. Una alumna le dice: “hoy se corrige, profesora”. Entonces ella pregunta por el “Jefe de clase” que, con gesto serio, le confirma este extremo. El intercambio amable que se da hasta ahora en la clase, se rompe cuando un niño en la tercera fila estornuda, de forma casi imperceptible por el ruido general, pero, la profesora, que le ha oído, le mira severamente y le grita “¡tápese la boca!”. El niño hace el gesto de taparse la boca bajando la mirada y el cuello con aparente vergüenza y estupor, y permanece en esta posición unos segundos, pero cuando se sabe fuera del campo de visión de la profesora, relaja el gesto y comienza a pasar ruidosamente las páginas del cuaderno mientras bosteza largamente.

La profesora sentada en su silla, mira sus listas y hojea su cuaderno y el alumnado, sin recibir ninguna instrucción verbal de la profesora, comienza a intercambiarse los cuadernos entre ellos. El proceso de intercambiar los cuadernos con toda la clase y que cada estudiante quede informado de quién tiene el suyo, ocupa aproximadamente diez minutos y provoca cierto caos y jaleo en clase. La profesora mientras, mira distraídamente el trajín del alumnado. Una vez realizado el intercambio y con todos quietos y sentados, una alumna comienza a leer el primer ejercicio escrito en el cuaderno que tiene en el regazo, y tras una frase expresada con

³⁸⁰ Observada en octubre de 2013.

balbuceos, el gesto de la cara de la profesora hace entender que el ejercicio está mal resuelto. La profesora dice “me he olvidado el libro en el coche y no me apetece ir, ¿alguien tiene un libro?” mirando con gesto pesimista al grupo. Efectivamente nadie en clase tiene libro y ella, se levanta de la silla con grandes aspavientos, y sale muy lentamente de la clase para dirigirse a su coche. Cuando vuelve, la profesora llega a su mesa y dicta la solución correcta del ejercicio que está en el libro. Entonces, se produce otro movimiento en clase, originado porque todos quieren recuperar sus cuadernos para escribir en ellos la definición proporcionada de “texto narrativo” y para ello, revierten el intercambio. La profesora mira con normalidad e incluso con agrado la confusión que produce la localización y entrega de cuadernos y cuando cada uno recupera su cuaderno repite lentamente la definición. Una vez escritas las definiciones, para lo que se llegan a pedir varias repeticiones, se vuelve a intercambiar los cuadernos con los alumnos que lo están corrigiendo. El siguiente alumno también lee con dificultad la solución del ejercicio de otro compañero y tampoco la solución es correcta. La profesora dice la solución y con ello vuelve “la danza” de los cuadernos. Si bien el tono de la profesora es severo y aparentemente enfadado al expresar las respuestas correctas, el alumnado parece relajado, contento y se afana por participar en clase. Después de tres ejercicios en los que, en ningún caso, se han obtenido las soluciones correctas, la profesora entrega una fotocopia a una niña sentada en el suelo en la primera fila, con un texto en portugués que consta de tres párrafos y un dibujo. La profesora le hace leer el primer párrafo y le indica que, al acabar, lo debe pasar a las otras dos compañeras del lado para que completen la lectura. Todas leen muy despacio y con mucha dificultad³⁸¹ una parábola portuguesa sobre un banquero rico prestamista que recibe en su mansión a una persona que necesita dinero y, tras una conversación ingeniosa, el rico no le presta nada y le recomienda que ahorre. Las ilustraciones muestran un hombre muy gordo, vestido de frac junto a un hombre delgado y pobremente vestido sentados en una mesa dentro de un salón suntuosamente decorado.

Una vez que terminan la lectura, la profesora mira a las alumnas y con gesto enfadado les pregunta: “¿me pueden decir lo que han leído?”. Las chicas se quedan calladas y cabizbajas, y una dice “la historia dice...” y, acto seguido, clava la mirada en el suelo. La profesora espera a que hable y cuando pasan unos segundos sin respuesta chasquea la lengua negando con la cabeza, y pide al resto de la clase que expliquen el argumento de la historia. Varios alumnos levantan la mano y piden hablar a la profesora, pero ninguna de las intervenciones muestra

³⁸¹ Para la edad que tienen, de 14 a 16 años.

claramente haber entendido la historia. Son intervenciones parecidas, uno de ellos plantea “Bueno, yo soy el alumno XX y quería decir que esta que han leído mis compañeras es la historia de un señor en su casa”. La profesora balancea la cabeza y los hombros y dice en voz muy alta “¿¿¿¿YYYYY?????” a lo que el alumno pierde su elocuencia y calla mirando por la ventana. La profesora sacude la cabeza con un gesto de pesimista resignación. En ese momento, suena el timbre de finalización de la clase y el alumnado lejos de inmutarse, sigue intentando probar respuestas para la profesora. Esta, después de escuchar algunas soluciones, y sin abandonar el rictus serio, abandona la tarea, recoge la fotocopia, recoge algunos cuadernos del alumnado, cierra su cuaderno y se levanta pesadamente de su silla, abandonando la clase lentamente. Los alumnos salen de ella y se dirigen a los alrededores para seguir jugando.

Todas las clases “de dar”, con sus especificidades muestran elementos parecidos. Por una parte, respecto a las aulas, las de las clases de 11º y 12º están mejor equipadas y todos los alumnos se sientan en sillas, aunque solo poseen lo básico y están llenas de alumnos. Las condiciones de las aulas de los más pequeños, son más precarias, están más alejadas de la idea de una escuela formal, aunque las condiciones reales del alumnado no sean muy diferentes a las que tienen en sus casas, con lo que aspectos como sentarse en el suelo, o utilizar trozos de mesas o sillas para realizar las tareas, no es una realidad que fuera del entorno escolar se lea necesariamente en clave de precariedad o dificultad. Sin embargo, en el contexto escolar se rebela la extrema dificultad de trabajar con los contenidos del currículum escolar sin libros de apoyo y sin material específico para ello, como en las clases de Química, donde el profesor conmina a los chicos a “leer”.

Respecto a la actividad del profesorado, parece escenificar en las aulas un estatus de autoridad o un personaje, que recrea con movimientos y actitudes en apariencia distantes y orgullosos que luego pueden no corresponder a su actitud cercana con el alumnado. En las clases de dar, el profesorado acapara la actividad del aula e imparte contenidos de instrucción a través de discursos expresivos y teatrales, plagados de ejemplos recurrentes referidos al entorno inmediato. El profesorado emplea técnicas como modulación de voz, cambios de tono, interjecciones e “ideogramas”³⁸² para adornar y llenar de sentido a sus discursos, tal y como se hace fuera de la escuela. En estos intercambios, no se espera tanto la intervención del alumnado, que observa con apariencia pasiva la recreación de contenidos que hace el docente y solo responde al ser interpelado. Estas intervenciones, además, se suelen realizar sin recurrir

³⁸² Finnegan, R. (2012)

a la pizarra ni a otro tipo de soporte para fijar lo aprendido, y se llevan a cabo de forma eminentemente oral.

Respecto al “Plan Analítico” que dosifica las clases, resulta evidente que está y se vive como desajustado al número de alumnos y al tiempo estipulado para impartir cada tema. El profesorado, trabaja con la esencia de los contenidos de instrucción, pero no los expone siempre de forma clara, acotada, formal, a través de definiciones cerradas, y con pruebas de ensayo y error constantes, sino que los emplea como orientación en sus discursos reiterativos, que se apoyan con alusiones al entorno familiar y comunitario, y por otro lado vinculados a las exigencias de la vida que les espera en un “mundo desarrollado” al que parecen proyectados los estudiantes tras cursar secundaria en la escuela.

Los contenidos de instrucción en la escuela se desarrollan en las clases de una forma significativamente más lenta que lo que figura en los “Planes analíticos” y también se revela como habitual que el profesorado, por diferentes motivos, no empiece o termine las clases dentro del horario establecido y los 45 minutos de clase queden sistemáticamente reducidos a 30. Además, se puede percibir que en las clases de Muti el alumnado se muestra claramente alejado de los conocimientos que pide cada nivel, y alumnado de 13, 14 y 15 años muestra serias dificultades, por ejemplo, para leer de manera comprensiva.

El alumnado en estas clases se muestra casi siempre pasivo y silencioso de cara al profesor. Son ellos los que gestionan gran parte de la dinámica de la clase, organizando sus turnos y conflictos y recurriendo principalmente a la autoridad del “Jefe de clase” y otras para resolver los imprevistos, siempre en clave de mano derecha de sus docentes. El alumnado en estas clases donde su intervención es más restringida que en las de “interactuar”, mostrar comportamientos y actitudes como mostrarse disciplinado, ordenado y educado y cortés al hablar. También se percibe por parte del profesorado una particular atención a las formas, que el alumnado en su mayoría acata, acudiendo correctamente vestidos y peinados, empleando formas corteses, educadas, asumiendo castigos y reproches, y hablando siempre portugués en las clases.

Además, otras referencias a la situación social del contexto se cuelan en las clases, como las reclamaciones de pagos de matrículas, alumnos que se quejan de tener mucha hambre, faltas reiteradas de alumnado por enfermedades suyas o de familiares, o ausencias y bajas de la

escuela por falta de dinero para seguir escolarizado³⁸³, que forman parte de la vida cotidiana del alumnado.

6.5.3 Las clases de “interactuar”

Las clases de “interactuar” son las que se dedican esencialmente a los debates y a la presentación de trabajos de forma individual y colectiva por parte del alumnado. Son clases variadas y vivas, donde el alumnado interviene frecuentemente. Para ilustrarlas se ha utilizado una clase de Filosofía, que tuvo lugar a continuación de una explicada previamente, una de Lengua Portuguesa³⁸⁴ y otra de Filosofía³⁸⁵ ambas de 11º curso.

La clase de Filosofía de 12º curso³⁸⁶ que comenzaba con la explicación del concepto de “Metafísica”, termina y entonces, el profesor anuncia una clase de “interactuar” en la que el alumnado debe exponer unos trabajos individuales encomendados por él. Para observar las representaciones, el profesor se sitúa en una mesa en la parte más estrecha de la U que ha dispuesto para él el “Jefe de clase”. Entonces, dispone su cuaderno de notas y pasa las hojas mirando alternativamente a ambos lados del mismo, y sus maneras exageradas despiertan algunas risas ahogadas entre el alumnado. La instrucción que ha mandado el profesor es explicar el concepto de “Estética” en clase, a través de una definición que debe ser memorizada y presentada en la clase, una poesía que debe entregarse digitada en ordenador, un dibujo³⁸⁷ y un baile, todas ellas “manifestaciones de este concepto” en sus propias palabras.

El profesor manda salir en primer lugar a una chica, quien le entrega un dibujo de un bodegón. La actitud que muestra la alumna ante el profesor es de timidez, y no mira al profesor a los ojos. El uniforme de la chica está ligeramente modificado, su camisa es pequeña y su pecho aparece aprisionado en ella, la falda es más corta de lo que indica el reglamento y ha añadido al uniforme un cinturón ancho de goma que la ciñe la cintura. Entonces, se dirige a espacio central de la clase, y, antes de comenzar a hablar, pone las manos sobre la cara, mostrando vergüenza. Dobla la cabeza para delante y de lado y se apoya medio cuerpo en la mesa de una compañera que la abraza y le da ánimos. Bebe agua que le ofrecen a pequeños sorbitos, dándose aire con la palma de la mano derecha. Pone la mano en el pecho como si calibrase las pulsaciones y cierra los ojos, como en un ejercicio de autocontrol y relajación. Pareciendo que se ahoga, hace un gesto agitado con la mano, como

³⁸³ No todos estos casos se han visto en la descripción de las clases, pero forman parte de observaciones en la escuela.

³⁸⁴ Que tuvo lugar en el tercer trimestre del año escolar de 2013.

³⁸⁵ Que tuvo lugar en el primer trimestre del año escolar de 2014.

³⁸⁶ Observada en marzo de 2014

³⁸⁷ En el anexo nº V.18 están algunas las poesías y dibujos que realizaron los alumnos para esta actividad.

dando a entender que ya ha terminado su trance y comienza a hablar. La alumna se dirige a la clase de forma tímida, y dice “Hola compañeros, buenos días ¿Cómo estáis? Espero que os encontréis bien (...) voy a explicar en esta importante clase el concepto de “Estética”. La alumna se expresa con movimientos de cabeza, y gestos afirmativos y añade “lo bello es algo magnífico, puede ser un niño que nace, o puede ser también el sol”. Escribe ESTETICA en la pizarra y subraya con puntitos cada sílaba mientras la pronuncia haciendo ruido con la tiza, como una experimentada profesora. Cuando repite por tercera vez la definición dice “y entonces compañeros y compañeras, esto es ESTETICA, ¿dudas?”. El alumnado se queda quieto y ninguno dice nada. El profesor la observa de forma inexpresiva, sin aportar nada a la definición.

La alumna entonces, da por concluida la parte de la definición y se retira a un lado de la clase y se pone un pañuelo alrededor de su cuerpo. Utiliza el cinturón ancho para ceñírselo en la cintura simulando que lleve un vestido largo hasta los pies. Entonces, recita una poesía que habla del amor romántico en la que, escenificando lo que lee, se mueve por todo el espacio, ahora su escenario, con los ojos muy abiertos, gritando, saltando, poniendo un puño en el pecho y entornando los ojos:

(...) Maldito, me atrajiste con la vista
Me engañó
Su beso helado me quemó
Su llama ardiente me ahogó
Maldito
Me sedujo,
Me mostró
El alcance de la vida,
Me quitó la razón de vivir
Cuando me llevó a la cama
Dijo que me amaba
Fui ciega, no vi la verdad (...) ³⁸⁸

Mientras la recita, escenifica el sufrimiento y cuando hace la alusión a “me llevó a la cama”, los compañeros ríen ahogadamente mientras se revuelven en sus sillas. Algunas compañeras se tapan la cara con las manos o con el cuaderno y el profesor mira a la alumna de fijamente con una media sonrisa en la cara. Por fin, cuando acaba de recitarla, se tira al suelo y emite un fuerte sollozo y acompañado de un gritito. Entonces, se queda completamente en silencio y tras unos segundos, en los que recibe fuertes aplausos del resto de la clase, se levanta, recupera su talante tímido y con gesto cohibido mira a las personas que hay en clase. El profesor entonces mueve la cabeza para delante haciendo un gesto positivo y la alumna se

³⁸⁸ Poesía de la alumna de 12º curso, en marzo de 2013.

ruboriza y acude a la mesa de su amiga, a la que abraza nerviosa. Entonces, vuelve a salir al centro de la clase, manteniendo el gesto como avergonzado y comienza a bailar animada por las palmas de los compañeros que marcan el ritmo de una “marrabenta” un baile típico de la zona³⁸⁹, que cantan dos compañeras de clase. En un cierto momento, la chica pone las manos en su cintura y se da la vuelta y comienza a flexionar las piernas con movimientos circulares y muy sensuales. Entonces, con el brazo, agarra a su compañera, que la acompaña en la danza de forma muy diestra, siempre acompañadas de las palmas y cantos del resto del alumnado. El profesor mira la escena completamente embelesado y el resto de la clase se muestra muy animada, ante el sonido y la danza, todos mueven las rodillas, dan palmas y jalean a las muchachas, aportando con sus voces muchos matices sonoros a la música.

La escena se desarrolla delante del profesor, que ahora con un expresivo gesto de satisfacción observa la danza de la alumna. La danza termina y las alumnas vuelven a sus sitios con gestos de vergüenza, a lo que el profesor concluye: “Si, podemos decir que esto para Platón sería estética”.

Cuando la clase se calma, para lo que el profesor no interviene, el profesor pregunta a un alumno por el trabajo de su compañera y a través de los diferentes ítems de evaluación, a lo que le dice: “a ver qué nota le pondría sobre “aspectos críticos de su discurso”. El alumno mira a la compañera fijamente y, con gesto vergonzoso, no dice nada. El profesor rellena solo y enigmáticamente la evaluación de la alumna y manda salir a otra. La siguiente alumna realiza una actuación general parecida, entregando su dibujo al profesor con gesto tímido y planteando una definición del concepto de “estética” casi idéntico a la compañera anterior³⁹⁰, utilizando la pizarra y ejemplos de belleza parecidos. En el apartado de poesía la alumna recita con pasión, gesticulando, haciendo que llora y se arrebata, todo con mucha intensidad expresiva. El tema de la poesía es Mozambique “el amado país”. Su baile es también una sensual “marrabenta”, que, al igual que su compañera, cosecha un gran éxito en clase, que la aplaude fuertemente. El profesor, que la ha observado embelesado, también pide una evaluación pública del trabajo de la alumna, que acaba resolviendo con una nota que tampoco expresa claramente. Durante las siguientes representaciones, el profesor se ausenta de clase para atender dos llamadas telefónicas y la clase se convierte en una animada reunión, donde los alumnos, expresivos y relajados, jalean y bailan al ritmo de las palmas de los otros.

³⁸⁹ Aquí un video de marrabenta, de un famoso cantante mozambiqueño, Steward Sukuma <https://www.youtube.com/watch?v=emweviI8koU> donde diferentes personas la bailan.

³⁹⁰ Es la definición de “estética” que propone la wikipedia en su versión portuguesa. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9tica>

Cuando suena el timbre, el profesor da por finalizadas las representaciones y, teatralmente, con pasos largos y afectados, recoge sus enseres y abandona el aula.

En la clase de Lengua portuguesa de 11° curso³⁹¹ de las 12:25 de la mañana, la profesora entra y el alumnado la recibe de pie con un “buenos días profesora” a coro. Esta aula se ubica en la planta baja del edificio principal de la escuela, cerca de los baños de los profesores y de los chicos y el olor a orín que desprenden, unidos al calor, forman parte del ambiente de la clase, que está formada por 74 alumnos sentados en bancos y en sillas, que, con la llegada de la profesora, se han dejado de mover y se callan.

En la ventana hay colgadas dos “capulanas” que tamizan el fuerte sol que entra y, en ese momento, hay un atasco de camiones del cual se oyen las ensordecedoras bocinas. La profesora en clase tiene una actitud grave y depositando su carpeta en la mesa, pide, con una voz apenas audible, abrir las puertas para que haya corriente en la sala. Entonces, con un gesto casi mudo, indica a un alumno salir a la pizarra, que la obedece, mostrando una actitud de temor. El alumno, ahora situado delante de la pizarra parece algo nervioso y sus manos tiemblan visiblemente mientras tiene un papel en las manos. Entonces, ante la clase ya callada comienza a leer lo que parece un acta: “Ayer en nuestra aula de 11° curso de la escuela secundaria de Muti sucedieron unos hechos como los que a continuación se narran en este escrito”. A continuación, relata cuatro episodios, relacionados con la corrección de unos ejercicios y dos preguntas realizadas en clase. Cuando termina de leer, la profesora, que durante la presentación ha mirado por la ventana con gesto ausente, dice “critiquen la actuación del compañero”. Entonces entre los bancos y sillas se produce movimiento, parte del alumnado levanta la mano para participar y discute con otros alumnos y es la “Jefa de clase” la que pone la pauta para intervenir, de manera consensuada con todos. Todo esto se desarrolla ante el mutismo de la profesora y, cuando interviene una primera alumna, dice: “Buenos días a todos, querría con el permiso de la profesora decir que en general me gustó la presentación pero que encontré a mi compañero Joao nervioso, y eso restó calidad a su trabajo”. La profesora, mirando al fondo de la clase y con un gesto aparentemente cansado, asiente cerrando los ojos largamente y pide más “críticas”. Otro alumno dice a continuación “Buenos días profesora y resto de la clase, me ha gustado el escrito pero debo decir que he escuchado algunos errores gramaticales como una confusión en la pronunciación de dos palabras, tienes y tenemos³⁹²”. La profesora que, durante la intervención del alumno, con gesto acalorado y lento, se ha dirigido al quicio de la puerta, asiente y pronuncia cada palabra

³⁹¹ Observada en septiembre del 2013.

³⁹² Se refiere a la diferencia entre la pronunciación de tem y têm (tienes- tenemos).

de forma diferente, exagerando la pronunciación. La profesora vuelve la mirada sobre su móvil y otro alumno toma la palabra y dice: “Buenos días profesora y clase, mi crítica es que el compañero dice que son temas principales que pasaron ayer pero no son todos los temas que sucedieron ayer”. La profesora asiente levemente y la pugna vuelve por participar, aspecto que gestiona de nuevo la “Jefa de clase”. La siguiente crítica es que “el compañero debe mejorar algo su lectura”, otro “he observado profesora que al compañero le temblaba la mano al leer” y otra compañera dice “Dijo que Esmeralda habló mientras la profesora explicaba y sin embargo fue otra persona aparte de ella, que no sé quién es ahora”. El alumno que sigue delante de la pizarra, asiente a cada crítica con un gesto de agradecimiento y de reconocimiento. La profesora sigue sin intervenir y las intervenciones se suceden, pero, a partir de cierto momento, estas son nimias o repetidas y el alumnado ríe a carcajadas, con cada nuevo intento del alumnado de hablar en clase expresando su parecer³⁹³.

La profesora sin inmutarse deja hablar al alumnado y a los pocos minutos, parece que no hay más aportaciones que hacer y se produce un silencio. Entonces, la profesora suspira lentamente, y tomando la palabra, dice: “Yo creo que ha habido algunas críticas que todos hemos visto, pero también a veces hemos reído. Es bonito, cuando hay críticas hacer algunos pequeños chistes para relajar la situación, no es grave”. Valora positivamente el trabajo del alumno y dice “esta es mi opinión, solo es una opinión más”. El alumno que ha leído el acta agradece cortésmente a la audiencia por las críticas recibidas y vuelve a su mesa. La profesora desde el quicio de la puerta explica la importancia de escribir una buena acta con varios ejemplos e ideas y, al acabar su explicación dice: “siento que empleé más tiempo del que tendría que haber utilizado”. Entonces, vuelve a su mesa lentamente, recreándose en el camino y al llegar a ella, realiza un gesto aprobatorio ante el cual, el alumnado se comienza a preparar para una representación por grupos encomendada por la profesora. Este trabajo implica la representación de diez grupos, y en la clase anterior ha representado el primero. Ahora corresponde representar a otro grupo, pero como el orden no ha sido establecido previamente, los representantes de los grupos se juntan para decidir a qué grupo corresponde exponer valorando todos los factores, como la falta de alumnado de algunos grupos y la falta de enseres de otros. Tras unos momentos de deliberación, se decide cual es el grupo mejor equipado y la representante del mismo, hace un gesto a la profesora. Ella, mientras se deliberaba ha estado observando divertida la situación, sin intervenir en ningún momento. La

³⁹³ Esto se puede comprender vinculado al tipo de evaluación, que provocaría que el alumnado intentase intervenir con la mayor frecuencia posible, que se desarrollará en el apartado 6.6 “Noviembre y Diciembre: la evaluación en la escuela” donde se tratan todos los aspectos relacionados con la evaluación del alumnado en la escuela.

profesora dirige a la alumna un gesto de aprobación con la barbilla y esta sale a la pizarra con su grupo, formado por siete estudiantes. En ese momento, la clase se queda en silencio y mira fijamente a la profesora. Ella, tras un rato en silencio parece darse por aludida y con voz bajita y pausada, presenta al grupo: “Aquí tenemos a este grupo que nos va a presentar qué es un reportaje”.

Entonces, los estudiantes del grupo, que han aguardado a las palabras de la profesora con posturas rígidas e impasibles, se ponen en marcha y de forma muy dinámica montan un escenario delante de la pizarra, para lo que sitúan un banco de cara a la clase y se disfrazan con algunas prendas de ropa como chaquetas de traje y unas “capulanas”. En el banco se sientan un chico y una chica, que llevan las chaquetas y al otro extremo, de pie al lado de la ventana se sitúan tres alumnas vestidas con “capulanas” atadas a la cintura y un alumno, que lleva una camisa negra. Otro alumno del grupo, coge un cuaderno, se lo pone en el hombro en vertical y dobla una pierna. Recrea que lleva una cámara de televisión y se ubica delante del banco, a la altura del alumno que se sienta sobre él.

En cuestión de segundos se ha configurado un escenario en el aula que la profesora mira con gesto aprobatorio y les indica que pueden comenzar levantando levemente la barbilla. Entonces el alumno que ocupa la mesa, se estira las solapas de la chaqueta, tose como aclarándose la voz y hace un gesto afirmativo al cámara, que grita “¡acción!”. Comienza una escenificación de un programa de noticias diarias. El “presentador” recrea tics, movimientos y gestos de los trabajadores del programa matinal de noticias mozambiqueñas “Bom dia Moçambique”, imitando las palabras de saludo, la mirada a la cámara, con la barbilla bajada y con un leve balanceo de la cabeza y, sobre todo, el tono solemne y el engolado con el que anuncia enfáticamente “conexiones especiales” a los lugares donde “suceden las cosas que nos preocupan”. El presentador dice que “van a hablar del medio ambiente, en particular del desarrollo sostenible” y plantea seguidamente una primera conexión en la calle. El que hace de cámara, con un ágil salto se dirige rápidamente a “grabar” la situación que recrea el alumnado de la zona de la izquierda. Entonces en un primer plano de la cámara que graba, aparece un alumno que sujeta un utensilio negro que hace las veces de micrófono, y detrás, dos alumnas hacen de viandantes, ataviadas con “capulanas”. La tercera alumna está al fondo de la escena, con una camisa sobre el uniforme y grita por encima de las palabras del reportero “MUSEO, MUSEO”, en una clara imitación de los “chapeiros” de Maputo. Los gritos de la compañera hacen escapar al resto del alumnado algunas risas, que se apagan al instante y continúan escuchando atentamente. En ese momento, toda la clase está

completamente centrada en lo que sucede delante de la pizarra y muchos parecen esperar los acontecimientos de la escenificación con una sonrisa dibujada en el rostro.

A continuación, el reportero pregunta a una de las viandantes por “el concepto de desarrollo sostenible” y la primera alumna interrogada, que da vida a una mujer mayor, representa, con gestos exagerados que no comprende negando con la cabeza, lo que hace repetir una y otra vez la pregunta al reportero que finalmente, se dirige a la segunda viandante. Esta responde hablando en una lengua local, lo que hace reír a la clase, y el reportero, entonces, deja de hablar con ella y, con un gesto aparentemente pesimista, devuelve la conexión al estudio. El cámara da otro ágil salto para enfocar al presentador, y este, continuando con la lograda imitación, presenta una “experta de Naciones Unidas que tenemos en el plató que nos va a explicar lo que es desarrollo sostenible”. La alumna que da vida a la representante de la ONU, habla despacio, con un tono serio, arrogante y envarado, y plantea que “Mozambique tiene que mejorar mucho en este tema de desarrollo sostenible”. La “experta” añade que “otros países han tomado medidas importantes y Mozambique no”. El cámara ahora se sitúa unos pasos a su derecha, “enfocando” otro perfil del presentador que recupera el tono engolado y se despide de los televidentes, remarcando que el país tiene muchas necesidades y deseando “lo mejor” para los televidentes.

Cuando la representación toca su fin, todos los actores relajan el gesto y miran a la audiencia mostrando vergüenza, y esta responde con un estruendoso aplauso. El grupo agradece al alumnado su aplauso, saluda efusivamente con reverencias y acude lentamente a sus sitios, recogiendo la escena y guardando en las mochilas los elementos utilizados para la exhibición.

Entonces la profesora, que en cierto momento ha salido al pasillo para hablar por teléfono, sin que ello afectase a la dinámica de la representación, espera a que todo el alumnado esté sentado y en orden y dice “Bueno, quedan abiertas las críticas, ¡vamos a conversar!”. Entonces, de nuevo con un orden pautado por el alumnado, comienza la ronda de “críticas”, en la que un primer alumno comenta “buenos días clase, en esta ocasión quería emitir mi juicio sobre este tema y es que el compañero Anselmo hizo un buen trabajo, pero lo estropeó todo utilizando la palabra boato, que yo no conozco y mucha gente tampoco, entonces no se puede usar”. La profesora asiente y comenta en clase que boato “es una palabra culta”, y que deben considerar que, muchas veces, las personas que ven el telediario, no son personas cultas “son mamás y papás que están en casa”, por ello, no es correcto usarlo. Luego se suceden más críticas siempre encabezadas por atentos saludos a la profesora y el alumnado “Buenos días clase y profesora, mi opinión respecto a este reportaje es que acabó mal porque nadie dijo la

palabra fin”. La profesora asiente desde su mesa y otra compañera dice “buenos días a todos, mi crítica es que la alumna que hacía de “chapeira” casi no se le veía en la representación”. Tras algunas críticas que se suceden sin que la profesora no reaccione, el alumnado comienza a reír por las nuevas aportaciones del alumnado, que comienzan a perder relación con la exposición. La profesora, ante algunas repetidas mueve la cabeza en gesto negativo y hace una mueca como de rechazo. Entonces un alumno hace otra aportación sobre un aspecto de la representación que la profesora parece no aceptar diciéndole: “debes pensar antes lo que dices, organizar tus ideas”. Las “críticas” continúan y al rato, el alumno que ha sido interpelado por la profesora, pide hablar de nuevo. Levanta el cuerpo y alza la mano nerviosamente, ahora rogando a la profesora permiso para hablar, a lo que el resto del alumnado le responde con burlas y negativas. La profesora, le dice: “ya te he dicho que antes de hablar, organices tus ideas ¿Lo has hecho?” Hay algunas risitas en clase y él dice que sí, también riendo, y comienza con un discurso sobre un aspecto considerado nimio. La profesora, muy pausadamente, le dice: “esto es un tema que he hablado contigo desde el principio de curso”, “ya te he dicho, y os digo a todos que a veces en la vida, sólo tienes una oportunidad para hablar, entonces... si no la aprovechas y hablas correctamente, la perderás para siempre”. El alumno asiente y se sienta en su silla.

Luego la profesora hace un comentario sobre la exhibición: “es extraño que una persona en una parada de Maputo hable esa lengua...Debería hablar más bien shangana, no sé en qué ocasión una mamá estaría en Zimpeto³⁹⁴ hablando Ronga”. Esta reflexión da lugar a un silencio en clase, que un alumno aprovecha para intervenir: “Buenos días a todos, soy Raul. Yo pienso, profesora, que esto que hicieron los compañeros delante de la clase no fue un reportaje, sino más bien una ronda de entrevistas”. La profesora dice “Si, el compañero tiene razón, yo pensé esto al principio, pero bueno, yo también valoro la creatividad de estos alumnos, se valora también esto del ejercicio”.

La profesora entonces, cambia su semblante y con un gesto de entusiasmo dice al alumnado: “¡Queríamos novedades y ellos nos han dado novedades!” y añade: “el presentador tiene garra y eso es lo que tiene que tener”. Y respecto a la idea de que no cumpla los requisitos para ser un reportaje como tal, plantea: “no es un reportaje quizá, es algo mixto” y añade, hasta tres veces “quizá tuvieron problemas para hacer un reportaje al principio, entonces con ello, hicieron lo que han hecho”. Luego reconoce positivamente al alumno que ha planteado esa

³⁹⁴ Estación de autobuses de las afueras de Maputo, donde presumiblemente, estaba ubicada la obra.

idea “me gusta, porque tuviste una duda dentro de ti y nos la has expresado aquí”. Repite esta idea y concluye comentando “creo que estoy empezando a hablar demasiado, voy a parar ya”.

Entonces, la profesora dice que no hay más tiempo para otra exposición y que debe evaluar esta junto con la de la anterior clase, para la que faltó tiempo para poner una calificación. Pide a la clase que valoren los trabajos y solicita a dos representantes, chico y chica, de cada grupo salir a la pizarra. Otros dos alumnos, también chico y chica se erigen como organizadores de la recogida de votos. Intentan explicar la dinámica de las votaciones entre el barullo de la clase y acaban por gritar las normas explicando que “no se puede votar a los dos” y “Tampoco se puede votar a ninguno”. La profesora asiste a la situación sin inmutarse. Las maneras de los organizadores son muy formales y su tono de voz alto y preciso parece llegar a toda la clase. La alumna “presentadora del evento” escribe en la pizarra GRUPO 1 y pide a la clase “manos alzadas”, contabilizan los votos y los escriben en un cuaderno. Luego hacen lo propio con el grupo 2. A continuación, se retiran del escenario seriamente y acuden a una mesa cercana y escriben otros datos en el cuaderno. Mientras, en la clase sigue habiendo murmullo y la profesora mira por la ventana relajadamente. Al rato, salen ambos delante de la pizarra y dialogan de la siguiente manera:

[Chica-] A continuación, tenemos los resultados de los votos

[Chico-]Si, aquí tenemos los votos de cada grupo sobre la actividad de la clase

[Mientras, la clase escucha atenta y los representantes de los grupos, que aguardan sentados en los bancos, hacen gestos de nerviosismo y se abrazan entre ellos, las chicas aguardando con los ojos cerrados]

[Chica-] Equipo A 35 votos,

[Chico-]Equipo B 25 votos,

[Chica-]Por tanto ha ganado....

[Chico-] ¡El Equipo A! Un aplauso para ellos

[Chica-]Gracias a todos por vuestras valoraciones

A continuación, los miembros del equipo perdedor y ganador se funden en un abrazo, se chocan las manos y todos vuelven lentamente a su sitio. Entonces, en medio de la algarabía, un alumno levanta la mano y dice que el número total de votos es menor al número de personas de la clase, y la profesora, confusa pregunta “¿cuántos somos?” A lo que hace el gesto de contar el alumnado varias veces y desistiendo, dice: “no pasa nada, los que no han votado estarían pescando verduras”. Todos ríen la ocurrencia de la profesora mientras toca la campana y la profesora, pesadamente, pero con mirada serena y alegre abandona la clase con sus cuadernos y deja atrás el alboroto y la alegría de la clase.

En una clase de Filosofía de 11º curso³⁹⁵ de las 13:15 de la mañana, la profesora llega al umbral de la puerta con paso lento y tres cuadernos apoyados en el pecho. Tiene un gesto exultante de felicidad y entra en la clase dando pequeños pasitos de baile que el alumnado celebra con risas y palmas. El alumnado, cuando entra, repite a coro “Buenas tardes, profesora, estamos bien dispuestos a filosofar”. La profesora saluda a la clase, que la componen 73 estudiantes sentados en sillas y bancos, y al llegar a su mesa, da muestras de desorientación, y pide al “Jefe de clase” su cuaderno para ver qué debían trabajar ese día. El alumno le dice: “hoy usted dijo que tocaba hablar de “globalización” y que teníamos que traer ejemplos a clase”. Entonces, entre el jaleo generalizado que hay en clase, la profesora comienza a hablar en un tono bajo, a lo que alumnado se va callando, quedándose quieto y mirando a la profesora.

La profesora pregunta a la clase lo que son las nuevas tecnologías y cuáles son sus avances y varios alumnos levantan la mano pidiendo la palabra. Una alumna echa el cuerpo para delante y, pidiendo permiso al “Jefe de clase”, finalmente se levanta, primero con gesto avergonzado, mirando al suelo y mordiéndose los labios, cuando la profesora le da la palabra, dice: “las tecnologías como puede ser el fax, el avión o el reloj son muy positivas, porque con el fax nos comunicamos y con avión hacemos lo que antiguamente hacíamos con 4 días de autobús y con el reloj ya no tenemos que mirar el sol”. La profesora aprueba la aportación de la alumna con un gesto afirmativo con la cabeza y se sienta con gesto satisfecho. Otro alumno, que pide permiso al “Jefe de clase” para levantarse, plantea que un gran avance es la “calculadora que dicen que sirve para hacer cuentas largas”. La profesora también asiente con la cabeza y otro alumno apunta al coche, con el cual “hacemos cosas para los que antes se iban 30 días a pie o a caballo”. Otra alumna, señala que los avances están bien, pero que como hay máquinas “hay personas que ya no tienen su empleo”. Otro alumno se levanta y pide la palabra respetuosamente y dice: “la gente que hace y corta el jabón a mano se va a encontrar sin trabajo, porque hay fábricas que lo cortan y también ¡Lo meten en una caja! Y sale para venderse”. Otra alumna se levanta y dice que “ahora con las tecnologías de la información sabemos que hay un presidente en EEUU ¡que es negro!” a lo que la clase aplaude entusiasmada.

La mayoría del alumnado situado cerca de la pizarra sigue el hilo de la conversación e intenta participar de alguna forma en el debate, mientras que el que está sentado al final, no lo hace apenas.

³⁹⁵ Observada en abril de 2014

La profesora mira distraídamente por la ventana mientras que el alumnado sigue hablando de los avances en los siguientes términos: “antes vestíamos pieles y vivíamos en cuevas y ahora vestimos con “capulanas”, a lo que la profesora replica: “sí, eso lo hemos estudiado en la historia de Mozambique”. Más alumnos entusiasmados con el debate apuntan a lo bueno y lo malo de las tecnologías, apuntado a que existe una “pérdida de convivencia en las familias por causa de la televisión y el móvil” pero también hablan de su utilidad sobre todo porque “sabes las noticias y el bienestar de la familia que está lejos, sabes de entierros y de otras cosas que pasan” y “antes no te enterabas”. Otra alumna, plantea que hay “muchos elementos químicos en las galletas” y añade “la esperanza de vida en Mozambique es de algo más de 50 años por los químicos de nuestro alrededor”. Otro alumno explica que por culpa de los químicos los pollos se ponen muy gordos en poco tiempo cuando “en casa no es así”. Y otros refieren que “en Sudáfrica tienen mangos en Mayo”, generando una aparente sorpresa en clase. La profesora alude a un episodio que sucedió en el barrio de Muti hace unos años, cuando unas personas robaron unas lechugas de los huertos de una empresa privada y las vendieron entre el vecindario a muy bajo precio. Al consumirlas, murieron varias personas, entre ellas 3 alumnos de la escuela, ya que las lechugas estaban en un proceso de fertilización, con químicos que las hacía muy tóxicas. Los alumnos se muestran apenados recordando el episodio.

Ante la avalancha de peticiones de intervenir, tres alumnas se ofrecen a cronometrar los discursos y moderar el turno de palabra que todos piden. Se informa de que los criterios para hablar son “no haber hablado antes, y prioridad al género”. La profesora observa y aprueba aparentemente la dinámica de la clase sin intervenir, desde su silla, con gestos afirmativos y pequeñas intervenciones o aportando ejemplos. Sin embargo, las nuevas aportaciones no son diferentes, el alumnado alarga sus discursos y ponen ejemplos ya explicados, hasta que el tema se agota y, finalmente toca el timbre. La profesora se despide respetuosamente “Gracias alumnos, que tengan una muy buena tarde” y se marcha de la clase con una sonrisa dibujada en la cara, dejando atrás el enorme estruendo del alumnado.

Estas clases muestran dinámicas referidas principalmente, al alumnado, que, por una parte, percibe claramente la autoridad del profesor, su capacidad de sanción y de evaluación, y define en gran medida su comportamiento en base a estos elementos. Tanto el alumnado como el profesorado apuntan sus explicaciones constantemente a elementos prácticos, familiares que se encuentran en su entorno, recreándose en su explicación. El alumnado, además, muestra en estas clases que comprende y aprende entre otros, el rol del docente,

puesto que cuando le toca ocupar su lugar lo hace con verdadera maestría, imitando sus gestos y expresiones. Además, se muestra una capacidad extraordinaria en las representaciones teatrales, se muestra hábil en los discursos, en las clases se recrea el gusto comunitario no sólo por hablar, sino por ser escuchado, actividad también valorada por los profesores, que guían a sus alumnos a hacerlo bien y de forma correcta. El alumnado cobra protagonismo en estas clases y resuelven sus intervenciones responsabilizándose de sus procesos. Cabe subrayar que el alumnado en clase adopta una actitud profundamente pacífica en sus modos y comportamientos con el resto. En estas aulas, donde se desarrollan actividades relacionadas con la expresión, tanto el alumnado como el profesorado parecen verdaderamente deleitados.

Respecto a los contenidos, en estas y en muchas clases de la escuela, queda en evidencia cómo las clases no giran en torno a los contenidos del currículum escolar presentados. En los ejemplos anteriores, se pone de manifiesto que, aunque el profesorado conmina al alumnado a trabajar con temas como “el desarrollo sostenible” o la “globalización”, estos conceptos no son desarrollados, ni se incide en su comprensión y los aspectos referidos a la evaluación, se sitúan en torno a las formas y maneras de expresión. En este sentido, cabe también señalar cómo el profesorado, ante las respuestas correctas asiente, y ante las no correctas o equivocadas, simplemente las ignora o rechaza, sin llevar a cabo correcciones explícitas al alumnado.

6.5.4 El HIV-SIDA en la escuela como contenido escolar

El profesorado, tiene la indicación de trabajar los temas de Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en sus clases, de manera transversal a los contenidos de sus currículos escolares. Un profesor de 8º curso que imparte la asignatura de Biología explica en su clase las características de la reproducción asexual y sexual³⁹⁶. Hay 56 alumnos sentados en bancos y 9 niñas sentadas en “capulanas” con sus cuadernos abiertos sobre las piernas. Hace mucho calor y sobre el aire de la clase se divisan motas de polvo. El profesor, dibuja el aparato sexual femenino en la pizarra y hablando de la reproducción sexual nombra palabras como “pene”, “vagina” o “espermatozoide”. El alumnado ríe disimuladamente tapándose la cara con el cuaderno a lo que el profesor se vuelve hacia ellos y les dice con tono cariñoso “¿Qué pasa con ustedes? ¿Les da vergüenza llamar las cosas por su nombre?” Continúa diciendo que hay un ciclo de reproducción, un ciclo menstrual que deben conocer para “hacer su planeamiento familiar”. Cuando explica todo su funcionamiento, ante el alumnado que no copia nada en los cuadernos repite hasta tres veces: “entre el día 11 y el día 17 puede haber fecundación”, y

³⁹⁶ Observada en octubre de 2013.

añade: “Cuidado, yo salgo de casa y digo: si, efectivamente no va a llover, pero puede hacer un momento, también si pequeño, en que llueva” y acompaña esta explicación con una breve interpretación de una persona que camina y se cubre con la chaqueta la cara cuando llueve “Entonces, los otros días puede haber también fecundación”. El profesor dice “los alumnos, ustedes, fuman, beben y roban...y es por eso que tienen relaciones sexuales sin ningún control...”. El alumnado le mira fijamente, sin reaccionar ante sus comentarios. Luego el profesor pregunta por métodos anticonceptivos y los alumnos levantan la mano, piden en turno e identifican algunos como “DIU”, “inyección”, “calendario”, “aparato”, “preservativo” y “píldora”. Entonces el profesor dice: “Se les está olvidando uno...que es el que hago yo”. Pide que lo adivinen y la clase ríe y se emiten grititos como de incredulidad por lo escuchado. Cuando ve que no lo dicen en alto, el profesor les lanza una pista y dice: “yo hago la ABSTI..” (y todos continúan “NENCIA!!” y añade “así, en términos de salud, no me pasa nada”. En clase siguen con los grititos, como de no dar crédito a lo escuchado, a lo que el profesor contesta: “¿Qué piensan de mí, que soy un “matreco”³⁹⁷? (...) “Bueno, pues ustedes piensen eso, pero prefiero ser un “matreco” vivo y saludable que un profesor muerto”. El profesor explica los beneficios de la abstinencia, con comparaciones como “ustedes por darse un buen momento comiendo un gran pastel, acaban con bichos en la boca”. Luego sigue diciendo “yo les digo que hagan abstinencia, y para los que no aguantan, preservativo”. A continuación, habla de las enfermedades de transmisión sexual, que enumera junto con el resto de la clase y luego sobre el HIV, sobre la necesidad de hacer los test. Y añade “hasta que no estén seguros de que los test son negativos, usen siempre el preservativo”. A este punto de la clase, ya no se hacen bromas sobre el sexo y una alumna pregunta por si se puede contagiar el HIV por besar a una persona. El profesor le dice que no, que incluso se puede comer en restaurante con personas que tienen HIV, compartiendo los utensilios...El timbre anuncia el final de la clase y el alumnado no se inmuta y sólo comienza a recoger cuando el profesor acaba de responder a las dudas, con numerosos ejemplos a lo que, recoge sus enseres y abandona la clase con gesto alegre.

En otra clase donde un profesor vinculado al proyecto de “Geração BIZ” da una charla sobre “Salud Sexual y Reproductiva”, éste, explica a la audiencia:

(...) quédense con la amistad, no se hagan los superhéroes para luego tener problemas” [y luego, con un tono más bajo, como confidencial, continua] “Yo conozco la situación de ustedes, en vuestra casa falta sal, falta cebolla. No sois superhéroes, no luchen por andar

³⁹⁷ Pardillo, persona inexperta.

con problemas” (...) “ahora comienzan las pruebas y los exámenes, les pido que se abstengan y se centren en una vida con objetivos planificados”³⁹⁸

El tratamiento del HIV-SIDA en la escuela, está relacionado con el tratamiento de otros muchos elementos en la escuela. El profesorado no trabaja el tema del HIV-SIDA a través de los contenidos escolares y del proyecto de “Geração BIZ” tal y como figura en los documentos escolares, que piden que el profesorado los trabaje de forma recurrente e intensiva. Además, cuando se dan estas clases, surge una apropiación particular de los contenidos, orientando al alumnado en la mayoría de las ocasiones hacia la abstinencia, y no, como se plantea en los manuales de formación de la “Geração BIZ”, hacia la práctica libre de relaciones sexuales protegidas con preservativo. Esto muestra diferentes formas de concebir la sexualidad, que coexisten en la escuela, una, proporcionada por los contenidos de los materiales de la “Geração BIZ”³⁹⁹ y los contenidos curriculares de algunas asignaturas y otra mantenida por el profesorado y las familias. El primero tendría que ver con la posibilidad de tener diferentes relaciones sexuales siempre consensuadas y preferiblemente con personas de la misma edad, desde el momento en que decida el adolescente, utilizando medios de prevención de enfermedades y embarazos. Este discurso está apoyado por la radio, Internet y la televisión en el país. En el manual de activistas de la “Geração BIZ”, se plantea:

“¡Es importante que tú sepas por qué, cómo, cuándo y con quién quieres tener tu primera relación sexual! Ese momento pertenece a cada uno (...) Si ninguno de los dos desea tener una relación sexual que lleve a un embarazo, ambos os debéis de cuidar para que eso no ocurra, informándoos sobre los métodos de contracepción. (75:2004)

Se reconoce que en la comunidad podrían darse comportamientos y valores no saludables:

“La principal tarea del activista de la Generación BIZ es educar e informar a los adolescentes, jóvenes y comunidades con el objetivo de que estas personas puedan cambiar algunos valores y comportamientos que dificultan la buena salud y bienestar de todos” (6:2004)

El otro discurso, que mantiene el profesorado y las familias del alumnado, apunta a que los jóvenes deben retrasar el momento de tener relaciones sexuales hasta ser adultos, tener pareja estable y una vida organizada. Se asocia la vulnerabilidad del HIV-SIDA al contexto de pobreza material y “desorganización familiar” y falta de control sobre las chicas, que les empujaría a tener relaciones abusivas, principalmente con adultos:

(...) en las familias más estables no pasa eso, hay protección por parte de los padres o de los ancianos que viven en casa” (...) a veces por venir a la escuela desde distancias muy lejanas las niñas se entregan (...) y un vecino mayor se aprovecha de su situación, la

³⁹⁸ Observada en septiembre de 2013. La clase incluía en un aula a dos grupos de alumnos de 12º curso.

³⁹⁹ Anexo nºV. 22.

contacta y le da merienda y dinero para chapa a cambio de relaciones sexuales (...) las alumnas de familias más estables pueden tener relaciones con gente de su grupo [edad] y [tener relaciones] con mayores es siempre por causas de pobreza” y añade “en la escuela, la idea que queremos decir los profesores es de no hacerlo, solo cuando eres mayor de edad, al presentar el novio a tu familia y que sea aceptado” a lo que añade que “muchos no aguantan y acaban haciéndolo a escondidas⁴⁰⁰

6.5.5 Reunión de balance de fin de trimestre

Al final de cada trimestre, en la escuela se lleva a cabo una reunión de balance, donde, generalmente el equipo directivo comenta al profesorado, todas las impresiones y acontecimientos principales de cada trimestre. Suelen ser coordinadas por el Director, pero la de final del primer trimestre de año 2014, la coordinó el Jefe pedagógico y se llevó a cabo a finales del mes de abril, tras acabar el trimestre lectivo, sin alumnado en la escuela. Para la reunión, el profesorado acude a un aula de la planta baja del edificio principal y ocupa la posición del alumnado en sus sillas y mesas. El Jefe pedagógico está de pie, apoyado en la mesa del profesor. Al llegar todo el profesorado, el Jefe les saluda cortés y largamente, y da comienzo a ella mirando el reloj y a ellos alternativamente, dando a entender que, efectivamente, la reunión ha comenzado más de treinta minutos después de haberla convocado, lo que provoca discretas risas entre el profesorado. Cuando acaba de saludar y de lanzar una lenta mirada sobre los presentes, desenvuelve un folio que tiene doblado en seis partes en el bolsillo de su pechera y dice que va a tratar diferentes problemas señalados por el alumnado y el profesorado durante el trimestre. El Jefe inicia su discurso sobre las conclusiones y peticiones de mejoras para el primer trimestre mostrando continuamente cercanía y complicidad con el profesorado, con sonrisas cómplices y realizándoles peticiones en clave de ruegos, con las manos en posición de rezar a la audiencia. El alumnado hace llegar sus quejas a través de las reuniones semanales de clase, generalmente a través de sus “Jefes de clase” que a su vez las plantean a los “Directores de clase”, que las transmiten al Jefe pedagógico, que también las puede recibir directamente del alumnado.

El Jefe pedagógico comienza diciendo que el alumnado tiene muchas dificultades para llegar a clase puntualmente, ya que vienen de “barrios apartados” y en determinadas épocas del año, por el tráfico o las lluvias no son capaces de llegar “ni al segundo tiempo” y pide a los profesores que “sean comprensivos” y “no castigarles” al entrar en las salas por faltas de puntualidad. A continuación, dice que va a hablar de las faltas de los profesores y dice que “después de mirar los cuadernos de frecuencia no podemos aceptar estos problemas (...) aquí

⁴⁰⁰ Profesora entrevistada Julio 2014

hay que hacer algo” indicando que las faltas del profesorado son excesivas. Añade: “no podemos pedir a los alumnos que corran detrás de las “chapas” y ustedes no presentarse”. El profesorado da la réplica callado y quieto en sus sillas.

A continuación, el Jefe presenta los resultados del denominado “aprovechamiento pedagógico” de la escuela, esto es, porcentaje de alumnado aprobado en el primer trimestre, que a estas alturas del curso está situado en torno al 40%. Entonces, cede la palabra a los “Directores de curso” que explican qué disciplinas han obtenido los mejores resultados, que se sitúan por encima del 60% y los más bajos, situados alrededor del 30%. Los “Directores de curso” expresan los resultados sin particular emoción y el resto del profesorado les escucha en silencio y sin moverse. Cuando el Jefe pedagógico retoma la palabra, dice que “portugués y matemáticas son dos disciplinas muy importantes” y que los resultados de las mismas son muy bajos, no llegando al 50% de aprobados. Añade que “estamos muy lejos de la meta del 100%, la situación es poco fabulosa”, y explica que, aunque entiende que las aulas son precarias y que hay muchos alumnos en las clases “hay que luchar el máximo para superar estas situaciones” y añade: “hay que mejorar los resultados”, y lo dice mirando por encima del papel, lentamente y fijando la mirada en algunos profesores. Luego añade aún en tono simpático, pero enigmático: “¿Entendieron profesores?”⁴⁰¹. Continúa apuntando otros problemas que plantea el alumnado, en este caso, los cobros monetarios que se están pidiendo en la Secretaría para obtener “certificados y trámites simples”. Dice “ya sabemos aquí lo que pasa con Secretaría, aquí piden 20, 30 o 50 meticales para hacer cualquier cosa, tenemos que conseguir moderar eso”. Los profesores no parecen inmutarse y algunos asienten comentando la problemática de la Secretaría.

El Jefe continúa explicando que “el guarda⁴⁰² está cerrando la puerta al alumnado de forma intencionada” y “está pidiendo valores⁴⁰³ a los alumnos para abrirla, amenazándolos con no abrir si no pagan y llegan tarde a clase”. Y continúa diciendo que el equipo directivo se ha reunido “con los guardas para preguntar cómo hacen eso” y que ellos habrían aceptado la culpa, añadiendo que “no se sienten respetados por los profesores” a lo que el Jefe plantea “Por favor, camaradas, vamos a hacer algo para que estos guardas se sientan reconocidos”. Continúa explicando que han pedido a los guardas “mantener las puertas abiertas desde la 6 de la mañana, la hora convenida, y ayudar a los alumnos a entrar en la escuela”. El profesorado se mueve en sus asientos, pero no comenta nada.

⁴⁰¹ El Jefe pedagógico les conmina a obtener buenos resultados, haciendo cualquier cosa para obtenerlos.

⁴⁰² De la puerta principal.

⁴⁰³ Dinero.

Otras quejas que el Jefe comunica en la asamblea es que “los alumnos piden que los profesores acepten los trabajos no escritos a ordenador, sino a mano” y les recuerda con un tono lastimero, que la mayoría del alumnado no posee ordenador en casa, que a veces incluso “no tienen cebolla”⁴⁰⁴ y comenta, con tono y gesto de ruego, “por favor, tengan en cuenta estos aspectos”. Además, añade que muchos profesores están vendiendo en clase fotocopias hechas en la ciudad, que cobran más caras que en el puesto de fotocopias de la escuela y dice: “profesores, por favor no hagan eso, no todos los alumnos pueden” también con un tono quejicoso y de ruego. Añade que el alumnado pide al profesorado “pistas para saber cómo los profesores quieren los trabajos, o indicaciones sobre obras a consultar, y pistas que sean indicaciones acertadas, que no provoquen más confusiones a los alumnos” y comenta que la biblioteca tiene malas condiciones y recuerda en voz alta que “los niños no tienen libros, piensen esto, profesores”. El profesorado sigue sin emitir ningún comentario, mientras que el Jefe pedagógico, continúa su charla en un tono que sigue siendo afable y amistoso y ahora nombra públicamente a dos profesores que el alumnado ha identificado como “muy duros, que quitan puntos en las pruebas”⁴⁰⁵ y que no observan las normas”. El Jefe dice “Profesores por favor, no afecten las pruebas, hay otras maneras para punir a los alumnos...vamos a moderarnos” (...) “Nosotros somos licenciados, eso quiere decir que tenemos la licencia para utilizar todas las armas, no trabajamos con máquinas sino con personas. No pido respuestas”⁴⁰⁶. Entonces añade que, en algunas reuniones, el alumnado ha utilizado expresiones como “ese profesor no cumple el programa”, y añade: “¡yo me enfado mucho con esas palabras!” y recreando teatralmente una situación en que se dirige a un alumno, pregunta en voz alta: “¡Qué sabes tú niño lo que es un programa, tú no sabes nada de lo que hace un profesor!”, añade: “Aquí, nos tenemos que defender como profesores, pero... tienen razón”.

A continuación el Jefe nombra a un profesor “asistente”⁴⁰⁷ que no está en la sala en ese momento y dice “los alumnos dijeron que hace mal su trabajo, que no es un profesor” añade que “trajo todos los documentos”⁴⁰⁸ pero no vale para ello, los alumnos le cazaron dando respuestas ambiguas y explicaciones diferentes a lo correcto” (...) Añade “Nada, debe parar, solo puede observar clases”⁴⁰⁹.

⁴⁰⁴ Una expresión usada para decir que alguien es pobre.

⁴⁰⁵ Son las pruebas de conocimientos trimestrales, son dos pruebas y forman parte de la evaluación “sumatoria”. En el apartado 6.6 “Noviembre y Diciembre: la evaluación en la escuela” se desarrolla el tema de la evaluación.

⁴⁰⁶ No espera ninguna explicación, solo desea que acaben esas prácticas. Ofrecer explicaciones a veces es percibido como arrogancia y falta de respeto.

⁴⁰⁷ Profesor asistente es un profesor en prácticas no remuneradas.

⁴⁰⁸ Para ser contratado como tal en la escuela de Muti.

⁴⁰⁹ Hacer prácticas que más adelante le puedan ayudar a tener empleo como profesor.

A continuación, señala a un profesor, que está en la sala, que ha sido identificado como que realiza un buen trabajo. Este, al ser señalado, mira a su alrededor bajando la cara con aparente nerviosismo y humildad y acepta y agradece las tímidas felicitaciones que le expresan el resto de profesorado de la sala. El Jefe añade: “Debemos abrazar toda una causa, luchar por la presentación de los niños”. Comenta que el alumnado sabe que “cada profesor hace una lectura”⁴¹⁰ distinta de las normas escolares y dice que “A partir del mes de abril hay que pedir cambiar pantalón pitillo, faldas tableadas” (...) “hay que pedirles que se corten el pelo, cuesta 10 meticales en el peluquero de enfrente” (...) “hay que pedir a las niñas [que vistan con ropas diferentes al uniforme o con el uniforme alterado] que se vayan de la escuela y vuelvan vestidas de forma decente” y añade: “Si alguien no corrige a los alumnos, tiramos toda una causa abajo”. Luego explica dos altercados que han tenido lugar en la escuela: “un alumno que rompió la puerta de una sala” al que: “amenazamos con expulsarle y llevarle al turno nocturno” (...) como el alumno no lo reconoció “hablamos con sus encargados para desincentivarle de hacer esas cosas y ahora sigue yendo a clase”. Además, el Jefe señala la presencia de alumnos borrachos en clase debido a los bajos precios del whisky BOSS en las barracas de los alrededores.

De repente, muda la cara de tristeza con la que ha afrontado el tema de los alumnos conflictivos y recupera una mirada complaciente y cómplice y dice: “Ahora vamos a abordar el tema de las relaciones entre profesores y alumnas” y con una abierta sonrisa añade: “pido moderar un poco, no actuar como “hombre” sino como HOMBRE ⁴¹¹ (elevando el tono de voz)” los profesores presentes ríen y se miran entre ellos y el Jefe continúa: “los alumnos no pueden percibir que hay tendencias para un lado o para otro, por favor moderen esto”. Entonces, casi al final de la reunión entra una Jefa pedagógica, y pide su turno para hablar en la reunión. Ella también se ha reunido “con algunos alumnos que he encontrado por los pasillos” y quiere compartir “algunas sugerencias”. Entonces dice “Profesores, los niños son buenos, les pido tener esto en consideración” y añade “Por favor, no les pidan trabajos por ordenador amenazándoles con no aceptarlo, ni les vendan las fotocopias, eso mancha su carrera”. Añade: “El desempeño de la Secretaría es muy bajo, acabo de hablar con la Jefa de la Secretaría y nos dice que va a haber una mejora” y continua “Profesores, por favor, justifiquen sus faltas” (...) “cuando esto se exige es por su bien y por el bien del grupo, somos

⁴¹⁰ Abril sería el momento en que se pide cumplir con lo requerido para el uniforme escolar, cuya norma oficial empieza en febrero, con el inicio del año lectivo. El pantalón pitillo y las faldas tableadas no están permitidas en la escuela.

⁴¹¹ El primer hombre hace referencia al ser masculino y el hombre con otra entonación al ser humano, en palabras de un profesor asistente al encuentro.

un gran grupo, lo hacemos como una familia y además...” y bajando el tono y tapándose parte del rostro con el papel “negarse es una insubordinación, es una falta de respeto”.

Entonces, después de estas últimas apreciaciones el Jefe pedagógico dice que la reunión ha terminado pero que “van a venir unas personas a hablar con ustedes”, a lo que, cruzándose en la puerta con la salida del Jefe, entran dos hombres trajeados, con unas carpetas de un gran banco con sede en Mozambique a ofrecer préstamos personales a los profesores, con un interés al 26% y piden “hablar con los niños de unas cuestiones, con su permiso”. Parte del profesorado abandona la sala y otra parte, coge unos folletos que les son repartidos, en los cuales se ofrecen móviles de última generación por la petición de préstamos. Muchos profesores, sobre todo hombres, miran detenidamente los móviles que se ofrecen, ampliados en los folletos a todo color.

En esta reunión de balance de trimestre, el equipo directivo encarnado en el Jefe pedagógico comunica a los profesores parte de los problemas percibidos en la escuela durante los meses de febrero a abril de manera clara, directa y ordenada. Todo ello informa sobre el funcionamiento escolar y sobre la experiencia cotidiana del alumnado, donde se refleja la impuntualidad del profesorado, la dificultad para llegar a la escuela del alumnado y los abusos económicos a los que están sometidos, por parte de funcionarios y profesores, la percepción de los mismos sobre el hecho de que hay malos profesores, los bajos resultados escolares y también las situaciones de relaciones entre alumnas y profesores. Los jefes pedagógicos, al transmitir estas quejas al profesorado, los hace en clave de ruego y moderación, sin amenazas claras ni sanciones por las faltas identificadas, con lo que se pone de manifiesto la poca intencionalidad o capacidad de la escuela para punir a los trabajadores, a los cuales no se les pide explicaciones y se intenta llegar a acuerdos consensuados. El profesorado ante tales acusaciones no parece reaccionar, ni para defenderse o justificarse, ni para culpar o exculpar a otras personas o para llamar al orden al profesorado, mostrando, entre otros, que hacerse ver o significarse de manera individual no es frecuente en la escuela, como no lo es en la comunidad. Esta actitud relajada que se asume al recibir quejas serias también puede vincularse a la idea de que el profesorado no se siente amenazado con respecto a poder perder su empleo por estos episodios.

El hecho de que en la escuela entren personas para ofrecer préstamos personales y ofrecer al alumnado sus primeras cuentas de ahorro a cambio de regalos, permite observar cómo los productos financieros se quieren abrir paso en la escuela. La mayoría del profesorado ya tiene cuentas en el banco donde ingresan sus nóminas, y los préstamos personales suelen realizarse

a través de “xitiqes”, pero el ofrecimiento de un móvil de última generación, asociado a la posibilidad de pedir cantidades más elevadas que las que proporciona el “xitiqes” puede resultar un producto muy atractivo para el profesorado, que, en calidad de funcionariado, suponen buenos clientes para los bancos.

Los contenidos expresados en las reuniones de balance de otros trimestres de 2014 fueron muy parecidos, variando casi exclusivamente los resultados expresados de aprobados en la escuela.

6.6 Noviembre y diciembre: La evaluación en la escuela

Durante los meses de noviembre y diciembre se llevan a cabo los procesos de evaluación final del año escolar para cada alumno. Las calificaciones finales de cada curso son una media de las notas trimestrales. El alumnado 10º y 12º, últimos cursos de cada ciclo, debe, además de las pruebas trimestrales hacer exámenes finales para acreditar la consecución de cada ciclo de formación. A continuación, se explican los tipos de evaluación que existen en la escuela, así como los instrumentos a través de los cuales se evalúa al alumnado: pruebas trimestrales y exámenes finales. También se describirán estos procesos, con particular atención al sentido que se le otorga en la escuela a la evaluación, a la aplicación de pruebas y corrección de exámenes y a la publicación de los resultados.

Según el Reglamento de Evaluación de Enseñanza Secundaria General (RAESG, 2010:4):

(...) La evaluación es un componente del currículo presente en todos los momentos de enseñanza aprendizaje a partir del cual se obtienen los datos e informaciones que permiten relacionar lo que fue propuesto y lo que fue alcanzado, analizar críticamente los resultados, formular juicios de valor y tomar decisiones, de cara a promover el desarrollo de competencias y mejora la calidad de la enseñanza y del sistema educativo⁴¹²

En el mismo documento, se identifican cuatro diferentes tipos de evaluación que se deben llevar a cabo en las escuelas de secundaria del país: La primera es la **“diagnóstica”**, que se realiza sobre cada alumno de forma previa al inicio a las clases. La segunda es la **“sumatoria”**, que consta de la aplicación de dos pruebas de conocimientos por cada trimestre lectivo, de las cuales, una debe ser elaborada por el profesorado de cada clase y otra, está definida por la Dirección Provincial de Educación de Matola, que es y es idéntica para todas las escuelas de la provincia. Ambas calificaciones suponen en total un 60% de la nota de cada

⁴¹² “Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral de Moçambique” (RAESG) (2010) MINED

trimestre. El tercer tipo es la **“formativa”** y se refiere a la evaluación de las actividades del alumno en clase, participación en debates, trabajos de investigación individual y grupal etc. Cada alumno debe recibir tres calificaciones de evaluaciones “formativas” a lo largo de cada trimestre en base a estas actividades y el peso de esta evaluación sobre la nota final es del 40% del total. La cuarta y última es la evaluación **“aferida”** se refiere a la evaluación de desempeño académico general de toda la escuela, y se realiza desde la dirección escolar.

En las clases de Muti solo se llevan a cabo procesos relacionados con la evaluación “sumatoria” y “formativa”, y no con la “diagnóstica”, porque, según el profesorado, el volumen del alumnado no permite hacer una evaluación previa a cada estudiante. El equipo directivo realiza periódicamente evaluaciones “aferidas”, de forma trimestral y anual (Anexo nº V.9).

De esta forma, según el reglamento, cada estudiante en cada trimestre lectivo debe recibir cinco calificaciones, dos de ellas basadas en pruebas de conocimientos individuales y tres sobre su participación en clase, que son valoradas en una escala de puntuación de 1 a 20. La nota final de cada trimestre, la constituye una media ponderada en la que el 60% son los resultados de las pruebas de conocimientos (evaluación “sumatoria”) y el 40% las intervenciones en clase (evaluación “formativa”). Además, en el reglamento, se reconoce que el proceso de evaluación tiene carácter continuado, con lo que una mejora de resultados hacia el final de la asignatura, mejora el resultado final de cada curso.

El alumnado que haya aprobado 10º y de 12º, los últimos años de cada ciclo debe someterse a los “exámenes finales” de cada asignatura, establecido en dos convocatorias. La primera es a principios de noviembre, al acabar el tercer trimestre lectivo, y otra, de recuperación, a finales del mismo mes, existiendo la posibilidad de estar exento de hacerlo en las disciplinas donde se haya obtenido un 14 o más de nota media anual. Los resultados de los exámenes de 10º y 12º curso, suponen para los alumnos de estos cursos el 30% de la nota final de cada asignatura. El restante 70% lo constituye la nota final del trimestre, basado, como se ha explicado anteriormente en los valores de la evaluación “sumatoria” y “formativa”.

A efectos de mejora de la descripción, se explicará en primer lugar la evaluación “formativa” y posteriormente la “sumatoria” ya que esta última, tiene vinculados procesos de corrección que deben ser tratados de forma conjunta.

6.6.1 La evaluación formativa

La evaluación “formativa” es reconocida como parte de la estrategia pedagógica denominada método de “Enseñanza Centrada en el Alumno” (ECA). Este método se describe en el “Plano Curricular de Enseñanza Secundaria General” (PCESG) del año 2007, y tal y como plantea:

(...) ubica al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que actúa como sujeto activo en la búsqueda del conocimiento y en la construcción de su visión del mundo” y donde “el profesor funciona como un facilitador, que debe crear las oportunidades educativas diversificadas que permitan al alumno desarrollar sus potencialidades (Ibid, 2007:15)

Según el mismo documento, para trabajar en clase, “(...) se sugieren estrategias que proporcionen una participación activa del alumno tales como trabajos en pares y grupos, debates, lluvias de ideas, juegos de rol, entre otros” y añade que en el contexto mozambiqueño “debe considerar el fenómeno de las salas numerosas” (Ibid, 2007: 15). El método de “Enseñanza Centrada en el Alumno” o ECA, estipulado en los diferentes reglamentos y documentos normativos en de la escuela de Muti, es reconocida tanto por el equipo directivo, como profesorado y alumnado como la estrategia de enseñanza vigente en la escuela y supone uno de los muchos marcos de comprensión que explican el desarrollo de las diferentes actividades en las clases de Muti.

La evaluación “formativa”, esto es, las calificaciones que el alumnado recibe por su participación en debates y por la exposición pública de de trabajos de investigación, se da en las clases de “interactuar”, en las que, el alumnado interviene más en clase, siempre bajo la batuta del profesor, que no suele intervenir verbalmente en ellas.

En estas clases, el profesorado dice utilizar la estrategia de “Enseñanza Centrada en el Alumno” o ECA y explican cómo ellos han sido enseñados en la escuela a través de un método donde el profesor asumía el papel de detentor y transmisor del conocimiento a través de un discurso donde no se solicitaba la participación del alumnado. De esta forma, el docente era quien “poseía los conocimientos de las materias”⁴¹³ y los explicaba al alumnado en clases magistrales. Una profesora explica que “(..) antes no estaba este ” centrado en el alumno”, El profesor hablaba, hablaba, hablaba, hablaba mucho...y con ese método nos acababa mostrando la seriedad de la enseñanza”⁴¹⁴. El método de enseñanza centrado en el alumno implica exigir al alumnado un trabajo previo a las clases, que puede desarrollar consultando

⁴¹³ Profesor entrevistado en junio de 2014

⁴¹⁴ Profesora entrevistada en mayo de 2014

libros, internet u otros recursos pedagógicos. Un joven profesor explica cómo lo lleva a cabo en sus aulas:

(...) Yo antes de dar aulas doy el tema sobre la próxima lección, así cuando llego [a la siguiente clase], oigo al alumno hacer un resumen de lo que vamos a tratar. Si yo llego al aula y están todos callados me pongo nervioso, me siento mal (...) si están a la espera de un profesor como el centro del aprendizaje están equivocados, la época es otra, ellos tienen que tener la capacidad de descubrir el conocimiento, también con la ausencia del profesor, yo estoy aquí como orientador, no tengo que estar a todas horas⁴¹⁵

En una clase de 11º curso de Filosofía, la profesora comenta al final de su clase “Recordad niños: no vengáis con la mente vacía a clase, no vengáis en búsqueda de novedades, investigad vosotros”⁴¹⁶. En palabras de otro profesor, la estrategia ECA, no estaría adaptada a las condiciones desiguales del contexto:

(...) como tenemos alumnos de muchas condiciones [económicas] puede haber uno que tiene acceso a internet, y puede presentar cuestiones que superan al profesor y cuando eso pasa...el profesor pierde alguna cosa en ese momento, le ultrapasa un alumno y ahí se pierde algo⁴¹⁷

Además, este método exige un nivel de conocimientos que el profesorado no siempre posee:

(...) la pedagogía centrada en el alumno es mejor, el alumno busca más, investiga más, desafía al propio profesor...si el profesor se duerme, el alumno se da cuenta de que no se prepara las clases y entonces es un desafío y esta atención ayuda a no dormirte (...) pero estaría bien que hubiese reciclaje...tendría que ser el MINED que promoviese las capacitaciones, pero eso no pasa. Me voy a quedar estancado si no me reciclo⁴¹⁸

Y en ocasiones este método puede perjudicar la propia imagen del profesorado en el aula:

(...) Yo antes planificaba en casa, y daba aulas y el alumno decía “este profesor ¡cómo sabe!... Dicta aquí igual que en las otras clases, ¡se lo sabe de memoria!... (...) Pero ahora las cosas ya no son así. Usted ahora llega [y dice] “la próxima semana vamos a hablar de esto” y luego, cuando llegan a clase el profesor dice “A ver, qué encontraste, él habla y tú le das el camino, pero ahí no se está entendiendo la cosa”⁴¹⁹

Además, en ocasiones este método puede ser percibido como no serio o no valorarse entre el alumnado:

(...) ellos se quejan y dicen “Este profesor no nos enseña nada, solo nos manda ir a la biblioteca” y es que es eso, que está centrado en el alumno. Para mí lo interesante era llegar y dar clases, llegas y das un trabajo. No que, así pasa, que el alumno ha ido a buscar y no consiguió nada: has roto el aula, porque no tienes material, no han localizado nada⁴²⁰

⁴¹⁵ Profesor entrevistado en junio de 2014

⁴¹⁶ Clase observada en junio de 2014

⁴¹⁷ Profesor entrevistado en febrero de 2014

⁴¹⁸ Profesor entrevistado en junio de 2014

⁴¹⁹ Profesor entrevistado en marzo de 2014

⁴²⁰ Profesor entrevistado en marzo de 2014.

Gran parte del profesorado reconoce esta técnica como fruto de “políticas que vienen detrás”⁴²¹ reconociendo que son metodologías que deben aceptar por parte del MINED.

Tanto en las clases de “dar” como en las de “interactuar” el alumnado busca tener buenas calificaciones, para lo que se someten a pruebas trimestrales y generalmente participan en clase. El alumnado sabe que entre los comportamientos claves para obtener una buena calificación se encuentran mayoritariamente participar espontáneamente en el aula, acudir frecuentemente a la escuela y demostrar obediencia hacia el profesorado. Según su planteamiento:

(...) lo importante es (...) la participación, quita o pone [nota] tengo que llegar pronto, saludarle, participar, que te vea [el profesor]. Él es como un padre, la obediencia es muy importante porque una cosa negativa que tú hagas puede acabar con todo lo que hayas hecho durante un año⁴²²

Según otra alumna: “Los profesores para dar nota, miran el comportamiento (...) la participación ayuda y a ellos les gusta cuando se participa en el aula (...) la frecuencia es importante también”⁴²³. El comportamiento obediente al profesor es considerado por el alumnado como un factor de capital importancia, incluso por encima de los resultados de las diferentes pruebas de conocimientos:

(...) los profesores valoran la dedicación del alumno, aunque no sepas, que seas dedicado, voluntario en la sala, califican eso, es una cualidad. El alumno puede ser bueno, tener buenas notas, pero como sean comportados en la sala pueden hasta dividir la nota entre dos, porque valoran tu manera de ser, que seas humilde, que hables y te comportes. Dentro y fuera de la sala de aulas, tu personalidad, es lo que ellos valoran⁴²⁴

De esta forma, la asiduidad a las clases y la participación en ellas son valores que pueden estar por encima de las dificultades con las materias: “aunque tengas dificultades por ejemplo en biología pues (...) si eres asiduo te ayudan”⁴²⁵. Otras claves referidas para aprobar son: “Llegar pronto, estar limpio, participar, es importante aunque en las pruebas no saques buenas notas, no les da pereza [en el sentido de “no les importa”] subir la nota”⁴²⁶. Y también: “(...) hay que participar, comportarse bien, hacer trabajos...es importante hablar, también si no aciertas en lo que dices, que tenga que ver con el aula, te acaba notando y ve que te esfuerzas, que haces algo”⁴²⁷. De este modo, acudir con frecuencia y puntualidad, participar, hablar, que “te vean hacer algo”, pero al mismo tiempo, ser obediente y respetuoso, serían elementos que

⁴²¹ Profesora entrevistada en mayo de 2014

⁴²² Alumna de 12º curso, entrevistada en diciembre de 2013.

⁴²³ Alumna de 11º curso, entrevistada en diciembre de 2013.

⁴²⁴ Alumno de 12º curso, entrevistado en diciembre de 2013

⁴²⁵ Alumno de 11º curso, entrevistado en diciembre de 2013

⁴²⁶ Alumna de 12º curso, entrevistada en diciembre de 2014

⁴²⁷ Alumna de 11º curso, entrevistada en enero de 2014

el alumnado, experto en la materia, identifica como importantes para obtener una buena nota en la escuela de Muti, a veces estando estos valores por encima de la demostración de conocimiento de los contenidos del currículo escolar. El profesorado reconoce que valora estos elementos y que sus clases de hecho, más allá de instrucción de contenidos curriculares, se orientan a que el alumnado incorpore estas ideas:

(...) Yo les quiero enseñar a que ellos sepan administrarse la vida que sean bien comportados y que no se dejen caer en el camino malo. Esas tres cosas son fundamentales: Vamos a aprender ciencias pero también vamos a aprender a comportarnos para ser alguien alguna vez en la vida⁴²⁸

Parte del profesorado apunta a que en su trabajo apunta a la transmisión de aspectos comportamentales y relacionados con estilos de vida percibidos positivamente en el contexto: “tienes que saber comportarte y ser capaz de conseguir tu independencia”⁴²⁹. Muchos profesores refieren que su trabajo está centrado en el cambio de comportamientos, orientados también a que el alumnado sea susceptible de ser empleado en el mercado de trabajo: “Yo no doy casi cosas prácticas en mi disciplina, yo doy moral. (...) me centro en cambiar comportamientos. Intento hablarles (...) para que piensen en empleos”⁴³⁰. De esta forma, el contenido ético en las clases es reconocido por todos los docentes:

(...) lo que debes introducir al alumno, es darle moral hasta más que darle aulas, yo creo que hasta eso lo hago con más frecuencia que propiamente dar aulas. Yo doy, pero cuando veo que hay necesidad de dar moral, paro y doy una buena lección de moral, y con mucho gusto también para ellos aprender, que ven que hay alguien que se preocupa por ellos en la escuela, más que ir solo a hacer clase⁴³¹

Algunos docentes dicen ir más allá de la instrucción para apoyar al alumnado:

(...) Yo no soy profesora (...) yo soy amiga, madre (..) no me importa perder 5 minutos de mi aula para saber de mi aula, porque ello va a determinar su éxito. Dedico las primeras horas mucho a la motivación, mis aulas no son sofocadas de contenido [de los “Planes analíticos”]... intento buscar cosas de fuera, colocar experiencias para poner en el aula para que ellos entiendan mejor de lo que hablamos⁴³²

De esta forma, el profesorado reconoce cómo las clases son una oportunidad para orientar al alumnado hacia comportamientos, estilos de vida y actitudes que perciben exitosas en el contexto, como ser obediente, organizado, estar bien dispuesto para conseguir un buen empleo y llevar una vida organizada.

Esta dimensión en las clases es importante, el profesorado intenta enseñar en este sentido, y evaluar al alumnado sobre muchos aspectos relacionados con estos comportamientos y

⁴²⁸ Profesora entrevistada en enero de 2014

⁴²⁹ Profesora entrevistada en febrero de 2014

⁴³⁰ Profesor entrevistado en abril de 2014

⁴³¹ Profesora entrevistada en abril de 2014

⁴³² Entrevistada en mayo de 2014

actitudes, que formarían parte de las evaluaciones en clase de tipo “formativo” y que pueden incluso tener más valor que las pruebas de conocimientos. El profesorado manifiesta que gestionar cinco notas (dos “sumativas” y tres “formativas”) por trimestre y por alumno en aulas de 80 y 90 alumnos, convierte la tarea en titánica y con ello: “Ahora el alumno que aprende es solo el activo, los que no se mueven, se quedan atrás. Las condiciones son muy limitadas”⁴³³ y otra profesora añade: “A los tímidos no les podemos ayudar”⁴³⁴. Ambas ideas son compartidas por el profesorado y el alumnado es quien debe, escenificar la sumisión en las clases de “dar” y luchar por hacerse notar y conquistar una buena nota en las clases de “interactuar”.

6.6.2. La evaluación “sumatoria”

La evaluación “sumatoria” consta esencialmente de dos instrumentos, las pruebas de conocimientos y los exámenes de 10º y 12º curso. Las pruebas de conocimientos se aplican dos veces por trimestre en cada asignatura y debe realizarlos la totalidad del alumnado. Una de estas pruebas es confeccionada por el profesorado y otra es enviada desde la Dirección Provincial de Educación y Cultura (DPEC) de Matola a todas las escuelas secundarias de la provincia. Generalmente, las pruebas de conocimiento son tipo test (Anexo nºV.15) para agilizar los procesos de corrección. Respecto a los exámenes, se aplican al alumnado de 10º y 12º con el curso aprobado en dos convocatorias (Anexo nºV.3) y, aunque no está estipulado en la documentación, con mayor frecuencia son de tipo test para el alumnado de 12º curso.

El alumnado de 12º de biología⁴³⁵ se somete a una **prueba de conocimientos** de su segundo trimestre lectivo, de tipo test y confeccionado por la profesora. El aula, situada en la primera planta del edificio principal, está distribuida en filas de mesas individuales, como siempre lo está, en ese día se ha dispuesto una primera fila de mesas más cercana a la pizarra para realizar la prueba. Al llegar a clase, el alumnado deja las mochilas amontonadas debajo de la pizarra y se sienta en diferentes lugares solo con un bolígrafo en la mano. Al llegar la profesora con el montón de pruebas, se levantan y entonan un “Buenos días profesora” a coro y ella les saluda con gesto ausente mientras se dirige a su mesa. Lanza una mirada sobre la clase y pide alejar unas mesas de otras, pero resulta una tarea complicada puesto que son 71 alumnos en la clase. Entonces, con la mirada ausente, reparte lentamente las pruebas entre alumnado que no da muestras de nerviosismo. Las fotocopias son de muy baja calidad y presentan manchas negras y blancas que hacen ilegible parte de su contenido y al terminar de

⁴³³ Entrevistada en mayo de 2014

⁴³⁴ Entrevistada en junio de 2014

⁴³⁵ Observada en abril de 2014

repartir, con un gesto tranquilo, dicta algunas frases del mismo, muy lentamente, repitiendo cada palabra para que la copien correctamente. La mayoría del alumnado se afana en copiar los enunciados, pero otros miran fijamente el papel sin hacer nada. Al acabar, la profesora dice que “comienza la prueba”, y se sienta tranquilamente en su mesa.

El alumnado no transmite muestras de nerviosismo ni tensión delante de la prueba, y mayoría se queda mirando el papel de manera inexpresiva durante los primeros minutos, mientras otros miran al suelo o a través de la ventana con un gesto ausente. Parte del alumnado que ha llegado tarde, se incorpora a la prueba entrando despacio, con la mirada baja, dejando su mochila amontonada y sentándose en los pocos espacios libres. Entonces, la profesora acude a cada mesa, les entrega una copia de su prueba y dicta el contenido de las frases ilegibles.

La profesora, durante los primeros diez minutos⁴³⁶, pasea entre las filas, recreando una actitud de vigilia y deteniéndose sobre las pruebas de algunos alumnos. En una ocasión, apunta con el dedo a la opción de respuesta dada por el alumno y le mira en silencio con gesto como de incredulidad, medio cerrando los ojos, y el alumnado, riendo, marca otra opción, a lo que ella, ante el cambio de respuesta, asiente con una sonrisa. Cuando la profesora ha terminado de pasar por todos los pasillos, comienza a pasearse lentamente por delante de la pizarra y mira a todos con gesto de autosatisfacción, comprobando como la mayoría está tranquila delante de su papel.

Hacia la mitad de la prueba, ve que un alumno que se alza discretamente por encima de su silla intentando copiar y le mira con gesto sonriente, doblando el cuello a un lado con y los ojos muy abiertos, como llamándole la atención y este, le devuelve una tímida sonrisa, y se vuelve a sentar y mirar a su folio. De forma progresiva comienza a haber un murmullo situado principalmente en el fondo de la clase, cada vez más insistente, y el alumnado comienza a dar señales de estar intentando copiar las respuestas de algunos compañeros que no dificultan e incluso favorecen la tarea. De repente, la profesora me informa de que va a abandonar la prueba porque le ha sentado mal un zumo⁴³⁷ y, tras unos minutos pendientes de mi reacción, en la que intento imitar a la profesora paseando por los pasillos, comienzan a copiarse unos de otros, primero disimuladamente y luego, de forma descarada.

Los que reciben peticiones para copiar sus respuestas, posiblemente el alumnado que se identifica con más conocimientos, son tres en la sala, y alrededor de sus mesas se acaban formando grupos de 11 o 12 alumnos, que se han levantado de sus asientos e intentan copiar

⁴³⁶ La prueba dura como una clase convencional, 45 minutos.

⁴³⁷ Este es un momento difícil porque, pide que me quede en el aula y mi rol en ella queda en suspenso, no sé si debo vigilar e impedir que copien o permitirlo. Finalmente, les permito copiar.

sus respuestas de forma ordenada. Unos minutos antes del final de la prueba, la profesora regresa, y observa la situación con un gesto sonriente, y pide silencio para que bajen el volumen de voz. Mientras observa como copian los alumnos, les mira con gesto divertido, dándoles suaves indicaciones para volver a sus sitios, a lo que el alumnado no obedece siempre. Entonces, suena el timbre de fin de clase y comienza a recoger las pruebas, mientras estos se resisten a entregarlas. Ella permite que algunos alumnos acaben de copiar las respuestas de otros y continúa diciendo que, por favor, hagan menos ruido. Pasado un minuto, comienza a pasar por las mesas arrancando de las manos, literalmente las pruebas a los alumnos, que no dejan de escribir. Cuando tiene todas las pruebas en su poder, les agradece la participación, se despide y lentamente abandona la clase. El alumnado entre el barullo va recogiendo sus mochilas y abandona la clase, ya que comienza el intervalo mayor de descanso.

El profesorado durante la realización las pruebas trimestrales, en muchas ocasiones, abandona las clases y acude a la cantina bar, a la sala de informática a trabajar, aguarda dentro del coche con el aire acondicionado, charlan con la funcionaria de la garita⁴³⁸. A veces son los alumnos “Jefes de clase” los que cuando toca la campana, buscan al profesorado y le entregan el taco de pruebas correspondiente a su clase. En una conversación entre profesorado sobre los malos resultados de los exámenes finales, una profesora de matemáticas comenta: “Los niños no están acostumbrado a hacer un esfuerzo así de grande, copian siempre en los [las pruebas de conocimientos] parciales y ahora les exigimos no copiar” a lo que el profesorado asiente gravemente, dándole la razón. Las pruebas trimestrales son, por tanto, ocasiones para poner en práctica situaciones que están expresadas en los documentos y reglamentos, pero no se realizan de la manera prevista en ellos. Después de una inicial escenificación de la situación de la prueba, son abandonadas por el profesorado, a lo que el alumnado, de forma cooperativa, copia los resultados de algunos compañeros de clase.

En el mes de noviembre⁴³⁹ tiene lugar en la escuela la primera convocatoria de **exámenes finales de 10º y 12º curso**. Los realiza el alumnado aprobado, uno por asignatura, pudiendo quedar exento de hacerlos en las asignaturas donde se hayan obtenido notas de 14 o más. El alumnado convocado, debe en Secretaría comprar las fichas⁴⁴⁰ de los exámenes que van a realizar para salir convocado en las listas. De no aprobar en la primera convocatoria, debe comprar las fichas para la segunda. Ambas convocatorias tienen una duración de cuatro

⁴³⁸ Todas situaciones observadas en la escuela.

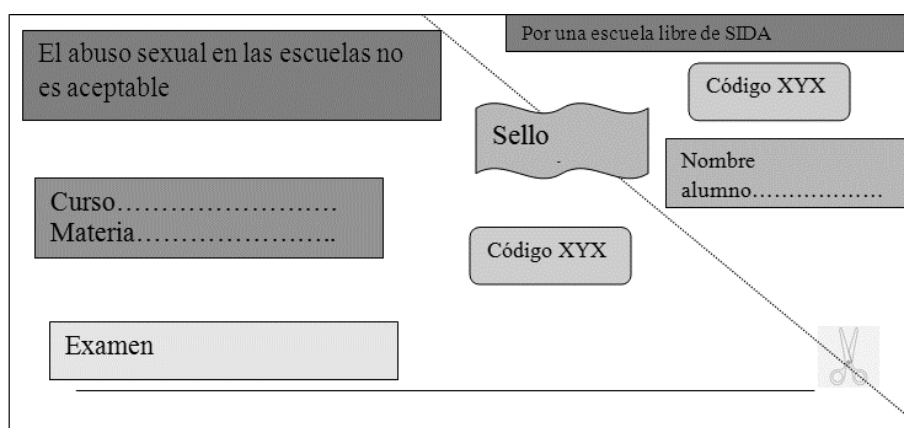
⁴³⁹ Datos del año 2013, generalmente, se desarrollan en esa fecha.

⁴⁴⁰ Con “comprar fichas” en la escuela se refieren a parar para obtener un documento que permita ser convocado en las listas de la escuela.

días⁴⁴¹, y en ese periodo, tienen lugar los exámenes de todas las disciplinas, desde las 8 de la mañana a las 15 horas. Todos los exámenes se confeccionan desde el Ministerio de Educación (MINED) y son iguales para todas las escuelas secundarias y a la escuela de Muti acuden alumnos de otras escuelas de la misma “Zona de Influencia Pedagógica” o ZIP a realizar la evaluación.

Los exámenes de 10º curso son pruebas escritas y los de 12º curso son tipo test y se corrigen con plantillas que el MINED provee a las escuelas. El encabezado de los folios donde el alumnado debe escribir, es impreso en blanco y negro y tiene la esquina derecha troquelada. Tanto en el cuerpo del folio como en la esquina se deben rellenar ciertos datos de cara a poder ser retiradas y corregidas de manera anónima.

Figura nº7: Aspecto del encabezado de los exámenes finales (2013)



En primer término, a la izquierda aparecen el mensaje: “El abuso sexual en las escuelas no es aceptable” y a la derecha, “Por una escuela libre de SIDA”. Debajo, a ambos lados del troquel aparecen por un lado el curso y materia del que se evalúa el alumnado y a la derecha su nombre y apellidos. También a ambos lados hay un código numérico idéntico y en el medio del troquel hay un espacio para el sello de la escuela, que se estampa manualmente antes de separar ambas partes del papel. Al final, hay un letrero que indica el tipo de prueba: “Examen”. De este modo, se pretende guardar el anonimato del que realiza el examen y evitar posibles fraudes en la corrección, pero también genera que los tiempos de corrección de examen se vean dilatados.

La escuela elabora los listados de convocados a los exámenes una semana antes de cada convocatoria y en ellos, figura el nombre de cada alumno, así como la disciplina, fecha, hora, y aula donde se realizan. Estos listados, según el profesor encargado de realizarlos no están

⁴⁴¹ En el año 2013 la primera convocatoria correspondió a los días 4 al 8 de noviembre y la segunda, del 25 al 29 del mismo mes.

del todo correctos y pueden incluir nombres de alumnos exentos de hacer exámenes, así como pueden no incluir alumnado que sí debe hacerlos. Sin embargo, el profesor considera que es más eficaz seguir el protocolo de fechas y, ante los posibles errores, hacer “un análisis caso por caso”⁴⁴² para subsanarlos.

A primera hora de la mañana, a las 8, tiene lugar el examen de Biología⁴⁴³ de 12º curso en un aula de la planta baja del edificio central. En esta aula hay quince alumnos convocados y cinco minutos después de las 8 de la mañana solo hay dos en ella. El alumnado comienza a llegar cinco minutos más tarde, y los que llegan más tarde, atraviesan el patio a grandes zancadas, aun intentando mantener la compostura. En cada una de las salas donde tienen lugar las pruebas, hay dos profesores con el uniforme de la escuela y con una tarjeta colgada en la solapa de la bata donde pone “EXAMINADOR”. Uno de ellos, se sitúa en la puerta con un listado de alumnado convocado e identifica a los que van llegando a la sala y les señala la silla donde pueden sentarse. Entonces cada estudiante, deja sus pertenencias apoyadas en la pared cerca de la puerta y se dirigen diligentemente a la mesa asignada. Para la realización de los exámenes el alumnado no viste el uniforme reglamentario, y va ataviado solo con su identificación, que deposita boca arriba en un extremo de la mesa, y bolígrafo de color oscuro. A las 8:15 el profesor encargado de la lista de convocados a examen, comprueba que de los quince convocados solo faltan dos, y se dirige a la sala, se coloca delante de la pizarra, coge una mesa de la primera fila y la sitúa delante de él. Encima de ella coloca una caja de cartón que, hasta ese momento, estaba apoyada en la silla del profesor, y como tratándose de un truco de magia, la levanta veloz y teatralmente, mira al alumnado fijamente, comienza a abrirla ceremoniosamente y saca una bolsa negra completamente sellada con una etiqueta pegada con un código alfanumérico y una frase que dice: “no abrir antes del 6 de noviembre”. El profesor la levanta por encima de su cabeza, como mostrándola a los presentes y con un bolígrafo la rasga rápidamente. Cuando consigue liberar su contenido, compuesto por los exámenes, se produce un repentino y breve aplauso por parte del alumnado, que aparecen serios y aparentemente relajados.

Ambos profesores reparten los exámenes y las plantillas de respuestas tipo test entre los presentes. Cuando todos la tienen, el profesor marca el comienzo de la clase mirando el reloj y dice “Podéis comenzar”. Durante los primeros minutos, el alumnado mira la prueba sin escribir nada en ellas.

⁴⁴² Conversación informal, noviembre 2013.

⁴⁴³ Observado en noviembre de 2013

Dentro de la caja de cartón hay una hoja con siete instrucciones sencillas para llevar a cabo la aplicación de las pruebas, referidas al proceso de abrir la bolsa, repartir las pruebas y recoger los exámenes del alumnado al terminar. Además, el profesor posee otra hoja de control de la prueba donde se invita al profesor a rellenar apartados que tratan de distintas cuestiones: En primer lugar, se debe señalar el número de asistentes, el de ausentes, señalar “sí o no” ha habido “fraude académico”⁴⁴⁴ y en otra casilla, si ha habido “enfermedad”. Otros elementos a valorar en la ficha son “Disposición de alumnos en la sala”, “Tiempo de duración de prueba” o “Reacción de los alumnos a la claridad de las preguntas”. El profesor que vigila en ese momento, alterna las valoraciones de los diferentes ítems entre “bueno” y aceptable”. Al final, en el listado se pregunta por “otras ocurrencias” y el profesor indica “ambiente saludable” mientras el alumnado sigue con sus pruebas de forma tranquila, respondiendo en las plantillas entre opción A, B, C o D a las preguntas que tienen en la hoja de examen.

El alumnado acaba sus pruebas a partir de la media hora de haberlas comenzado y cuando toca el timbre de finalización, entregan las pruebas los dos últimos alumnos y el profesor las mete junto al resto en el plástico rasgado con el código y a su vez, en la caja de cartón, que el profesor llevará más tarde a la sala del Jefe pedagógico.

El momento de realización de los exámenes por parte del alumnado está muy pautado y parecen guardarse escrupulosamente las formas en su aplicación. Los exámenes vienen dentro de sobres sigilados desde el MINED y se distribuyen por las escuelas secundarias y en las aulas. Su aplicación ofrece diferentes garantías de control, con la duplicidad de vigilantes en los exámenes, la limitación de alumnos en las aulas y la identificación del alumnado que entra a realizarlas.

6.6.3 “A paso de camaleón”⁴⁴⁵: Las correcciones de los exámenes

Los procesos de corrección y de publicación de los resultados de los exámenes de 10º y 12º curso ocupan en el calendario escolar dos semanas. Los resultados de la primera convocatoria, realizados entre el 4 y el 8 de noviembre deben publicarse antes del día 22 del mismo mes y los de la segunda, que tienen lugar del 25 al 29 de noviembre, deben publicarse hasta el día 13 de diciembre⁴⁴⁶. En la primera convocatoria, el profesorado debe corregir de forma manual aproximadamente mil quinientos exámenes de 10º curso y de dos mil a tres mil de 12º

⁴⁴⁴ El hecho de que dos personas deban corregir la prueba se hace para aumentar el control de la misma y favorecer que un profesor pueda denunciar al compañero en caso de fraude, extremo que no se produce en la escuela casi nunca, a pesar de conocer testimonios de profesores que han visto a compañeros falsear los exámenes.

⁴⁴⁵ Expresión de un profesor durante las correcciones.

⁴⁴⁶ Del año 2013.

curso⁴⁴⁷, cuyo proceso se agiliza por el uso de plantillas de corrección. En la segunda convocatoria, el número de convocados de cada curso puede reducirse hasta la mitad.

El procedimiento de corrección de exámenes en la escuela está dividido en etapas, algunas de las cuales son realizadas más de una vez por diferentes personas. Preguntados por este hecho una profesora⁴⁴⁸ plantea que “la desconfianza en el profesor estropea todo el proceso”. El proceso de evaluación tiene lugar en las aulas del edificio principal, en la sala de informática y en los despachos del equipo directivo. Los pasos del mismo consisten en, en primer lugar, recuperar de los despachos del Jefe pedagógico y Director todas las cajas con los exámenes que han tenido lugar en las diferentes aulas y que han permanecido custodiados, y llevarlos a la sala de informática, donde se agrupan por disciplinas. Entonces, con los exámenes de ambos cursos ordenados por disciplinas, se someten al proceso de “codificación”, estampando un sello en medio del troquel y posteriormente, desprendiendo sus esquinas laterales que guardan impreso un código idéntico al que tiene cuerpo del examen. Las esquinas son custodiadas en sobres más pequeños en el despacho del Director. Este trabajo de tipo mecánico lo realizan generalmente las funcionarias de la escuela, acompañadas a veces por profesorado.

Entonces, las pruebas son corregidas en las diferentes aulas de la escuela, por “Grupos de disciplina” de profesores coordinados por el “Delegado de disciplina”. Este trabajo se realiza de forma duplicada, y cada examen es corregido por dos docentes distintos, uno que pone una nota a lápiz y otro que lo repasa y pone la nota a bolígrafo, confirmando la nota final. Una vez corregidas las pruebas, vuelven a la Sala de Informática y, revisándolas una por una, se debe cancelar con un bolígrafo en rojo todas las zonas que los estudiantes han dejado en blanco, para evitar la posibilidad de que se añada información a posteriori. Entonces comienza el proceso de “decodificación” que consiste en volver a unir cada examen con su esquina correspondiente, para recuperar la identidad del alumno que ha realizado el examen. La unión de cada examen con su esquina correspondiente se realiza grapándolo y cuando las grapas se terminan, se hace enganchándolas con dobleces del papel, lo que rápidamente muestra su poca eficacia, porque las esquinas se desprenden al manipular los tacos de pruebas. Además, debido al frote de los exámenes dentro del sobre, parte del código que tiene cada prueba se desprende, lo que dificulta más esta tarea. A continuación, con los exámenes corregidos y los autores de los mismos identificados, se selecciona al alumnado de Muti y realizan los

⁴⁴⁷ El profesorado tiene que corregir pruebas de alumnado de la zona ZIP “Zona de Influencia pedagógica”, que acude a Muti para hacer sus exámenes. También profesores de las escuelas de la zona colaboran en este trabajo.

⁴⁴⁸ Conversación informal noviembre 2013.

“Consejos de Notas”, donde el profesorado se une por clases, coordinados por los “Directores de Clase” y entonces, alumno por alumno, se discuten y graban las notas en las listas.

A continuación, se relata cómo tienen lugar en la escuela los procesos de corrección de exámenes de ambos cursos, y los “Consejos de Notas”, señalando cómo la falta de asiduidad del profesorado y la corrupción, afectan a los mismos en la escuela.

La corrección de los exámenes se realiza en las diferentes aulas del edificio principal, donde las funcionarias han preparado el mobiliario escolar para la ocasión, juntando varias mesas en el centro y disponiendo sillas a su alrededor. En ellas, el equipo directivo organiza turnos y horarios para la corrección de todos los exámenes en todas las salas, lo que implica al profesorado de la misma disciplina, agrupados en un número de seis a doce bajo la batuta del “Delegado de disciplina”. El profesorado no puede entrar a las aulas donde se corrige con carpetas, móviles, bolígrafos o bolsos, todo debe ser dejado fuera y suelen dejarse custodiadas en los despachos o dentro de los coches del profesorado.

En una de las aulas de la planta baja del edificio principal de la escuela, se procede a la corrección de **exámenes de 10º curso**⁴⁴⁹ de la disciplina de Lengua portuguesa. En la sala, el “Delegado de disciplina”, está de pie dando vueltas en torno a la mesa y seleccionando algunas cajas, mientras que el resto del profesorado espera sentado en sus sillas a que llegue el resto de compañeros. Generalmente, la organización que se propone para las correcciones de los exámenes no se cumple como está planeada y en esta ocasión, cuando han pasado cuarenta minutos desde el momento en que debía comenzar la reunión, y a falta de un profesor en el aula, el “Delegado de disciplina” dice a los once docentes reunidos que se va a comenzar el trabajo sin esa persona. Entonces, saca el examen de una caja, explica que trata del comentario de un texto, y se dispone a leerlo delante de la pizarra ante la audiencia de profesorado. Lo hace lenta y expresivamente, haciendo pausas en los puntos y aparte y mirando fijamente al profesorado allí reunido, que muestran una callada atención, sin hacer ningún comentario durante su lectura, con una actitud muy similar a la que suele mantener su alumnado en las clases. El título del texto del examen es “La importancia de la Educación Ética” (Anexo nº V.3) y consta de un escrito donde se plantea:

(...) La familia debe esforzarse más en su papel de formadora y educadora de los hijos e involucrarse más en la escuela, apoyando las instituciones de enseñanza en la educación de sus hijos (...) La escuela no tiene condiciones para hacer bien las dos cosas. Los contenidos están cambiando constantemente. El profesor debe reciclarse, tiene responsabilidades profesionales y no puede asumir tareas que son principalmente de la familia (...) Cuando los padres participan en encuentros, charlas, reuniones e

⁴⁴⁹ Observado en noviembre de 2013.

intercambios de experiencias con otros padres, sienten que salen fortalecidos y que no están solos en esta lucha. Muchos padres participan, pero los hay que se resisten, delegando toda la responsabilidad a los profesores y esos son los que traen más problemas. Acostumbran a no aceptar críticas y apoyan a los hijos en actitudes de indisciplina. Son los que piden que no sean aplicadas pruebas [trimestrales de conocimientos] los lunes para viajar los fines de semana o sugieren que los hijos no van a ir a la escuela en los días entre los feriados y los fines de semana, para no perder la materia. Si el padre hace ese tipo de reclamaciones, la escuela se debilita y el joven sin límites se fortalece. Para evitar este debilitamiento, padres y profesores deben actuar en conjunto. La propia escuela tiene que mostrar cohesión y transparencia y trabajar en equipo. Si un problema de indisciplina es enviado para una instancia superior y la Dirección se ablanda, el profesor queda debilitado. Nadie puede tomar decisiones aisladas⁴⁵⁰

Cuando el texto termina, el profesorado asiente con miradas cómplices entre ellos. Este texto encaja con las ideas expresadas por el profesorado sobre la responsabilidad de las familias del alumnado, y es muy parecido en su esencia a alguno de los discursos del día de la “Apertura Solemne de la Escuela” del 31 de enero. Al acabar de leer el texto, el “Delegado de disciplina” pregunta al grupo si hay “problemas”, y el grupo dice que no, pero un profesor pide que sea leído de nuevo el último párrafo para “mejorar la comprensión”, y los demás asienten, se unen a la petición y miran al profesor que se dispone a volver a leer, en actitud de escucha activa. Cuando localiza el párrafo, lo lee más despacio, haciendo pausas y mirándole fijamente. Cuando acaba pregunta al profesor en cuestión y al grupo y todos afirman haberlo comprendido. Entonces el “Delegado de disciplina” dice: “voy a continuar con las preguntas” y, tras una pausa larga, comienza a leer las nueve preguntas del examen. Algunas piden explicar las ideas de párrafos enteros del texto, también se pide un análisis sintáctico de alguna frase y morfológico de algunas palabras. La pregunta final, es una “composición” sobre el tema “La implicación de los padres de su comunidad en la educación de los hijos” donde se explicita claramente al alumnado que no deben identificar su nombre.

El coordinador añade: “vamos a ver si hay cuestiones mal planteadas” y repasan algunas de las preguntas formuladas. Luego dice “Si no hay problemas, vamos a la guía de corrección para ver qué respuestas tenemos que buscar”. La guía de corrección plantea las respuestas de las preguntas y en algunas hace la observación explícita de “Aceptar otras respuestas que sigan el mismo pensamiento”. El profesorado comenta las respuestas durante largo rato, alternándose y repitiendo algunas ideas generales como “el alumno aquí puede contestar varias cosas y varias cosas pueden ser respuestas correctas”, interviene todo el profesorado en los comentarios y entonces, tras una hora de preparación, cada docente coge un folio de

⁴⁵⁰ Examen de portugués 10º curso, 1º época. Adaptación de un texto de “Nova escola”. ESG/2013. Traducción propia.

examen y comienza a corregirlo de forma individual. Una vez corregidos con lápiz, lo pasan a un compañero que hace lo propio con bolígrafo rojo, y confirma la nota, o, en caso de que no coincida en el parecer, pide explicaciones al profesor que lo ha corregido en lápiz. Algunos de ellos, después de corregir varios exámenes y con permiso del coordinador salen de la sala con la promesa de volver en unos minutos. Uno de ellos, de camino a la cantina bar, comenta que la clave del trabajo de evaluación es “ser serios y de no dar confianza a nadie”. Antes del fin de la jornada de trabajo, a las 15 horas, solo hay cuatro profesores en la sala. La mayoría de ellos, han abandonado definitivamente las instalaciones durante el trabajo de corrección que recae esencialmente, sobre tres profesoras.

El proceso de corrección de esta prueba muestra que los tiempos empleados por el profesorado para el inicio, comprensión y la corrección de las pruebas son dilatados y por la forma que presentan, parece como si el profesorado no estuviese familiarizado con el trabajo mecánico. En todo caso, sus modos de hacer resultan incompatibles con la resolución del volumen de trabajo que deben asumir. Para conseguir llevar a cabo el trabajo tal y como está planteado, se deberían llevar a cabo periodos de trabajo intensivo y mecánico, centrado en la tarea y sin interrupciones, forma que no se da en estas salas, donde el profesorado acude más tarde de lo establecido, se recrea en interacciones verbales y suele reclamar salir de la sala tras periodos de concentración en la tarea. Además, el método llevado a cabo, mediante el cual se duplican las correcciones, alarga y entorpece el proceso.

Aquí se muestra parte de lo que plantea Giroux (1990), no sólo en clave de sumisión arbitraria a la autoridad que lleva a cabo el alumnado, sino también sobre como la escuela lleva a cabo un proceso de evaluación plagado de repeticiones y agotador, que no evita que los resultados sean manipulados, por lo que resulta poco riguroso, con lo que, en definitiva, los resultados escolares no siempre son precedibles y gozan de una gran arbitrariedad.

En un aula de la primera planta del edificio principal se corrigen los **exámenes de 12º curso** de la asignatura de Biología⁴⁵¹. Son de tipo test, y la sesión comenzaba a las 8:30 de la mañana. El profesorado llega a la sala alrededor de esa hora y charla con el resto de forma amigable. En el aula, que está dispuesta para la ocasión, entra el “Delegado de disciplina” y deposita en las mesas cuatro lapiceros y cuatro bolígrafos rojos que ha sacado con un gesto ceremonioso de dentro de la caja de cartón de los exámenes, que reposan en el suelo en una esquina de la sala. El “Delegado de disciplina” se comporta de manera cercana y confiada con el resto del grupo, que lo conforman un total de nueve personas. Comienza explicando el

⁴⁵¹ Observada en noviembre de 2013.

procedimiento de corrección que el resto del grupo, con gestos de asentimiento, dan muestra de conocer y da algunas instrucciones sobre el orden en que será preferible sentarse para el trabajo y otras indicaciones que consensua constantemente con el resto con expresiones como: “¿Les parece bien señores profesores?” o “¿De acuerdo?” Los docentes se sitúan en las mesas, cuatro enfrentados a cuatro y el coordinador en uno de los lados. Entonces, deposita delante de él un taco de unos sesenta exámenes y reparte cuatro de ellos a todos los profesores que ocupan un lado. Estos cuatro, entonces comienzan a hacer sus correcciones en lápiz, mientras los cuatro sentados enfrente esperan, charlando en voz baja. Las plantillas de corrección utilizadas en las pruebas tienen nombres de platos tradicionales mozambiqueños, y en este caso, toca corregir con una denominada “Mucatapa”⁴⁵². El conteo de respuestas correctas, es apuntado en esta primera fase a lápiz en un lateral del examen. Cuando los cuatro terminan, antes de pasar los exámenes a los compañeros de enfrente que habrán de reiniciar el proceso con el bolígrafo rojo, se inicia una conversación sobre si resulta más difícil ser el primer o segundo corrector, considerando que el primero tiene la dificultad de encontrarse “de nuevas con el examen”, pero es el segundo quien asume “la confirmación” de la nota final. Esta reflexión ocupa un rato de conversación, y todos ellos expresan su opinión, sin prisas, y concluyen de forma amistosa y entre risas, que, en realidad, no es posible valorar quién se enfrenta a una dificultad mayor. Entonces, los que corrigen con el bolígrafo rojo, cogen los exámenes y con la plantilla encima, reinician el conteo. Cuando es coincidente, este escribe la nota con el bolígrafo encima del lápiz y la subraya. Cuando una de las notas no es coincidente, entonces, todos paran de trabajar y el “Delegado de disciplina” se acerca para volver a realizar el conteo que cuando se confirma, hace estallar a todos en carcajadas. Los profesores, al corregir un número de entre 20 y 30 pruebas salen al patio a estirar las piernas y luego vuelven a la sala hasta que llega la hora de comer y el “Delegado de disciplina” dice que va “poner a dormir” los exámenes en las cajas.

Durante el periodo de vigilancia de pruebas y corrección de exámenes las funcionarias, aparte de las tareas de limpieza, se encargan de preparar una comida al día para todo el equipo de docentes, y estos, han reunido algo de dinero para acompañar los platos con algún refresco. El plato del día siempre consiste de una pieza de carne, ya sea pavo o pollo cortado en pequeños pedazos con un acompañamiento de “xima”, pasta de mandioca o de arroz, acompañado por una ensalada de tomate con pepino y dispuesto en un mismo plato. Las funcionarias, también las que han llegado de las escuelas de la zona ZIP, trabajan desde bien temprano preparando

⁴⁵² Plato a base de arroz, coco y judía, propio de la provincia de Inhambane.

las viandas para todos los asistentes. Con mucha destreza despluman los pollos, los cortan, los lavan y preparan. También trabajan con las verduras, que lavan, cortan y quitan todas las semillas del interior. Cuecen el arroz y la “xima” en grandes cacerolas de aluminio al fuego de una lumbre de madera, siempre debajo de los árboles de los alrededores de la cantina bar. Como en el caso del “xitique” y de otras reuniones donde se cocina para varias personas, la preparación de alimentos se realiza de forma pautada, en etapas diferentes y sin simultanear tareas. Mientras cocinan y limpian, las funcionarias hablan siempre en shangana entre ellas, amenizando las conversaciones con sucesos que explican de una en una, sin interrumpirse. Sus explicaciones siempre están salpicadas de interjecciones, “ideogramas” y carcajadas que les hacen agarrarse y como desmoronarse juntas con las manos entrelazadas unas con otras.

El profesorado come en la escuela a las 12:30 y a esa hora, acuden en grupo a la cantina bar, donde la comida siempre está puntualmente preparada. Se come alrededor de la cantina bar, en el saloncito de dentro y de pie, en el patio, en platos de plástico con una cuchara. Los profesores se ponen en fila unos tras otros y las funcionarias, agachadas sobre las cacerolas, les sirven la comida. Estos momentos en la escuela son de convivencia y unión, y el profesorado aprovecha para charlar animadamente, mientras comen con apetito, de pie o sentados en alguna caja de refrescos vacía. El trato entre unos y otros es aparentemente cercano y afectuoso, pero con las funcionarias no se mantiene ese tipo de interacciones. Estas, sobre todo las más jóvenes, evitan el contacto con los profesores sobre todo masculino, y se mantienen mudas y solícitas al fondo de la cantina bar. Cuando el profesorado acaba de comer ellas comienzan a hacerlo, y para ello se reservan los órganos internos de los animales, y la “xima”, mientras se alternan para fregar los platos y el suelo entre animadas conversaciones.

6.6.4 Los “Consejos de notas”

Una vez que los exámenes están corregidos, “decodificados”, esto es unidos de nuevo a sus esquinas identificativas, y ordenados en montones divididos por clases, comienzan los denominados “Consejo de Notas” para consensuar las notas finales de cada alumno. Esto implica una reunión de trabajo con todo el profesorado de una misma clase, coordinados por el “Director de clase”. Las reuniones, una por cada clase de ambos cursos, en un total de 18⁴⁵³, se realizan en la Sala de Informática y siempre debe asistir a ellas, al menos, uno de los dos profesores de la escuela de confianza del Director, que sabe formular tablas de Excel y proteger los documentos con una clave numérica de acceso.

⁴⁵³ En el año 2013 en Muti había 12 clases de 10º curso y 6 clases de 12º curso.

En estas sesiones, se nombra a cada alumno y cada profesor debe expresar la nota que tiene en el examen de su disciplina, que debe ponderar con la nota final de la clase, en una relación de 70%-30%. Entonces, puede decidir si el alumnado está aprobado o suspenso, valorando el resto de las notas y, de forma particular, el comportamiento del alumnado, que le llevará a superar o no el primer o segundo ciclo de secundaria.

En el “Consejo de Notas”⁴⁵⁴ de una clase de 12º curso al que asiste todo el equipo docente del mismo, coordinado por su “Director de clase”, se descubre tras varios intentos que la tabla de Excel está mal formulada, y que, introduciendo la nota del examen, no hace la media correspondiente de forma correcta, y, de hecho, siempre genera resultados por debajo de ocho, lo que suspende al alumnado. Uno de los profesores autorizados para trabajar en los ordenadores, decide desactivar toda la formulación y conmina a los profesores a hacer los cálculos con el móvil, a lo que acceden.

Entonces, el “Director de curso” continúa nombrando a los alumnos, y al segundo, de un total de 72, ninguno es capaz de identificarle. El profesor de Química dice que “cree que sabe quién es” e intenta describirlo “es uno bajito, muy tímido, que está siempre bajo una ventana”⁴⁵⁵. La tabla no formula bien y tras varios intentos deciden aprobarle y ponerle una media de 13 valores sobre 20. Entonces, el profesor nombra al siguiente alumno, que todos le reconocen y hacen comentarios positivos sobre sus esfuerzos en clase, dicen de él que es un chico “humilde y comportado” y, cuando intentan hacer los cálculos con el móvil se pone de manifiesto que cada profesor, ante notas semejantes, extrae un valor diferente y entonces deciden adoptar un sistema mediante el cual: “los alumnos que tengan más de 10 en el examen, se fuerza el aprobado”. Este método les funciona, pero la tabla, sigue dando problemas ya que no guarda los valores. Entonces, deciden llamar al móvil al otro profesor que tiene acceso a los documentos y que está en la cantina bar de la escuela. Mientras hace comprobaciones, un profesor del grupo dice con un tono lastimero y exageradamente: “Profesor, aquí en esta sala tenemos problemas serios...Aquí vamos a paso de camaleón”⁴⁵⁶, no se imagina las gimnasia⁴⁵⁷ que estamos haciendo con estas tablas”. El resto de los profesores asienten y acompañan estas frases con otras similares, con gestos y suspiros quejosos. El profesor que ha llegado también suspira negativamente, y añade que una persona de la escuela “cortó la espina dorsal de la tabla”. Todos se quedan callados y añade en tono

⁴⁵⁴ Observado en noviembre de 2013

⁴⁵⁵ La descripción responde aproximadamente al 50% del alumnado de Muti.

⁴⁵⁶ Es una comparación profundamente acertada.

⁴⁵⁷ Trabajos, esfuerzos.

exculpatorio y con el rostro aparentemente compungido “Yo estuve llorando⁴⁵⁸ mucho tiempo con este hecho al Director”. Los profesores del Consejo asienten con un gesto comprensivo y paciente y el profesor les dice amablemente “les invito a continuar con el proceso manual” y abandona el aula, diciendo que es reclamado en otra sala. El profesorado, entonces, se queda pensativo y uno de ellos comenta “Ya lo dijo él⁴⁵⁹, la victoria se organiza ¿no es así? Pues vamos”. El profesorado que había salido de la sala entra de nuevo y ahora, más animosos siguen con su trabajo manual, copiando en una tabla aparte los resultados. En general, los alumnos aprueban cuando tienen buenas notas y también cuando son conocidos por el profesorado o cuando hay anécdotas positivas que explicar de ellos. Cuando un alumno tiene malas notas, no le reconocen o reconociéndole le consideran indisciplinado, es suspenso y dicen “no hay nada que hacer” o “no le podemos ayudar” y algunos son enviados a la segunda convocatoria de examen. Los profesores asumen esta trabajosa tarea durante toda la mañana, que les mantiene ocupados en conversaciones y que les hace siempre fácilmente, llegar a consensos.

Después de un gran trabajo de corrección de pruebas y de grabar resultados, las calificaciones del alumnado en los exámenes, parecieran no dirigir los resultados de los “Consejos de Notas”, y, sobre todo las negativas no parecen tener un carácter decisivo sino orientativo sobre la nota final, siendo elementos más de tipo comportamental y actitudinal las que efectivamente definen la nota final, basándose muchas veces en recuerdos de los profesores de haber visto al alumnado aplicado en las clases o no. Esto apunta de nuevo a las aportaciones de Giroux (1990) sobre la arbitrariedad con la que se aplica el poder en la escuela.

6.6.5 Los “secretos de la casa”⁴⁶⁰

Durante los procesos de corrección de exámenes, muchos profesores abandonan la tarea de corregir para dedicarse a gestionar los exámenes que ya lo están y se comienzan a percibir quejas compartidas, que apuntan a que con el volumen de trabajo “no llegan” a la fecha de publicación de resultados. Estas quejas, esconden de forma velada otras, que apuntan a las trampas que están realizando los que manipulan los resultados de los exámenes.

Durante la última semana de corrección de la primera convocatoria a primeros de noviembre, aparecen en la escuela los primeros signos de enfado generalizado, a pesar de que se mantiene

⁴⁵⁸ Quejándome

⁴⁵⁹ Refiriéndose a Eduardo Mondlane, fundador del FRELIMO. La frase hace referencia a la lucha contra el imperio colonial portugués.

⁴⁶⁰ Expresión que me fue dicha por una profesora “usted se está acercando a los secretos de la casa” cuando me extrañé ante lo que sucedía en algunas salas durante la corrección.

el ambiente alegre en las formas, todos muestran actitudes desconfiadas y celosas, sin explicar abiertamente los motivos. Las profesoras, en privado, son las más expresivas y comentan cómo, en ese momento en concreto hay mucha corrupción en la escuela, y que hay redes de profesorado que busca alterar los resultados de ciertos alumnos que puedan pertenecer a sus familias, a las de personas cercanas o que hayan pagado para ello. Ello les mantendría alejados de las salas de corrección y centrados en las Sala de Informática donde se graban las notas, y lo cierto es que se comienza a percibir un control estricto del espacio, con salas que permanecen cerradas con profesorado dentro y que durante este periodo se convierten en infranqueables.

El grupo de confianza creado por el Director para controlar los procesos de corrección, generalmente compuestos por mujeres, consideran esta tarea desagradable. Ellas pueden evitar llevar cabo esta tarea y reconocer que temen la posibilidad de ser envidiada u odiadas por compañeros que tienen más poder que ellas y que pueden, entre otros, activar un hechizo que las perjudique a ellas o a sus familias. Algunas evitan significarse con estas tareas y otras dicen no tener el poder suficiente para desincentivar a los compañeros de realizar prácticas corruptas. Durante este periodo, un profesor es expulsado temporalmente de la escuela, sin más explicaciones, sin ser sancionado desde Dirección.

Estos elementos configuran un tipo de trabajo mecánico, plagado de dobles confirmaciones y localizado solo en algunas personas “de confianza” quienes se ocupan de gran parte de todo el proceso. Cabe señalar que estas personas, muchas de ellas colaboradoras in extremis, a cambio obtienen claros beneficios del sistema escolar, en los horarios o en el ajuste de su categoría laboral. Pero, de forma general no se perciben actitudes de tipo competitivo en la escuela entre profesorado, con recriminaciones o acusaciones directas, más bien una colectiva situación de “dejación de funciones”, con movimientos mínimos llevados a cabo por algunas personas para que la maquinaria funcione. Estas presumen en público de realizar tareas de más importancia o de contar con el favor del Director de cara a sus compañeros, y no se muestran visiblemente orgullosos ante los posibles halagos públicos que pueda hacerles este, ante los cuales se mantendrán impasibles. Solo se consideran como trabajadores de la escuela, evitando cualquier forma de destacar.

El Director durante este periodo ronda constantemente por el edificio principal de la escuela, con gesto enfadado y desconfiado. En ocasiones entra de manera sorpresiva a las aulas de corrección donde a veces hay un gran barullo provocado por las animadas conversaciones del profesorado. Cuando el Director se asoma a las clases, se produce el silencio absoluto y todos

automáticamente se aplican a su trabajo. Al cabo de algunos segundos de mirada fija desde el quicio de la puerta entona un “Buenos días profesores”, a lo que estos le responden al unísono “Buenos días señor Director”. Luego, paseando entre las mesas, suele señalar alguna incorrección en el proceso, como papeles desordenados, móviles u otros enseres en la sala o falta de docentes en el grupo. En esos casos suele preguntar por los “responsables” y en sus visitas reclama constantemente los datos escritos de los resultados mientras los correctores piden amablemente más tiempo para obtenerlos.

En la escuela, a parte de la desconfianza en el profesorado, existe problema de la impuntualidad y reiteradas faltas del profesorado a la escuela que es expresado de forma recurrente desde el equipo directivo. En este periodo las faltas continuadas, o como se denomina “la falta de asiduidad” del profesorado es patente y es un tema de conversación en la escuela. Gran parte del profesorado convocado para cualquiera de los procesos de la evaluación, correcciones, consejos de notas y otros, no asisten a ellos.

Un día soleado de diciembre, en medio de los procesos de corrección de la segunda convocatoria de exámenes de la escuela seis profesores salen del despacho del Director lentamente y con gesto serio mirando al suelo. El Director sale detrás, y una vez enfrente de la garita, se dirige a uno de ellos delante de todos los demás:

(...) Usted no tiene argumentos, aquí hay normas, no es uno u otro, las normas son para ser cumplidas (...) esto es un consenso que nosotros marcamos pero ahora el consenso está lleno de agujeros ¿por qué os imponéis?⁴⁶¹ ¿Os creéis más fuertes? (...) ustedes no están respetando a sus compañeros cuando llegan tarde” [y añade] “esto es serio, están faltando a procesos de exámenes muy serios” (...) “Voy a echar a gente, miren ese coche que hay ahí delante, ¿lo ven? Pues ese coche, su dueño [y mira a un profesor que con gesto agónico mira al suelo] lo va a perder porque no va a tener con qué pagarlo el mes próximo (...) usted va a llorar porque tampoco lo va a poder vender⁴⁶², (...) “Y no va a encontrar trabajo en ningún sitio⁴⁶³”. [El aludido contesta con voz lastimera y el gesto encogido] “Retrasarse señor Director, retrasarse no es faltar” (...) “No lo voy a hacer más, señor Director, tengo una enfermedad en mi familia”. [El Director continúa] “Yo solo pido esto, si ustedes tienen otras normas, lo digan” (...) ¿cómo se colocan ante sus compañeros?”⁴⁶⁴. [Un profesor de la comitiva comenta humildemente] “Hablemos del tema del desprecio, yo no creo que se haga por esto”. [Otro pide solemnemente la palabra para intervenir y comenta] “El reconoció su comportamiento (...) Yo creo que cada crimen tiene su atenuante. Además, puedo decir que no es lo de siempre, que no creo que deba echar a nadie, no hay que llegar aquí. Creo que merece una segunda oportunidad. Los atrasos crean alborotos y preocupación en el grupo⁴⁶⁵

Esta situación revela cómo el Director muestra su autoridad en un momento crítico de la escuela, donde el trabajo se retrasa y el profesorado falta al trabajo de forma continua. Las

⁴⁶¹ Se refiere a por qué se justifican, por qué contestan a los comentarios del Director con explicaciones.

⁴⁶² Refiriéndose a que va a actuar con sus influencias para que no lo venda.

⁴⁶³ Ídem para que no encuentren trabajos.

⁴⁶⁴ Como indicando que, con la actitud de retrasarse o faltar, se consideran superiores al resto de profesores.

⁴⁶⁵ Principios de diciembre 2013.

Llamadas de atención suelen llevarse a cabo incluyendo amenazas y en muchas ocasiones son humillantes por ser realizadas delante de varias personas. El profesorado recrea la aceptación de la autoridad, justifica su actitud y promete que va a cambiar, posiblemente sabedor de que es harto improbable que la escuela le expulse, debido a la falta de recursos para contratar a nuevas personas.

Minutos después de contemplar la escena, un profesor que ha asistido a ella en silencio comenta “(...) hay que reconocer que hay muchas faltas y aquí el Director tiene mucha autoridad”⁴⁶⁶.

Los resultados de los exámenes de la primera convocatoria son publicados en las listas puntualmente el día 22 de noviembre y tras ellos, la escuela inicia una nueva convocatoria para el alumnado que no ha superado parte o la totalidad de los exámenes, y en el periodo del 25 al 29 de noviembre, vuelven a tener lugar los exámenes, las correcciones y los “Consejos de Notas” y a pesar de suponer un volumen de exámenes significativamente menor, los resultados en las listas se acaban publicando 5 días más tarde del día acordado, el 13 de diciembre⁴⁶⁷.

6.6.6 Los resultados de aprovechamiento pedagógico

Los resultados de “aprovechamiento pedagógico” de la escuela, o el porcentaje de aprobados de todos los cursos fue, en el año 2013 de un 71,7% en el turno diurno, y un 65,7% en el nocturno. En el año 2014 los resultados fueron inferiores, un 67% y un 61,2% respectivamente. Los resultados obtenidos en cada trimestre se envían a la Sede del Distrito de Matola y al MINED, en tablas donde se diferencian los resultados por ciclo, turno, curso y asignatura (Anexo nº V.5) para cumplir con los requerimientos de la “evaluación aferida” referida a datos globales de la escuela.

a) Las presiones para aprobar

Toda la comunidad educativa es consciente de que los resultados escolares que deben presentar cada trimestre y de forma anual deben estar por encima del 60% de aprobados, y a pesar de que no existen documentos que especifiquen la obligatoriedad de conseguirlos, el equipo directivo siempre recuerda la necesidad de obtenerlos. Muchos de los criterios para ser

⁴⁶⁶ Conversación informal diciembre 2013.

⁴⁶⁷ En el Anexo nº IX hay una foto de esos tabloneros.

premiados como docentes y las promociones laborales dependen en parte del porcentaje de aprobados⁴⁶⁸. Esto presiona particularmente al profesorado:

(...) La exigencia no es directa, no es una dictadura, pero cada uno ahí siente que debe hacer su parte, en las reuniones de balance [de fin de trimestre] allí... En los informes aparece el mejor profesor, que es que tiene más porcentaje [de aprobados] y el peor (...) y el 50% (de aprobados) también es considerado bajo... (...) Lo ideal para ellos, es el 100%, de esta manera, cuando el profesor consigue un porcentaje x que es considerado negativo, es amenazado entre comillas a justificar por qué tuvo este porcentaje, claro esto te amenaza... (...) entonces todos intentamos tener un buen porcentaje no aplicándose en la sala de aulas si no aplicándose en los números [manipulando notas] cuando el profesor consigue un resultado x [hace que coge algo pequeño con la mano] puede comprometerte en las promociones, ya que los resultados de los 2 o 3 últimos años operan para las promociones... para ser promovido necesitas mejores notas (...) No hay una imposición pero sí hay⁴⁶⁹.

Muchos docentes, reconociendo la necesidad de trabajar con metas, se muestran presionados para aprobar con unos ciertos porcentajes:

(...) Trabajar con porcentajes está bien, para saber el rendimiento [para saber] qué tenemos que hacer... el problema es que cuando se determinan las metas, cuando se te dice que “tiene que ser X” ... entonces acabamos fabricando [falsificando] notas. Trabajar con metas no está mal pero para poder garantizar la estancia en el empleo solo puedes fabricarlo, eso está muy mal⁴⁷⁰

El profesorado justifica manipular las notas debido a las presiones de la Dirección y como manera de mantener su trabajo en la escuela, ya que los resultados escolares de cada año están vinculados a las promociones, ascensos y premios. Otra profesora apunta a que la presión desde la dirección para mejorar los resultados es cierta, pero que el profesorado la identifica con la falsificación de notas cuando de hecho solo les conmina a utilizar diferentes estrategias con el alumnado, mandándole trabajos y haciéndole participar en clase para conseguir aumentar sus notas, y como añade:

(...) el problema está en la percepción, nos dicen que debe haber más de un 60% [de aprobados] y eso ¡no es aprobar automáticamente a esa gente! sino trabajar para que eso sea así, esforzarme. Pero saben que [el equipo directivo] quieren 60% en el papel, que me sancionan si no llego (...) si presento 30- 40% son problemas, te llaman, reprenden, pueden abrirte un expediente disciplinario... [con lo que se acaba falsificando las notas]⁴⁷¹

La falta de buenos resultados escolares también se asocia de este modo a la falta de responsabilidad y dejadez por parte del profesorado, que reconoce, en sus palabras, “sentir dificultad” ante el trabajo con tal cantidad de alumnado, muchos de los cuales, no poseen el

⁴⁶⁸ “Respecto a la premiación de profesores” (...) **5** Tener alcanzados buenos índices de aprovechamiento pedagógico (80% a 100%) en los últimos 3 años; llevando al alumnado a desarrollar las competencias requeridas, superando las carencias materiales y los eventuales constreñimientos en su lugar de trabajo” Nota Ministerial con fecha de 10/01/2014 (Anexo nº V.5)

⁴⁶⁹ Profesor entrevistado en julio de 2014

⁴⁷⁰ Profesora entrevistada en julio de 2014

⁴⁷¹ Profesora entrevistada en julio de 2014

nivel de conocimientos suficientes para estar en cada nivel. Las estimaciones de parte del profesorado sobre el número real de alumnado con conocimientos adecuados en cada clase, oscilan en sus estimaciones entre el 9% y el 20% “(...) la realidad de nuestros porcentajes son del 15-20% pero no podemos entregar eso, no nos lo permiten...tenemos que inventárnoslo, es fácil insertar las notas [reales] “2, 1, 0...”, pero son los apaños lo que más quita tiempo al profesor (...)”⁴⁷². Otros explican que sin la evaluación formativa en las notas del alumnado “todo sería un gran fracaso”⁴⁷³. En la escuela se reconoce que el profesorado, en ocasiones, entrega datos falseados al equipo directivo:

(...) los números que nosotros entregamos al sector pedagógico, para mí no reflejan absolutamente nada. Yo los entrego porque está instituido que hay que dar un porcentaje. (...) llega final de año, y pienso “venga en una clase de 80 han aprobado 40”, cuando voy me dicen “este porcentaje no es bueno” entonces tengo que volver, mirar las listas cambiarlas y poner aprobados de 60 o 70% para la felicidad de alguien. (...) Si yo no evaluo de una manera voy a ser “connotado” por otras personas, entonces al final acabo haciéndolo como ellos me dicen. En el plano se dice una cosa...el Jefe pedagógico muchas veces me pide los datos de evaluación del primer trimestre cuando yo considero que todavía no pueden ser evaluados entonces me siento en la silla y me pongo a hacer números y le entrego datos para que él no entre en shock... cuando en realidad no he evaluado nada porque con el tiempo no me ha dado tiempo, y claro, acabo castigando a algunos alumnos, pero es que no ha habido tiempo, es complicado⁴⁷⁴

La percepción de este hecho por parte del alumnado es motivo de preocupación para el profesorado que explica como muchos alumnos, también si no están bien preparados, ya saben que van a superar el curso sin problemas, añadiendo que “no es bueno para la propia imagen del profesorado”. De hecho, parte del alumnado es consciente de que el profesorado tiene la exigencia de aprobar a un cierto número de alumnos y así lo explican: “Yo nunca entendí nada de Física, ni este año ni el anterior... pero jamás tuve nota negativa en Física porque dicen que si tenemos nota negativa el profesor va tener que explicar el porqué del bajo rendimiento en su tribuna...”⁴⁷⁵.

En la escuela, además, se identifican a los “donadores”, las agencias internacionales, las que presionan para conseguir aprobados y eso funcionaría “en detrimento de la calidad” de la educación. Serían las directrices globales políticas globales las que empujan a las direcciones a presionar para aprobar al alumnado: “Son cuestiones políticas: ellos dicen “hasta 2015 queremos x alumnos graduados de un cierto nivel” y nosotros lo que tenemos que hacer es

⁴⁷² Profesora entrevistada en mayo de 2014

⁴⁷³ Conversación informal con un profesor, mayo de 2014.

⁴⁷⁴ Profesor entrevistado en junio de 2014

⁴⁷⁵ Alumna de 12º curso, entrevistada en diciembre de 2013.

cumplir, sepan o no sepan, tenemos que cumplir”⁴⁷⁶. Estas agencias estarían presionando para obtener resultados sin tener en consideración las condiciones reales de la escuela:

(...) En las reuniones tenemos metas de quienes nos proporcionan el material escolar, los libros, que son donados [a la biblioteca], y nos piden objetivos, los donadores no quieren saber nada, quieren metas. Imagina una sala de 90 alumnos y consigo 30 buenos, pues luego tengo que hacerlo encajar y apruebas a quien no está preparado (...) Necesitamos un 60% (...) no tenemos ni sillas ni abrigos, ni bolígrafo ni champú, [el alumnado] no cenó ayer, los chicos se ponen a llorar del hambre. Les mando a casa y dicen que no hay nada de comer...les traigo a la cantina y les ofrezco un té... ¿Cómo van a estudiar si no comieron?⁴⁷⁷

El desajuste entre las exigencias de resultados y las condiciones para lograrlos es un tema recurrente en la escuela y gran parte del problema se relaciona con las elevadas ratios, la falta de medios y lo ajustado del tiempo relacionado con los contenidos del currículum escolar, lo que provoca que sistemáticamente no se cumplan los periodos tal y como están desarrollados en los “Planes analíticos”:

(...) El tiempo no existe, es muy escaso, de ahí la razón del escaso aprendizaje de los alumnos, las notas no alcanzan, ahí tenemos que hacer todas esas “ingenierías”⁴⁷⁸ para que parezca que tuvimos un aprovechamiento razonable... pero en muchos casos no [se tiene en cuenta] que vive en este medio social, que puede incidir en el aprendizaje de los alumnos⁴⁷⁹

También se identifica, sobre todo en el profesorado de más edad, ciertas referencias al currículum que se impartía durante la época colonial, que era menos complejo y denso, y añade que la generalización de la educación ha podido perjudicar al alumnado:

(...) Antes [el currículo en la época colonial] era leer, escribir, hablar un poquito portugués para trabajar para ellos, para los portugueses, ahora se intenta luchar todo para todos...pero con todos los niños que hay....(...) El programa está muy [bien] diseñado pero las condiciones y el número de alumnos... [dificultan su aplicación]^{480 481}

De esta forma los resultados escolares de la escuela de Muti están alterados por los propios profesores en base a porcentajes que reciben desde la dirección, que les permite mantener el prestigio, no ser “connotados” y mantener el trabajo y progresar en la escala salarial. Estas exigencias son relacionadas con agencias externas que no conocen las condiciones de la escuela y que solo buscan resultados positivos. En la escuela hay un pequeño porcentaje de alumnado que es capaz de superar las pruebas de conocimientos propuestas y este,

⁴⁷⁶ Profesora entrevistada en julio de 2014

⁴⁷⁷ Profesora entrevistada en febrero de 2014

⁴⁷⁸ Cálculos para las falsificaciones

⁴⁷⁹ Profesor entrevistado en mayo de 2014

⁴⁸⁰ El tema de cómo la generalización de la educación ha hecho descender la calidad de la misma, se trabaja en el libro de Castiano J.P y Ngoenha S.E. (2006) “A longa marcha duma “Educação para todos” em Moçambique.

⁴⁸¹ Profesora, entrevistada en mayo de 2014

posiblemente, es equivalente al que puede permitirse comprar libros, contratar “explicações” o clases de refuerzo, o tener en casa y comprar habitualmente material que le permita trabajar y memorizar los contenidos del currículum de la escuela. Por su parte, la abrumadora mayoría del alumnado de la escuela no tiene condiciones que les permita comprar libros de texto y resto de material escolar, facilidades para hacer fotocopias, ni siquiera tiene garantizado tres comidas al día.

La escuela no posee en número suficiente los materiales recomendados en los mismos currículos escolares de algunas asignaturas como mapas, proyecciones, laboratorios para hacer experimentos o instrumentos de diseño para diseñar en la pizarra. Los materiales donados por agencias de cooperación, como ordenadores, pantallas y otros, permanecen en una sala cerrada, no son utilizados por el alumnado, y sólo parte del profesorado tiene acceso a ella y sabe utilizarlos.

El proceso de evaluación en Muti consta de un complejo proceso con pautas de actuación y con producción de resultados que el profesorado, percibiendo como ajenas, sabe que están relacionadas con la escuela y acomete, expresando procesos y resultados en la evaluación a través de documentos, listados y porcentajes. Los profesores recrean ese tipo de pautas en su actividad docente y la combinan con una consideración de la evaluación más propia, basada en comportamientos y actitudes que consideran que deben llevar a cabo los jóvenes para aprobar. Estos a su vez, saben que existe la posibilidad de comprar notas y, por otra, que el profesorado está obligado a presentar unos resultados de aprobados que pueda hacer relajar a muchos jóvenes su trabajo escolar en la escuela y centrarse más sobre otras pautas, que sabe valiosas y que están relacionadas con permanecer en la institución, hacerse ver entre la multitud y mostrarse comportado y obediente.

6.7 El profesorado de Muti

El cuerpo de profesorado de la escuela de Muti son un grupo heterogéneo, con edades, características y trayectorias vitales diferentes, pero existen ciertos aspectos compartidos por la gran mayoría de ellos. Según datos del “Informe Final” de la escuela, en el año 2014 en la escuela impartían clase 125 profesores, de los cuales 25 eran mujeres y todas ellas trabajaban en los turnos diurnos, en horarios de mañana y tarde. Sus edades oscilan entre los 23 y los 62 años. El profesorado más mayor, fue escolarizado en el sistema educativo colonial, segregado y católico y el profesorado adulto con el que se dio tras la nacionalización de la educación, en tiempos de guerra. Como se ha señalado en el capítulo “La Educación en Mozambique”, el

periodo de 1986 a 1987 fue particularmente crítico para la escolarización y de cada tres niños en edad escolar, solo se matriculó uno. (Castiano y Ngoenha, 2006). Muy posiblemente, de los matriculados, la mayoría eran niños que vivían en zonas periurbanas, como los profesionales de Muti y fueron ellos parte del grueso de población que tuvo acceso a la escolarización. Los más jóvenes fueron matriculados tras la guerra civil del país, y, si bien tras ella se levantaron nuevas infraestructuras gracias a la presencia de organizaciones internacionales, cabe reconocer que la escolarización no ha sido nunca un proceso fácil y sencillo en el país, y la precariedad y falta de instalaciones y de personal con formación adecuada ha sido la tónica general.

De este modo, el grueso de los profesionales de Muti, como habitantes de zonas periféricas, han supuesto un grupo de privilegiados que han podido acudir a instituciones escolares, de manera general, de tipo público, de las cuales recibieron una formación que muchos valoran insuficiente para poder impartir el currículum de secundaria. Además, y esto no es frecuente en las escuelas secundarias del país, prácticamente todos ellos cuentan con la formación pedagógica adecuada para impartir clases en los diferentes cursos de secundaria, y acuden, por turnos, a los cursos de formación pedagógica que el MINED organiza periódicamente.

La mayoría de ellos, son de Muti o de barrios cercanos y tienen a las consideradas familias de origen en zonas rurales principalmente en las provincias cercanas a Maputo, como Gaza e Inhambane, a las que acuden periódicamente en sus periodos vacacionales y con las que mantienen fuertes vínculos afectivos y económicos, que se activan con las numerosas visitas realizadas y con la acogida de “enteados” en sus casas.

De este modo, el profesorado proviene de familias instaladas en contextos periurbanos, de extracción humilde y muchos de ellos, se han visto abocados a ser profesores, unos fueron orientados a ello durante el régimen colonial, que necesitaba profesores para dar clases a los niños nativos y otros lo fueron durante los primeros años de la independencia, en que, en un país sin recursos humanos formados, existía una gran urgencia de profesorado que hablase portugués, y orientaba a los jóvenes graduados de primaria, con 12 y 13 años, a ser profesores. También en muchos casos, lo han sido por indicación expresa de su familia, ya que ser profesor en el contexto era y es una oportunidad de trabajo asalariado, estable y fijo. Muchos de ellos reconocen que la decisión de ser profesores no fue vocacional pero actualmente, la mayoría está satisfecho con la profesión, que les permite contemplar generaciones de graduados que transitan por los cursos y abandonan la escuela, y que

posteriormente encuentran por la comunidad o los alrededores formando familias y con buenos empleos, y reconocen que esto supone una enorme fuente de satisfacción personal.

El profesorado en la comunidad es siempre un “alguien”, y de ellos dependen muchas personas, familiares, vecinos y conocidos. Ellos no valoran su sueldo como insuficiente, pero sí reconocen que en el contexto es necesario ganar más para llegar a cumplir con todas las exigencias derivadas de las familias y en calidad de “alguien” de la comunidad. De este modo, gran parte del profesorado realiza trabajos extras, en otras escuelas, o empresas. El profesorado tiene la opción de hacer horas extras trabajando en el turno nocturno de la escuela, donde siempre hay carencia de profesores. Esta última opción está limitada a las profesoras, cuyas parejas y familias no suelen aceptar que estén fuera de casa por las tardes y que transiten de noche por el barrio. Se reconoce que las únicas profesoras que hacen ese turno son las más necesitadas económicamente, o las que tienen un marido más abierto o que las puede ir a buscar a la puerta en coche todas las noches⁴⁸².

El profesorado de la escuela se refiere a su pertenencia cultural como africanos del área subsahariana o Austral. Para referirse a algunos de sus modos de hacer o de pensar recurren a expresiones como “los africanos somos...” o se pellizcan la parte superior de la mano y dice “este color que nosotros tenemos nos hace ser...”. En sus relatos, reconocen tener fuertes lazos de unión con la población de África Subsahariana, por motivos de ubicación geográfica color de la piel y porque “a pesar de todos los intentos de los europeos, todos nosotros y nuestros antepasados resistimos y tenemos una fuerte unidad, sin diferencias. Además, todos hacemos culto a los muertos”⁴⁸³. Y añaden;

(...) Aquí tenemos nuestra cultura, es nuestra...y costará sacarla, a nosotros en África Austral, la historia nos dice que nosotros pertenecemos a una tribu, un grupo común, uno muy grande de todo el sur, cada uno a su manera pero los valores de raíz están en todos ellos⁴⁸⁴

Algunas de las atribuciones que hacen a su propia cultura o modos de hacer son expresados en muchas ocasiones de manera negativa y pesimista con expresiones como “tenemos problemas culturales y religiosos profundos”⁴⁸⁵ o “los africanos (...) están en contra de la educación porque aporta claridad”⁴⁸⁶ refiriéndose a las creencias y prácticas culturales y religiosas de la población y también existen constantes referencias a la falta de desarrollo del país y del continente. La pertenencia cultural a África es referida en muchas conversaciones cuando

⁴⁸² Conversación informal de mayo de 2014.

⁴⁸³ Conversación informal, octubre 2013.

⁴⁸⁴ Profesor entrevistado en febrero de 2014

⁴⁸⁵ Conversación informal, octubre 2013

⁴⁸⁶ Conversación informal en diciembre de 2013

tratan de explicar aspectos propios del funcionamiento del sistema educativo mozambiqueño o de justificar defectos de la escuela, como la falta de medios económicos para ampliar y mejorar las instalaciones. Las prácticas corruptas, la actitud autoritaria del Director o la existencia de hechizos en el recinto son todos elementos que suceden debido a la pertenencia cultural.

En cuanto a medios económicos y corrupción, se reconoce que hay una gran falta de medios en la escuela y que los que llegan, a través de las matrículas y los cobros por certificados en Secretaría⁴⁸⁷ se administran mal o son robados, por lo que casi nunca hay fondos para emprender nuevas acciones. En la cantina bar se comenta⁴⁸⁸ un episodio acontecido en la escuela de hace unos años, cuando un grupo de religiosos portugueses de una parroquia cercana, dedicaron sus propios recursos para a pintar el interior de las clases de la escuela, con ayuda de algunos voluntarios de la parroquia. Añaden luego, con tono pesimista que ceder la gestión del trabajo a los portugueses había sido una buena idea, porque los africanos “no saben gestionar nada” porque “tienen ansias de dinero y no funciona nada”. Los eventuales robos de material de construcción que se dan en la escuela, y los atrasos en la finalización de las obras que también se explican por esa mentalidad.

El profesorado consideran que la vida del africano está llena de altibajos entre la riqueza y la más absoluta pobreza: “la riqueza nunca dura a un africano, cuando te va bien con esta edad, es que vas morir pobre”⁴⁸⁹. La incapacidad para mantener la riqueza se relaciona con la idea de que el dinero “nunca dura por hechizos o por robos”⁴⁹⁰ y también se representa el carácter del africano con las dificultades de administrarse, organizarse y ahorrar. Para demostrar estas ideas los profesores ilustran ejemplos de vecinos y profesores que pierden sus recursos de un día a otro por su falta de administración, con aseveraciones como “los negros no tienen cabeza”⁴⁹¹.

En su actividad docente en las aulas o dentro del edificio principal, pocas veces el profesorado hace referencia a estas ideas, y se muestran, sobre todo de cara al alumnado, como personas organizadas y previsoras, dueñas de sus destinos, no creyentes en hechizos, atribuyendo principalmente a la comunidad y a las familias este tipo de ideas.

El profesorado explica cómo la relación que mantienen con el Director que se mantiene distante y autoritario, tiene que ver con la forma de ejercer el poder del africano, que, según el

⁴⁸⁷ El resto de pagos, para gastos corrientes y sueldos, los gestiona directamente el MINED.

⁴⁸⁸ Finales de enero de 2014

⁴⁸⁹ Conversación informal con funcionaria, en enero de 2014.

⁴⁹⁰ Conversación informal en enero de 2014.

⁴⁹¹ Conversación informal en la cantina bar en abril de 2014.

relato, vive en una constante ansia de tener poder y cuando lo tiene, como el Director, “cambia hasta su forma de caminar”⁴⁹² Este poder, además, en África, se ejerce de una manera dura, y reconocen que a los líderes “le gustan humillar” o que “les gustan mostrar su orgullo” cuando consiguen autoridad. Una profesora de la escuela, ante un problema con una institución dirigida por blancos, comenta: “¿sabes? Yo creía que esa cosa de humillar a los otros, de hacerles sufrir fuese una cosa de los negros, pero al final, los blancos, ¿también saben de eso?”⁴⁹³. En febrero, pido consejo a una funcionaria para pedir al Director un documento después de haberlo hecho en reiteradas ocasiones y me comenta: “debes ir, humillarte, que vea que te humillas y ya está, eres perdonada”⁴⁹⁴.

Al africano se le asocia la idea de la constante búsqueda de oportunidades para enriquecerse y también el ansia de ejercer poder sobre los demás y este sería el principal objetivo de la realización de los hechizos, la obtención del poder. La existencia y eficacia de los hechizos se vincula también al continente “(...) esto es África, y aquí se puede atacar solo con el pensamiento”⁴⁹⁵. De este modo, se explica que el hecho de que el africano “no evolucione” estaría relacionado con la idea de que cuando se consigue cierta riqueza y poder “hay gente que te lo roba con hechizos, o estropea tu carrera con recurso a la botánica”⁴⁹⁶.

En este sentido y relacionado con el funcionamiento escolar, existe la idea de que no es positivo destacar por “tener ideas”, ya que esto pondría a la persona en peligro y se considera que uno de los “problemas del desarrollo” de la escuela es la elaboración de hechizos para “matar al líder”, ya que quien tiene “ideas es odiado”. En la escuela se reconoce cómo a través de hechizos se puede matar ideas, y con esto “se mata a la persona”⁴⁹⁷, de manera que “cuando hable esa persona todo el resto va a pensar este de aquí...bah...sólo dice tonterías”⁴⁹⁸. De este modo, en el trabajo pelagra quien plantea ideas innovadoras, quienes tienen una vida familiar próspera, bienes económicos o una carrera laboral de éxito⁴⁹⁹. Una profesora⁵⁰⁰ cree que cuando fue elegida miembro de una comisión escolar sufrió un hechizo que se transformó en rechazo por parte del resto de profesorado para que ella no desempeñase bien su trabajo, con lo que pidió recientemente al Director no ostentar más ese cargo.

⁴⁹² Conversación informal, conversación informal en enero 2014.

⁴⁹³ Conversación informal, julio de 2014.

⁴⁹⁴ Quería solicitar un informe tras haberlo hecho tres veces previamente sin éxito. Febrero 2014.

⁴⁹⁵ Conversación informal con profesora en abril de 2014.

⁴⁹⁶ Botánica se refiere a las plantas, raíces y semillas que se utilizan para la elaboración de hechizos. Conversación informal en enero de 2014.

⁴⁹⁷ No se refiere a una muerte física.

⁴⁹⁸ Conversación informal en enero de 2014.

⁴⁹⁹ Conversación entre tres profesores en la cantina bar de la escuela, en enero 2014.

⁵⁰⁰ Conversación informal en enero de 2014

En la cantina bar se comenta que hay directores que cuando no están en el despacho “dejan su chaqueta en la silla, y si abres el cajón te encuentras una cobra negra⁵⁰¹” destinada a mantener el poder de los mismos en su ausencia, y explican el caso de un profesor de la ciudad de Matola, que fue ascendido en su escuela y contrató un hechizo para mantener su buena posición en la misma, pero fue advertido de que su poder finalizaría en el momento en que acudiese al entierro de una persona. El no acudir a ninguno de los entierros de su comunidad le ganó el rechazo y desprecio de parte de ella, y un día, falleció su padre, con lo que tuvo que asistir al entierro sin posible excusa y al día siguiente comenzó a “pudrirse por dentro” y finalmente, falleció. El profesorado escucha muy atento historias como estas, y añaden otras que confirman la eficacia de los hechizos⁵⁰².

La existencia de hechizos también explica, como se ha mencionado previamente, sucesos que se dan en Matola, como las muertes del vecindario debido a las tormentas propias de la estación: “hay ciertas personas que envían rayos para aterrizar sobre las esteras de algunos vecinos⁵⁰³”, fruto de la envidia o del deseo de arrebatarles el poder o el bienestar.

También el alumnado de la escuela recurre a la idea del hechizo para explicar fenómenos que se dan en ella. Un profesor en clase pone en duda la idea de los hechizos y les pide no hablar en público ni dar credibilidad a estos fenómenos, a lo que toda la clase escucha en silencio, y algunos asienten levemente como dando señal de aceptar la idea. Uno de los que permanece en silencio, más tarde y fuera del recinto escolar dice: “Los hechiceros dicen verdades, es verdad, todo se activa por la envidia. Un vecino te tiene envidia le lleva tu camisa a un hechicero y te empiezan a pasar cosas terribles. Por eso cuando tienes éxito debes ir pagar dinero y crearte un escudo⁵⁰⁴”. La explicación del motivo por el cual un profesor del centro, a pesar de todas sus faltas y desmanes, nunca ha sido expulsado de la escuela se plantea de la siguiente forma: “El Director intentó resolver alguna cosa [abrir un proceso contra él] pero que nunca lo van a conseguir porque sus hechiceros son fuertes y nadie puede nada contra él”⁵⁰⁵.

En la escuela se refiere que parte del alumnado acude a los hechiceros:

(...) sí que oí de alumnos que van a hechiceros para quedarse con la inteligencia de un colega de clase, para que este amigo al acabar la escuela se quede en casa sin trabajo, y

⁵⁰¹ Conversación entre tres profesores en la cantina bar de la escuela, en enero 2014

⁵⁰² Se han podido documentar más situaciones relacionadas con hechizos y explicadas por el profesorado en familias, fábricas, campos etc, pero solo recojo las relacionadas con la escuela.

⁵⁰³ Conversación informal noviembre 2013.

⁵⁰⁴ Alumno de 11º curso entrevistado en enero de 2014.

⁵⁰⁵ Alumna de 12º curso entrevistada en diciembre de 2013.

cogerlo él (...) Hay alumnos que van a los hechiceros para tener suerte en los exámenes de admisión a la universidad”⁵⁰⁶

Un profesor⁵⁰⁷ explica que está cansado de los “preconceptos que traen los alumnos” y comenta que el último año un alumno suspendido le comentó “es que [suspendo porque] tengo un tío proyectado sobre mí”⁵⁰⁸ a lo que le respondió “deja a tu tío y céntrate sobre ti”. Otra profesora también rechaza estas ideas entre alumnas de la escuela, que a veces se manifiestan “hechizadas”, sin embargo, ella misma, dará sentido a ciertos eventos familiares a través de la existencia de los hechizos.

El profesorado, por tanto, en su práctica profesional con el alumnado, negará estas ideas y parte de su trabajo será explicar al alumnado que no hay que creer en los hechizos. Sin embargo, sí que utilizará estas referencias para dar sentido a ciertos acontecimientos y experiencias cotidianas y relacionadas con su práctica profesional. Esta pertenencia cultural también está incorporada de manera ambivalente entre el profesorado, mostrando alternativamente según la situación su inmenso valor y capacidad de proveer explicaciones a eventos cotidianos de la experiencia y desacreditándola, a veces, simultáneamente en el mismo discurso. Este discurso muestra, cuando asoma, que los profesores saben que la escuela como institución no esté en línea con esa cosmología lo que hace que los profesores en reuniones y en las clases no se adscriban a ella, pero, en efecto, sigue formando parte de la manera de comprender el mundo del profesorado y el vecindario de Muti.

6.7.1 El ambiente de trabajo en la escuela

El ambiente de trabajo que se respira en la escuela, es, generalmente, de alegría y confianza y de forma general, todas las personas se prestan a tener conversaciones que son abundantes y que incluyen siempre comentarios jocosos sobre su trabajo y, en general, sobre la vida.

La mayor parte de las conversaciones, algunas de las cuales he incluido en los relatos de las actividades de la escuela, resultan pertinentes, interesantes y dotadas de rica información sobre sus puntos de vista y sobre la vida en general, y pocas veces en la escuela tienen lugar conversaciones vacías, insignificantes o exclusivamente instrumentales. De manera particular, es en las zonas periféricas del espacio escolar donde se mostrará esta sorprendente y rica capacidad de enzarzarse en conversaciones largas, generalmente sobre situaciones cotidianas, o diatribas, expresadas con confianza y dedicando un tiempo precioso, que las convierte, en ocasiones, en inoportunas o disruptivas en el funcionamiento escolar, que parece exigir

⁵⁰⁶ Entrevistado en diciembre de 2013

⁵⁰⁷ Entrevistado en junio de 2014

⁵⁰⁸ Referido a la religión animista que considera que las personas fallecidas de la familia operan en los destinos de las vivas.

comunicaciones más breves e instrumentales. Resulta de hecho asombroso, contemplar cómo el profesorado en su práctica cotidiana, inunda de momentos de conversación y reflexión los periodos de trabajo, también de mayor estrés no asumiendo casi nunca una actitud mecanizada y “orientada a resultados” en sus interacciones.

En la cantina bar principalmente, sabiéndose lejos del edificio principal y del equipo directivo, se desarrollan conversaciones con carácter de tabú, como los referidos a los hechizos, anteriormente tratados y las que contienen tintes sexuales, temas que se tratan a través de metáforas y dobles sentidos, que provocan estruendosas risas en la audiencia más mayor, ya que son estos precisamente quienes inician este tipo de conversaciones, provocando actitudes de aparente inhibición en las profesoras y los profesores más jóvenes. Estas incluyen también episodios de infidelidad a las parejas, de relaciones con prostitutas y de la preferencia del sexo sin preservativo utilizando metáforas como “nadie come plátano con cáscara” muy escuchada en la escuela y en la zona. Otras bromas que se realizan en las zonas periféricas y que a veces se escuchan en la zona central son las referidas a la política, y los profesores, sobre todo los hombres, cuando bromean, se llaman entre ellos “camarada profesor” en tono solemnemente jocoso. Esta, es una forma de reírse de la excesiva politización de la escuela, encarnada, principalmente en la figura del Director. Las conversaciones políticas en las que se critica al gobierno son comunes en la escuela, aunque prácticamente limitadas a la cantina bar y sobre todo entre el profesorado más joven, que se muestra más crítico con el gobierno. Los profesores más mayores, que muestran mayor adhesión al partido del FRELIMO en público, a veces utilizan expresiones políticas y militares propias de la época de la resistencia armada y de la posterior guerra civil como “camarada” (ahora si, en tono serio), “elemento del sistema” o palabras como “hombre nuevo”, “victoria”, “lucha” o “resistencia” para hacer símiles con las actividades de la escuela.

6.7.2 Los papeles de la escuela

El trabajo del profesorado en la escuela orbita en torno a diferentes documentos elaborados por el Ministerio de Educación (MINED), por el equipo directivo y por ellos mismos. La descripción de algunos de los documentos que guían y están presentes en su actividad, así como el uso que hace el profesorado de ellos, aporta información sobre el papel que esta documentación juega en su práctica laboral.

Por una parte, el docente es obligado a llevar continuamente dentro de la escuela con una carpeta actualizada con documentos, que debe contener, entre otros, los listados de alumnado de las clases que imparte, sus horarios rellenos semanalmente con las posibles horas extras

realizadas, su currículum vitae actualizado, los “Planes analíticos” correspondientes al trimestre en curso, los últimos informes de la evaluación de su trabajo en clase y las actas de las reuniones a las que acude. La posesión de la carpeta es obligatoria y en cualquier momento, el Director puede reclamarla, siendo motivo de falta el no tenerla o el no tenerla actualizada. En la escuela el profesorado lleva con él la carpeta continuamente y al entrar en las clases, la deposita siempre abierta sobre la mesa.

También, al salir de cada clase impartida debe registrar toda su actividad en los denominados “**Cuadernos de Frecuencia**”, que están apilados en la mesa de la garita de Dona Margarita, y de los que hay 18, uno por cada clase. Entonces, al salir de cada una, el profesorado, se dirige a la garita, busca su cuaderno y en el espacio indicado, debe constatar por escrito diferentes informaciones sobre la clase que acaba de impartir. En una primera columna debe escribir los números correspondientes al alumnado que ha faltado en la segunda, se deben transcribir los contenidos impartidos en esa clase y en la última, debe firmar con el nombre legible. Cuando el profesorado no acude a una clase, la funcionaria debe registrar su falta, para lo que cancela el espacio con un sello creado específicamente para ello en el que puede leerse “El profesor faltó” (Anexo nº V.16). La existencia de este sello indica cómo la falta del profesorado a sus lugares de trabajo, forma parte de un evento normalizado en la escuela. El “Cuaderno de frecuencia” es un instrumento de control que, como todos saben, no es siempre fiable, y suele haber más faltas en la escuela de lo que reflejan los cuadernos. Además, se reconoce que, a la hora de rellenar la columna central sobre los contenidos impartidos estos en ocasiones son copiados literalmente de lo indicado en los “Planes analíticos”.

Respecto a los “**Planes analíticos**” o las “dosificaciones”, establecen lo que el profesorado debe hacer cada día en las aulas. Las dosificaciones, elaboradas y consensuadas en reuniones previas al inicio de cada trimestre. En su práctica escolar, particularmente en clase, el profesorado las lleva en la mano o las deja en la mesa, sin embargo, estas no siempre funcionan como guía de contenidos para impartir y así lo expresa el profesorado “Hay una distancia muy grande entre la realidad de los contenidos enseñados y los planos analíticos, no hay concordancia”⁵⁰⁹.

En la planta baja del edificio principal un profesor imparte una clase de Filosofía⁵¹⁰ con la carpeta abierta, mostrando el “Plan Analítico” con las dosificaciones de contenido para ese día. Desde el comienzo al fin de la clase, el profesor traba un discurso relacionado con su

⁵⁰⁹ Profesor entrevistado en mayo de 2014

⁵¹⁰ Clase de 11º curso, observada en mayo de 2014

asignatura, la Filosofía. El profesor dedica a explicar al alumnado que “filósofo o el que lee libros” tiene un papel social positivo, a pesar de que, en la zona es “connotado” por el resto del vecindario como un “loco”⁵¹¹. El profesor con mímica relata cómo él de pequeño leía libros y cómo en su juventud fue considerado como un ser raro y “enfermo”. Cómicamente, interpreta a su madre preocupándose por un hijo que tiene “la cabeza sumergida en los libros”, a través de la recreación de una mujer mayor que habla y se queja en lengua local. El profesor concluye su relato biográfico y sus recomendaciones explicando que “leer libros es esencial para los seres civilizados y preuniversitarios que se encuentran en la sala”. El alumnado escucha atento, quieto en sus sitios. Cuando toca el timbre, el profesor se despide de la audiencia, que no ha intervenido durante la clase y el profesor vuelve a archivar el “Plano analítico” dentro de su carpeta.

Cuando observo que en la clase no ha tratado los contenidos que estaban previstos en el “Plan Analítico” de esa semana, en la que correspondía “Definir la lógica proposicional, conocer los correctores, definir los cálculos proposicionales” (Anexo nº V.14) le pregunto si los ha tratado y me dice que sí, que ha tratado esos conceptos. Cuando le pido señalar en el documento lo que ha tratado en clase indica con el dedo un espacio entre dos frases donde no hay nada escrito, y con una amplia sonrisa dice “yo he estado ahí”. Este comentario no fue realizado en tono bromista, sino que lo hizo expresando cierto convencimiento. De manera general, los “Planes Analíticos” no son utilizados como guías de trabajo en la escuela, pero si son mantenidos cerca en el trabajo cotidiano, indicando que funcionan como una referencia dentro de ella.

6.7.3 Las evaluaciones al profesorado

El profesorado es evaluado por su actividad en la escuela, de forma trimestral y anual, y de forma interna y externa. La evaluación interna la realizan sus compañeros profesores y, en algunas ocasiones, el equipo directivo. Para la externa, la Dirección Provincial de Educación y Cultura (DPEC) envía anualmente inspectores a evaluar el trabajo de los docentes en la escuela. Las fichas de evaluación poseen varios ítems para evaluar el trabajo de los docentes, pero muchos comentan que son los resultados escolares los que definen la valoración trimestral y también anual.

La evaluación **interna del trabajo** de los docentes se lleva a cabo de forma trimestral, donde en grupos de pares, los docentes se observan en clase y rellenan las fichas de evaluación,

⁵¹¹ La idea de que la relación con los libros provoca locura, aparece en la escuela también con motivo del premio al mejor alumno del primer trimestre del año 2013. Un alumno introvertido, que trabaja mucho en la biblioteca y que el profesorado califica de “no sano” y la funcionaria de “loco”.

denominadas “Ficha de observación de aulas” (Anexo nºV.6). De este modo, cada docente genera tres fichas de evaluación anual que son la materia prima para rellenar una ulterior evaluación, la “Hoja de Clasificación del personal docente” (Anexo nº V.7), de carácter anual, que es rellenada por el mismo compañero que haya realizado las trimestrales. A parte de estas evaluaciones ordinarias, en caso de alguna queja o evaluación negativa, el equipo directivo puede realizar su propia evaluación de la actividad docente.

El análisis del propio instrumento de evaluación, las “Fichas de observación de aulas” resulta interesante para comprender cuáles son los comportamientos y actitudes que se esperan el profesor en el aula y cómo escuela valora cada uno de ellos. Las fichas trimestrales se dividen en dos apartados. El primero se denomina “Aspectos Organizativos” y contiene los siguientes ítems y posibles respuestas y valoraciones:

- Puntualidad (SI/NO; tiempo de atraso: _)
- Presentación (Mala/mediana/razonable/Buena/muy buena)
- Pasó lista (SI/NO)
- Escribió resumen en pizarra (SI/NO)
- Trabajos para casa (Corregidos/no corregidos)
- Clase planificada (Si/no)
- Nivel de organización (Malo/medio/suficiente/bueno/Muy bueno)

En este apartado, se infiere cómo la puntualidad y la buena presentación son elementos importantes en la evaluación. Dentro del aula, se indican como actividades a llevar a cabo el pasar lista, escribir resúmenes en la pizarra y corregir los ejercicios encomendados al alumnado. Con planificación se refiere a que los contenidos que se impartan estén relacionados con los “Planes analíticos” y con ello, con el currículum escolar. Además, se espera que el docente lleve a cabo toda la actividad de forma organizada.

El siguiente bloque se denomina “La clase” y contiene aspectos relacionados con el desarrollo de la misma:

- Resumen
- Motivación
- Método de enseñanza
- Material didáctico empleado (Malo/razonable/bueno/muy bueno)
- Introducción (SI/NO)
- Desarrollo del aula
- Participación de los alumnos en el aula (mala/razonable/buena/muy buena)
- Consolidación
- Cuestionarios/ejercicios
- Marcó deberes para casa
- Lenguaje usado por el profesor (Accesible/no accesible)

- La voz del profesor cubrió: (Solo los alumnos de frente/mitad de sala/toda la sala/Hasta las salas vecinas)
- Interacción alumno/profesor (mala/media/aceptable/buena/muy buena)
- Observaciones: (Evaluación de la clase por parte del profesor observado/Evaluación de la clase por parte del profesor asistente: Aspectos positivos y negativos)
- Clasificación del aula: (Mala/media/Aceptable/buena/muy buena)

De este instrumento se extrae que las clases mejor valoradas son las que el docente hace de forma “motivada”, con un método de enseñanza centrado en el alumno, empleando material didáctico, introduciendo los temas y permitiendo la participación del alumnado, subrayando las cuestiones que se han aprendido en clase para que el alumnado las consolide, realizando ejercicios en el aula y mandando tareas para casa. Además, el profesor debe emplear un lenguaje accesible al alumnado y un tono de voz que abarque toda la sala y que no moleste a las “salas vecinas”. En la ficha también se hace referencia a la interacción del profesorado con el alumnado, que debe ser “muy buena”. A partir de esta conformación del aula modélica para el Ministerio de Educación (MINED) y sobre todo observado la particular incidencia sobre algunos puntos como el hecho de valorar la puntualidad, o las indicaciones de escribir un resumen en la pizarra, planificar las clases tal y como figuran en los “Planes analíticos” o que se deban recalcar o consolidar los contenidos aprendidos, se informa de que la institución conoce que estas tareas no siempre se realizan en las aulas de las escuela secundarias, y de hecho, en Muti, no se llevan a cabo de forma sistemática.

A partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones trimestrales y con los datos del “Cuaderno de frecuencia” sobre la asistencia del profesorado a la escuela, a final del año, se debe rellenar la “Hoja de Clasificación de Personal Docente” (Anexo nº V.7). Esta hoja supone una evaluación de la actividad docente expresada con datos numéricos:

-Puntualidad:

Atrasos -	Puntos
0	10
1 a 6	8
7 a 14	5
15 a 21	2
+21	0

-Asiduidad

Faltas justificadas	Puntos
---------------------	--------

0 a 3	20
4 a 9	15
10 a 14	10
+10	5
Faltas injustificadas	0

-Presentación de la compostura (Decente-buenas maneras/Decente/Descuidada)

-Métodos en el aula:

Planifica y adecua los contenidos a la clase	15 puntos
Planifica y NO adecua los contenidos a la clase	12 puntos
No planifica	5 puntos⁵¹²

-Dominio científico de los contenidos:

Domina los contenidos y ayuda a los colegas	20 puntos
Domina los contenidos	15 puntos
No domina/ se esfuerza en aprender	12 puntos
No domina/ No se esfuerza en aprender	3 puntos

-Actitud educativa:

Educa y mantiene la disciplina	14 puntos
Impone la disciplina	12 puntos
No mantiene la disciplina	5 puntos

-Cumplimiento de normas:

Cumple normas y difunde los símbolos nacionales	15 puntos
Cumple normas y No difunde los símbolos nacionales	12 puntos
Cumple el reglamento	5 puntos
No cumple	2 puntos

-Participación en planificaciones de grupo:

⁵¹² Nótese este ítem y los siguientes en negrita cómo el profesorado recibe puntuación también en el incumplimiento de normas y deberes.

Participa y contribuye regularmente	12 puntos
Participa	10 puntos
No participa	4 puntos

-Producción y utilización de materiales didácticos:

Produce, utiliza y conserva	12 puntos
Utiliza y conserva	10 puntos
Utiliza	8 puntos
Ni utiliza ni conserva	5 puntos

-Formas de cumplimiento de los programas de enseñanza:

Cumple y busca alternativas para llegar a los objetivos	25 puntos
No cumple pero llega a objetivos	20 puntos
Ni cumple ni llega a objetivos	0 puntos

-Cumplimiento de plazos:

Cumple y presenta trabajos de calidad	25 puntos
Cumple pero no presenta trabajos de calidad	15 puntos
Ni cumple ni presenta trabajos de calidad	0 puntos

-Rendimiento pedagógico [porcentaje anual de aprobados en sus clases]:

>80%	20 puntos
60-70%	15 puntos
50-59%	12 puntos
40-49%	10 puntos
<40%	8 puntos

Este documento aporta también información sobre la expectativa del profesorado en las clases. Incide en los temas de puntualidad y asistencia, en las formas del vestir en las que se presenta en clase. Además, trata explícitamente el tema del “dominio científico” de los contenidos que imparte, valorando el dominio y presentando la idea de que el profesorado participe de procesos de aprendizaje y reciclaje profesional. Respecto a normas y disciplina se puntúa positivamente que el profesorado mantenga la disciplina en clase y cumpla las normas y respete los símbolos nacionales, refiriéndose a participar y guardar la compostura en los

momentos en los que se canta el himno en el patio. También esta hoja refiere el “cumplimiento de programas de enseñanza” en las clases, y se valora que, cumpliéndolos o no, se consigan los objetivos, esto es, que el alumnado consiga aprobar. Respecto al trabajo con el resto de docentes, el documento valora la participación del docente en los grupos de trabajo, a la producción de materiales escolares para las clases (a través de fotocopias de ejercicios, por ejemplo) y el cumplimiento en los plazos de la entrega de trabajos que le encomiende el Director, referido principalmente a informes, o datos de resultados.

Cabe señalar que muchos ítems puntúan positivamente suponiendo comportamientos o actitudes que, teóricamente no favorecen el funcionamiento escolar como son el “No planifica”, valorado con 6 puntos, “No domina los contenidos científicos/no se esfuerza en aprender”, valorado con 3, “No mantiene” la disciplina y “No cumple” normas, valorado con 5 y 3 puntos respectivamente, y también “No participa en reuniones de grupo”, valorado con 4 y “no utiliza ni conserva” material didáctico, valorado con 5 puntos. El profesorado, como es habitual, considera que también mostrando otras actitudes a las que se muestran en el papel, se puede ser un buen docente, y por eso hasta en los casos en que “no respeta las normas” un profesor puede no hacerlo y sin embargo ser un docente válido en la escuela. En las conversaciones en las que se enfrenta al docente con algunos de los documentos que guían su trabajo, el docente mantiene una postura parecida, de desconfianza hacia las fichas y la consideración y comprensión de que hay muchas formas diferentes de trabajar dentro de la escuela.

Las fichas muestran ciertos elementos que se rebelan como incoherentes en la práctica, ya que el profesorado reconoce que, a pesar de puntuaciones y fichas, es el aprovechamiento pedagógico lo que opera como valor primordial para no tener problemas en la escuela. En las fichas, por ejemplo, el ítem “cumple y busca alternativas para llegar a los objetivos” prevé una valoración de 25 puntos, mientras que tener un porcentaje de aprobados de más del 80% de los alumnos prevé una valoración de 20 puntos, lo que no es coherente con el relato del profesorado en este sentido. De hecho, la mayoría del profesorado tiene en sus carpetas evaluaciones muy positivas, y no suelen otorgar veracidad a los resultados de la misma, que reconocen afectadas por las relaciones de “afinidad” que existen entre compañeros de la escuela:

“Aquella evaluación es subjetiva, digamos que si yo soy amigo de la profesora Beatriz y (...) no fuese buen evaluador te voy a tratar términos de amistad cuando en realidad tendríamos que mirar lo profesional...sí, son subjetivas. Si la evaluación es externa vale,

pero así no...con gente con la que luego te tomas un refresco, no [la puedes evaluar con objetividad]”⁵¹³

Y se reconoce que “(...) las verdaderas vienen de otro lado [las externas], entre colegas no son verdaderas” y valoran “el sector de evaluación del MINED están durmiendo [no se dan cuenta] ¡pues claro! [que son siempre positivas] si quien lo hace es un profesor ¿cómo te voy a perjudicar?”⁵¹⁴.

De este modo, son instrumentos que se rellenan y forman parte de la actividad docente sin seguir la coherencia de sentido para lo que están diseñadas, no con ello dejando de estar alejadas físicamente de la práctica del profesorado.

Durante varios días en los meses diciembre y enero acuden a la escuela algunos miembros del “Grupo de Inspección Educativa” de la Dirección Provincial de Educación y Cultura (DPEC), para hacer una **evaluación externa** del trabajo docente, que suele realizarse en todas las escuelas secundarias de forma anual. Estos permanecen en la escuela durante unos días, en los que revisan diferentes aspectos del funcionamiento escolar y luego emiten un informe que envían a las direcciones de cada escuela. Entonces, el Director convoca una reunión⁵¹⁵ que manda coordinar a una profesora en la sala de informática, para comunicar al profesorado algunos elementos detectados en la evaluación del grupo de inspección, que no siempre suele contener indicaciones expresas para el profesorado, pero que, en esta ocasión, si las tiene.

La reunión comienza 40 minutos más tarde de lo establecido, y a lo largo de ella, se incorpora parte del profesorado hasta llegar, en su máxima afluencia, a un número de 31, con 5 profesoras. El Director no está en las instalaciones y la profesora que ejerce de coordinadora, que previamente ha expresado que no le es agradable realizar ese trabajo, adopta un tono de voz más cálido y amable que de costumbre para dirigirse al profesorado, al que se nota tenso e irritado en la sala, y manifiesta verbalmente su contrariedad ante el hecho de haber sido evaluados por instancias externas. Durante la reunión la coordinadora explica que los inspectores han revisado todas las carpetas del profesorado y han detectado “problemas de rellenar horarios” y problemas “gravísimos de impago de las horas extras”, ya que han realizado horas que no les han sido pagadas. El profesorado sigue con una actitud incómoda y expresan sus quejas entre murmullos, y solo las cinco profesoras que hay atienden en silencio⁵¹⁶.

⁵¹³ Profesor entrevistado en junio 2014

⁵¹⁴ Profesora entrevistada en junio 2014.

⁵¹⁵ Reunión inspección educativa, observada en el mes de abril 2014.

⁵¹⁶ En esta clase se percibe cómo el profesorado masculino se muestra más alborotado ante la coordinadora, con expresiones no vistas en reuniones coordinadas por profesores masculinos. También la actitud de la profesora es muy calmada y paciente,

El problema surge porque, por una parte, efectivamente las horas consideradas extras realizadas por el profesorado no les han sido pagadas, pero por otra, tampoco el profesorado las ha registrado en sus carpetas y de este modo, no existe un control de lo que ha sido realizado y no. La coordinadora, entonces, explica al grupo cómo deben representar en las tablas de sus carpetas tanto sus horarios ordinarios, como las horas extraordinarias realizadas cada semana. Para ello, se vuelve sobre la pizarra y dibuja una tabla de horario tipo en la escuela, e incide constantemente en la idea de que cada semana se debe especificar las diferentes horas de clase impartidas, así como: “las de preparación de clase y las extras”, para valorar cuántas horas a la semana el docente ha dedicado al trabajo. Añade que, si los inspectores “ven huecos en el plano semanal, es como si no hubiesen hecho nada”, idea que despierta una agitada indignación entre el profesorado. Ella insiste “ustedes serán pagados por lo que tengan rellenado, no por lo que ustedes hagan”. El profesorado se muestra visiblemente enfadado e interviene un profesor, que explica: “yo no pongo nada en mi horario, porque eso no siempre se cumple” y la coordinadora le dice: “da igual profesor, lo debe de escribir así”. Esta idea crea mucho alboroto y conversaciones cruzadas entre profesores. Otro profesor, añade “a última hora del viernes no se hace nada, por eso no puedo decir que hay nada” (...) “es normal que no se haga nada a esa hora, es comprensible” y un profesor añade “Ellos [los miembros del grupo de inspección] son seres iguales a nosotros, semejantes, por mucho que no les conozcamos, deben comprender que tiene sentido que a esa hora uno se vaya”, el grupo añade que es “muy evidente” y que “no vamos a aceptar hacer lo que ellos nos dicen”.

La coordinadora, entre agitadas quejas, vuelve a elaborar la tabla en la pizarra tomando como ejemplo el horario semanal de un profesor de la sala, al que ha pedido su carpeta. Entonces, a parte de las horas estipuladas en el horario de trabajo, añade una al final de un día que debe añadir como “preparación de las clases”, incluidas en el cómputo general de horas y el profesor dice: “pero yo esa hora no estoy aquí” y la profesora le contesta: “Profesor camarada Armando, esa hora si no la pone, no será computada, y por tanto no será pagada por la Dirección de Educación” (...) “usted la va a trabajar en su casa, por eso la pone igual”. Esta idea parece inquietar más a los profesores, y crean un clima de tensión y más agitación en la sala. Un profesor se levanta entre el barullo y dice: “no nos pagan las horas que ya hicimos desde hace mucho tiempo y ahora nos dicen que nos van a pagar menos por no poner horas en el papel”. Otro profesor añade que los miembros del Grupo de Inspección “son como extraterrestres, que nos traen problemas y ahora nosotros nos mordemos entre nosotros”. La

más de lo usual en otras situaciones. Las mujeres permanecen calladas toda la sesión, y solo han asentido a los comentarios de la coordinadora y son las que acuden a ella para acompañarla al terminar.

coordinadora, con un tono de queja y solidaridad explica varias veces que las horas marcadas en el horario deben trabajarse o en la escuela o en casa. Otro profesor con tono enfadado dice: “somos perseguidos por el trabajo, estamos tranquilos en casa y somos perseguidos”.

Entonces la profesora aborda el tema de las horas extras pendientes de pago, que es una situación generalizada en la escuela, a lo que dice: “están haciéndolo” expresión similar a “estou a vir” que no indica realmente que las estén pagando, sino que hay mecanismos puestos en marcha para que se paguen. El profesorado está descontento y alborota la sala continuamente. Al poner fin a la reunión, la coordinadora tiene un gesto cansado y triste, y, junto con el resto de profesoras, que sí la han atendido en silencio, se queja de que a veces hay “problemas de abstracción” entre el profesorado, afirmación ante la que todas asienten.

La reunión pone de manifiesto varios aspectos, el primero de ellos es que las evaluaciones externas el profesorado no las vive con la tranquilidad y sosiego que las internas, sino que su reacción es de rechazo y de sentimiento de invasión a su trabajo. También se pone de manifiesto que las condiciones laborales del profesorado no son fáciles y que el MINED mantiene deudas con muchos docentes. Además, se expresa otro claro síntoma de la “lucha con el papel” que se lleva a cabo en la escuela, en la cual el profesorado no mantiene una relación fluida con la burocracia y no parece familiarizado con ella y se evita de forma particular todo tipo de trabajo de planificación escrita. Por otro lado, el hecho de que la reunión la coordine una mujer, ha provocado con seguridad reacciones más airadas que si fuese coordinada por un hombre. Las profesoras se han solidarizado con ella desde el principio, guardando las formas y aceptando su trabajo, mientras que los profesores en la reunión, no han demostrado un respeto a la autoridad que a ella le ha sido concedida por parte del Director.

6.7.4 Las promociones laborales

Uno de las quejas más frecuentes en la escuela es la relación que mantiene el profesorado con el Director, cuya autoridad tiene un gran peso y provoca que las relaciones sean muy poco fluidas. El profesorado, además, identifica el desacato a la autoridad con el peligro inminente: “aquí hay una autoridad, y si no la cumples pagas con la muerte”⁵¹⁷. Además, en este ejercicio de la autoridad, el profesorado se queja de la extrema politización de la escuela, cuyo equipo directivo muestra constantemente la adhesión al partido FRELIMO y cómo el ser asociado a

⁵¹⁷ Reunión informal en la cantina bar a principios de febrero. La muerte es social y laboral.

otra adherencia políticas puede hacer peligrar el bienestar: “ser de otro partido es quedarte sin horarios y peligra tu familia”⁵¹⁸.

El profesorado también se lamenta de las progresiones laborales. La progresión permite ascender en la carrera docente por “clases” o “escalones”. Para progresar en unos y otros se valoran, por una parte, los años de permanencia en la escuela y por otro, tener unos buenos resultados en las evaluaciones trimestrales y anuales, de manera particular, a través de los resultados de “aprovechamiento académico” que deben ser positivos, por encima del 60 u 80%.

Además, mediante la obtención de títulos académicos relacionados con su campo pueden, en principio, ascender en la escala laboral. De hecho, parte del profesorado de la escuela realiza cursos para obtener progresiones laborales o para cambiar de sector laboral⁵¹⁹. En la escuela se considera que el progresar laboralmente solo se consigue emprendiendo “trámites lentos”⁵²⁰ y que para obtenerlas hay que “hacer ruido”⁵²¹, “hacer peticiones, juntar fotocopias”. El profesorado piensa que las progresiones, deberían ser automáticas, no depender de peticiones y las ascensiones deberían celebrarse de manera pública y con condecoraciones:

(...) [el progreso en la carrera docente] está bien estipulado en la ley, cada dos años el profesor debe ser promovido, pero si no vas detrás difícilmente sucede, y también yendo detrás...puede no suceder (...) y las promociones solo se circunscriben al aumento de salario no hay promoción en términos de dar mérito al profesor, eso ayudaría mucho, ser premiado ser mejor, es condecorado, eso ayuda moralmente a resolver su capacidad, entonces te apetece ser cada ve mucho mejor... Pero eso raramente pasa”⁵²²

Gran parte del profesorado, con méritos acumulados en cuanto a tiempo y formación, no reciben las progresiones debidas de forma automática, ni cuando las obtienen son retribuidos con carácter retroactivo. Cuando a principios del año 2014 desde el Ministerio de Educación (MINED) se hizo un ajuste general de reconocimiento de carreras a los docentes mozambiqueños, cuatro profesores vieron reconocidos en su primera nómina estudios de licenciatura que habían culminado hacía más de siete años. Hasta entonces habían cobrado en calidad de “diplomados”. El impago de las horas extras, en muchas ocasiones retribuidas meses después de haberlas realizado han provocado algunas tímidas movilizaciones entre el profesorado del país.

⁵¹⁸ Reunión informal en la cantina bar a principios de febrero.

⁵¹⁹ Es un hecho común que el profesorado con más formación y más familiarizado con el trabajo burocrático, sea absorbido por ONGs o instituciones de Maputo y Matola, cuyos salarios y condiciones suelen ser mucho más atractivos que los de las escuelas.

⁵²⁰ Profesor entrevistado en junio 2014.

⁵²¹ Llamar la atención, quejarse

⁵²² Profesor entrevistado en junio 2014.

6.7.5 Las relaciones entre profesores y alumnas

En la comunidad de Muti, hay muchas mujeres casadas con los que han sido sus profesores y gran parte del profesorado masculino de Muti está casado con antiguas alumnas. De forma general, en la escuela se reconoce que existe una atracción “natural” entre profesores jóvenes y con poder personal y social y alumnas aún más jóvenes ya desarrolladas físicamente. La edad de las muchachas, que pueden oscilar entre los 16 y 19 en los últimos cursos, y del profesorado, que puede oscilar entre los 25 y 28 años, son edades entendidas como normales para tener relaciones entre unos y otros. De manera general, se considera que no todas ellas son ilícitas, sobre todo las que desembocan en matrimonios. Un profesor explica “Yo defiendo si un profesor está interesado y se quiere casar con una chica, con un objetivo legal, no es mal profesor...es libre”. Por tanto, las relaciones que se producen en la escuela entre alumnas y profesorado, no son siempre censuradas por la comunidad educativa y a veces son enmarcadas como relaciones normales, legítimas, que también tienen lugar más allá de la escuela. Sin embargo, en este ámbito, las relaciones entre unos y otras, están atravesadas por la idea del “sexo a cambio de notas” que es una práctica abusiva existente en las escuelas, que figura, entre otros, como conducta reprobable en el “Código de Conducta Profesional de los Profesores Mozambiqueños”⁵²³. Este código, consta de cinco principios y en el último se abordan directamente estas cuestiones, con varias indicaciones:

(...) Abstenerse de usar su profesión para conseguir ventajas ilícitas y morales (...) b) Abstenerse de cobrar a los alumnos (...) valores (...) en favores sexuales a cambio de pasar de clase o de ingresar en el sistema de enseñanza (...) Abstenerse de acosar sexualmente a las alumnas (CCPPM, 2007)

Por otra parte, la organización WLSA Mozambique⁵²⁴ en 2009 elaboró un texto titulado “Acoso sexual en las escuelas” dirigido principalmente a las alumnas con algunos consejos para identificar y afrontar el acoso sexual por parte de los profesores. Entre los consejos para las alumnas escolarizadas aparecen: “1. No circular sola por el recinto escolar 2. Salir de la escuela siempre acompañada 3. Intentar ir a casa por los caminos más frecuentados 4. Encontrar una persona de su confianza para contar lo que pasa 5. Denunciar”

En la escuela de Muti, un día de septiembre, un profesor del centro acude a la sala de informática con un ejemplar antiguo del periódico “A Verdade”, y llama a los compañeros a leer una noticia, no refiriéndose con palabras a ella sino solo señalándola en el periódico. Aparece en la sección de “Hable con nosotros” y se trata de una carta titulada “Sexo a cambio

⁵²³ Organización Nacional de los Profesores (ONP) “Código de Conducta Profesional de los Profesores Mozambiqueños”, Maputo, 2007.

⁵²⁴ Woman and Law in Southern Africa (Mujer y Ley en África Austral)

de notas en la Escuela Secundaria Muti” (Anexo nº V.21) firmada por alumnos de la escuela, que dice lo siguiente:

Buenos días periódico “A Verdade”,

Mis cordiales saludos a todo el equipo de este prestigioso órgano de información. Vengo por este medio y con su permiso, a denunciar algunos actos o comportamientos inaceptables que involucran a los profesores de la Escuela Secundaria de Muti, en el municipio de Matola y a sus alumnas.

La mayor parte de los profesores de este establecimiento de enseñanza secundaria preuniversitaria son jóvenes, algunos de los cuales, alquilan dependencias o casas en los alrededores. Esas casas han sido prácticamente transformadas en prostíbulos donde hay intercambio de favores sexuales entre docentes y alumnas.

Los profesores tienen relaciones sexuales con sus alumnas y si, eventualmente estas, no aceptasen la cópula, deben pagar valores económicos que rondan los 300 o 500 meticales [de 6 a 10 euros]. A las que no aceptan una u otra cosa, se les bajan las notas bajas o se les ponen notas negativas. En estos actos de abuso y acoso sexual, los profesores tienen como intermediarios algunos alumnos los cuales identifican, entre las alumnas, problemas de notas y las proponen pagos de dinero o la práctica de sexo.

Como la mayoría de las alumnas no tienen condiciones financieras para comprar estas notas, se acaban por involucrar en la promiscuidad con profesores. Nosotros, alumnos y alumnas de la escuela de Muti estamos pidiendo socorro porque se están aprovechando sexualmente de nuestras compañeras y están siendo abusadas a cambio de notas.

Es importante recalcar que este comportamiento indecente no es de todos los profesores, pero si de un puñado de ellos. Son profesores que dan clases en el curso diurno, en el periodo de mañana, siendo el Jefe de la red de profesores, acosadores y abusadores sexuales de las alumnas el profesor “Absalao” que ya tiene un grupo de alumnos como intermediarios.

De cara a este triste escenario, pedimos que el periódico “A Verdade” se dirija a la Escuela Secundaria da Muti, para informarse mejor, escuchado a La Dirección de la escuela.

RESPUESTA DE LA ESCUELA

Respecto a este caso, “La Verdad” tuvo una conversación con el Director de la Escuela de Muti, que tras presentarle el caso dijo no tener conocimiento de ese asunto y no haber oído en los pasillos que los profesores de su centro de enseñanza se involucrasen sexualmente con las alumnas. “Yo no acepto ni confirmo esos episodios, es la primera vez que nos llegan informaciones del género. Soy Director de la escuela desde 2007 y todavía no he oído que haya profesores que mantengan relaciones sexuales o amorosas con las alumnas a cambio de notas”, refuta.

EL Director dice que, de cara a este escenario, su institución emprenderá investigaciones para depurar la veracidad de los hechos, y si los protagonistas de tales actos fuesen identificados, imputarles medidas administrativas y correctivas.

Según el Director de Muti, las informaciones contenidas en la denuncia, reflejan comportamientos inaceptables e impropios del gremio de los profesores. “Estas actitudes hieren la ética y deontología profesional de los funcionarios públicos y particularmente del Código de Conducta del Profesor. Para esos casos la tolerancia es cero porque no dignifican el gremio”, comenta, añadiendo que incrementará las investigaciones para descubrir las supuestas dependencias o casas usadas como palco de esos actos indecentes.

En contacto con los Jefes pedagógicos de ambos turnos, diurno y nocturno de la escuela, supimos que no existe en el cuerpo docente con el nombre “Absalao”, el supuesto jefe de la red de profesores que se involucran en actos sexuales con las alumnas “Tal vez sea un pseudónimo por el que es llamado el tal profesor” afirman.

El profesorado que hay en la sala se arremolina delante de la noticia y la lee en silencio y otros se acercan al grupo con interés, mostrando la noticia a los que llegan y sin dar ninguna explicación. Dos de ellos, en mitad de la lectura, que han emprendido seis personas, chasquean la lengua y se dan la vuelta alejándose, en señal de no dar crédito o rechazar lo que están leyendo. Hay dos profesoras que la leen atentamente hasta el final. Al acabar, se miran entre ellos y se escuchan frases en voz baja y fragmentos de explicaciones todas orientadas a desacreditar la noticia, entre otras “no sé por qué escriben al periódico, podrían decirlo aquí” o “Aquí no hay un tal profesor Absalao”. Parecen contrariados y cuando hay reunido un buen número de profesores, en torno a ocho, cada uno toma el turno de palabra en el círculo que han formado, para desacreditar la noticia. Algunos aportan ideas concretas y otros solo refuerzan los argumentos ya dichos por el grupo. Las profesoras no hacen comentarios explícitos y se limitan a afirmar con la cabeza lo que dicen los profesores. Luego a solas, las profesoras que estaban presentes también desacreditan la noticia. Una profesora comenta:

(...) Si fuese cierto que los alumnos denunciaron eso, utilizaron un camino muy equivocado. Están contando una historia que puede haber pasado o no. Hoy en día hay muchas maneras de probar eso...por ejemplo grabando esas conversaciones con el teléfono, por eso esta historia no es cierta (...) el enrollarse entre alumnas y profesores y el acoso existe en todas las escuelas, pero en esas proporciones, con cuartos alquilados...no me lo creo mucho, ellos se prefieren encontrar lejos de la escuela para que nadie les pueda ver y muchas veces será con el consentimiento de las alumnas para poder pasar de clase y otras porque se enamoran de los profesores y si los profesores quieren, se aprovechan, sobre todo los más jóvenes⁵²⁵.

El tema del acoso sexual nunca se trata en la escuela de forma abierta y cuando se hace, generalmente, se carga con el gran peso de la responsabilidad a las adolescentes y jóvenes implicadas, considerando que son ellas quienes deben resistir o protegerse de estas acciones

⁵²⁵ Conversación informal, septiembre 2013

del profesorado. El considera que el alumnado es “listo y mentiroso”⁵²⁶ y que “los alumnos se quejan de que tienen muchos problemas, algunos son reales y otros no son reales”⁵²⁷ y que acaban involucrando al profesorado en prácticas corruptas que no siempre se pueden demostrar, para atenzarle y conseguir un aprobado. Las profesoras, consideran que las alumnas están en unas edades en las que son responsables, ya que “tienen senos y pueden abrir las piernas y quedarse embarazadas”⁵²⁸ y, generalmente, consideran que son estas las que seducen al profesorado masculino que, por su propia naturaleza, les cuesta resistirse a los envites de las alumnas:

(...) Ellas llegan al aula y visten como si fuese carnaval, faldas cortas... Los profesores son jóvenes, tienen derecho de mirar. [Yo les digo a las alumnas] esas cosas todas guárdenlas para el fin de semana, ustedes están con profesores jóvenes y son como niños (...). Nosotras como profesoras las intentamos poner en su sitio, ellas vuelven detrás de ellos⁵²⁹

Una funcionaria de la escuela, sobre las relaciones entre alumnas y profesores comenta:

(...) No es culpa del profesor que ataque. Nuestras niñas son curiosas, lo hacen a cambio de materiales⁵³⁰. Hasta un profesor que se quiere ubicar en su lugar⁵³¹ y es la niña que va a atacar, y ¿qué esperas? ¡Hombre es hombre! ¡Las maneras, las formas de vestir, los chistes”!... [de las niñas]⁵³²

En general el profesorado considera que: “Existen niñas atrevidas, que buscan a los profesores y se ofrecen a los más débiles, que acaban cayendo y enrollándose con ellas (...) muchas veces se acaban casando”⁵³³. Entre el alumnado también se reconoce que las alumnas estarían acosando a los jóvenes profesores:

(...) Son muchísimas (...) las niñas acosan a los profesores con sus faldas cortas, vienen apretadas para estudiar, y eso es también acosarles. A las niñas se nos acusa de ello en la escuela (...) los profesores ven aquello, hacen, se quedan con ellas, hasta con más de una (...) esas chicas tienen amigas que les recomiendan no hacerlo, solo con otros adolescentes, pero ellas ignoran las informaciones⁵³⁴

Respecto al fenómeno de las relaciones sexuales intergeneracionales entre jóvenes estudiantes y profesorado, parte del alumnado considera:

(...) Nosotros podemos ennoviarnos con una alumna y darnos cuenta de que ella también está con el profesor. Eso puede crear problemas y no me gusta. Lo hacen para poder tener buenas notas, pasar de año fácilmente, a mí eso no me gusta, porque ahí se crea un hábito

⁵²⁶ Profesora entrevistada en febrero de 2014

⁵²⁷ Profesor entrevistado en junio 2014

⁵²⁸ Conversación informal, febrero 2014

⁵²⁹ Profesora entrevistada en febrero de 2014

⁵³⁰ Material escolar de calidad

⁵³¹ Hacer de profesor, no dejarse seducir

⁵³² Funcionaria entrevistada en noviembre de 2013

⁵³³ Profesora entrevistada en julio 2014

⁵³⁴ Alumna de 12º curso entrevistada en diciembre 2013

en la mujer, que se da en el trabajo, en la universidad, siempre va a querer vender su cuerpo para vender alguna cosa...No está bien, así en la sociedad⁵³⁵

El relato generalizado por parte del profesorado y alumnado considera que parte de las alumnas se comportarían en la escuela como “oportunistas”, y a través de la seducción del profesorado, intentarían mejorar sus resultados escolares, sobre todo cuando las asignaturas les resultan muy difíciles o cuando tienen muchas faltas de asistencia. Sin embargo, el profesorado al explicar anécdotas conocidas sucedidas en la escuela, modifica el relato y explica que, pese a su vestimenta o actitud, las alumnas acaban casi siempre siendo engañadas por los profesores.

Los procesos de acoso a las alumnas comenzarían con amenazas del profesorado quienes con “acusaciones infundadas”⁵³⁶, asustarían a las alumnas, reprendiéndolas y haciéndoles en clase preguntas sobre “cosas desorbitadas”, con lo que las chicas, al final, “fracasan y aceptan”. Además “todo queda en secreto, ni el profesor está interesado en decirlo, ni la niña en que se sepa”. También entre el alumnado se considera que la culpa de que existan estas relaciones la tienen en general las niñas, pero, al explicar casos personales, la explicación es matizada y muchas alumnas reconocen como algunos profesores perjudican con notas y comentarios hirientes a ciertas alumnas para ponerlas en situaciones más vulnerables y provocar que acaben aceptando las relaciones. Muchas alumnas manifiestan haber sido testigos de esos acosos, y parte de ellas, haber sido acosadas y perseguidas por algún profesor:

(...) Yo lo vi (...) una compañera de clase fue llamada por el profesor de Química y le pidió salir con ella, ella dijo “profesor, yo no voy a salir contigo” y le dijo: “pues vas a suspender” ella no le creyó, y la suspendió. Ella creía que no era capaz y sí que lo hizo, él es nuestro Director de clase⁵³⁷ y no tuvo cómo reclamar, entonces quedó con aquello suspenso⁵³⁸

Los relatos de las alumnas sobre situaciones de acoso reflejan cómo estos llegan a identificar los hábitos y seguir a las chicas hasta los mismos portones de sus casas para intentar tener relaciones⁵³⁹. El profesorado no correspondido, puede volverse “vengativo” con las alumnas dentro de las clases⁵⁴⁰, siendo particularmente duros con las alumnas a las que han acosado. El alumnado identifica varios elementos que operan en estas relaciones:

(...) Hay muchas cosas involucradas, la emoción, los propios profesores dejan que pase esto, lo favorecen. También las condiciones económicas, de dinero, ellas no quieren hacer

⁵³⁵ Alumno de 11º curso entrevistado en diciembre 2013

⁵³⁶ Conversación informal, octubre 2013

⁵³⁷ Las quejas o denuncias de lo que pasa en clase, se deben hacer al “Director de clase”.

⁵³⁸ Entrevistada en diciembre de 2013

⁵³⁹ Alumna de 12º curso entrevistada en diciembre de 2013

⁵⁴⁰ Alumna de 12º curso entrevistada en diciembre de 2013 de 2013

algunos trabajos, porque hay que imprimir hojas y todo...todo eso es dinero y acaban relacionándose con los profesores⁵⁴¹

Las relaciones entre profesores y alumnas se desencadenan generalmente a partir de un encuentro entre ambos, para lo cual la chica puede provocar la situación de encontrarse a solas con él o, se el docente quien reclame el encuentro, situación que se identifica en Muti. En este último caso, el profesorado puede amenazar a la alumna con suspender si no acepta tener relaciones con él. Una alumna explica que, en estos casos cabe mostrarse decidida, fuerte y segura porque: “ellos como te vean necesitada, estás perdida, porque te van a exigir cada vez más”⁵⁴². También se relatan casos en los que se localizan directamente alumnas que vean particularmente faltas de condiciones materiales, a las que ofrecen obsequios, material escolar o dinero a cambio de relaciones sexuales.

Un día de septiembre una alumna de 11º curso acude a la sala de informática donde la espera un profesor⁵⁴³. La alumna, una chica muy guapa de unos 17 años, ha sido avisada por el resto de su clase de que el profesor la reclama a lo que se asoma por una rendija y abriéndola lentamente, con un tono muy tímido dice: “Com licença” y cierra la puerta detrás de sí y se queda parada bajo el marco de la misma, mirando al suelo, con las manos pegadas al cuerpo. Asume una postura queda y aparentemente vulnerable. El profesor le pide que entre y ella avanza dos tímidos pasos sin variar su postura. El diálogo comienza:

- Chica: [mirando al suelo y con voz llorosa] hoy no he ido a su aula, llegué 30 minutos tarde y tuve miedo de entrar
- Profesor: Tuviste miedo de entrar ¿dices? ¿por qué tuviste miedo?
- Por entrar tarde a su aula, profesor
- He oído que tuviste miedo. De acuerdo, has tenido miedo. Pero ese miedo que me dices que tuviste ¿por qué se da?
- Porque tuve miedo que usted me pegase
- ¿Pegar? Yo nunca he pegado, tú sabes. ¿He pegado yo alguna vez a alguien?
- No profesor, quizá más que pegar, castigar
- Dices que tuviste miedo, por si te castigo. Pero tu alguna vez ya has llegado tarde.
- Si, profesor, a veces llego tarde.
- Y entras al aula, pero ahora dices “tengo miedo”. Yo no comprendo ese miedo. [La chica tiene una expresión llorosa y afectada. Utiliza un tono de voz muy bajo, mientras que el profesor utiliza uno firme y alto. Tras unos segundos, la conversación se reanuda]
- Por si el profesor me castigaba, tenía miedo.
- Bueno, niña, ¿sabes? Vas a suspender matemáticas. ¿Es eso lo que quieres escuchar? ¿no es eso? Mira, le voy a decir a tu encargado de la educación que vas a suspender. ¿Quieres oír ahora mismo en esta sala cómo se lo voy a decir a tu encargado de educación? Eso mismo le voy a decir. ¡Voy a suspenderte!
- No, profesor... por favor [comienza a llorar].

⁵⁴¹ Alumno de 12º curso entrevistado en diciembre de 2013.

⁵⁴² Alumna entrevistada en enero de 2014.

⁵⁴³ Observación en septiembre de 2013.

- Es complicado. Les voy a decir así “esta chica no asiste a las clases”. Voy a decir eso, claramente es eso lo que voy a decir, no tengo otra salida. No puedo mentir. Voy a informar a tus encargados. También lo voy a decir al Jefe de la clase. ¿Aceptas eso? ¿qué vas a hacer ahora? Ves a llamar a tu “Director de clase”, que también se lo voy a decir.
[El profesor con un gesto violento, mueve la silla y da como por zanjada la conversación. Ella sigue llorando, sale del aula y cierra la puerta. A los pocos segundos, se asoma de nuevo y dice]
- “Profesor, por favor, salga fuera en un momento”.
- Le dice: ¿para ti estamos en una relación de profesor amigo? ¿es así? ¿Me mandas esperar a mí?
- No profesor, no es relación de amigo.
- Si, niña, estás tratando al profesor como amigo. Vas a suspender.
[Ella sale con gesto lloroso. Entonces, él se levanta y va tras ella. Cierra la puerta de la sala detrás de él y, cuando me asomo, está en un apartado del pasillo habla con ella, mientras ella sigue mirando al suelo. Luego el profesor vuelve a la sala, con gesto tranquilo].

El final de esta situación no se conoce y posiblemente, pocas personas que conozcan a ambos la sabrán, ya que son situaciones que se mantienen en secreto dentro de la escuela. Gran parte del profesorado dice que, para evitar malentendidos, hay que conminar al alumnado a expresar sus problemas en la escuela siempre en público, en las “reuniones de clase” para “evitar verse señalados”. Esto hace que muchas peticiones que el alumnado hace el profesorado en los pasillos se resuelva con expresiones como “coméntalo a tu “Director de clase” o “ya lo hablamos en la reunión” o “no me hables, no me acompañes hasta el coche”.

En diciembre dos alumnas acuden a la cantina bar y preguntan tímidamente al resto de profesores por uno que no está en ese momento. El resto de profesores, les pregunta el motivo por el que le buscan. Una de ellas responde “es privado” y entonces les dicen “no hagan eso alumnas, van a comprometer al profesor”⁵⁴⁴.

En la escuela por tanto es conocido el hecho de que existan dinámicas de acoso y abuso por parte del profesorado. Sin embargo, los denominados “procesos que se abren”⁵⁴⁵ en la Secretaría casi nunca prosperan y preguntados por ellos se explican que hay pocos, o que no se demuestran. En la cantina bar⁵⁴⁶ un profesor detalla cómo suelen ser las denuncias del alumnado hacia el profesorado, por acoso y por venta de notas. Según este profesor, al realizarse los informes de investigación “no se identifican a los testigos”. Ante otros profesores que se unen a la conversación lo relata así:

(...) Al final tratan el caso y deben suspenderlo porque no se puede demostrar nada.
[recreando una conversación] - ¿Parece que hubo fraude? - ¡Parece que sí! - Pero, ¿dónde está quien lo dijo? - ¡No sabemos! - ¿Dónde está el papel con sus datos? No hay nadie

⁵⁴⁴ Conversación informal en la cantina bar, diciembre 2013.

⁵⁴⁵ Denuncias de alumnado

⁵⁴⁶ Conversación informal en diciembre 2013

que recogió datos de nadie y no van a gastar tiempo en buscarlos (...) Por tanto deberán de indemnizar [Al profesor acusado]. Con las niñas pasa igual: - ¿quién hizo qué con quién? - ¿Quién lo dice? - ¿Por qué esa niña tiene un teléfono? Sí, tiene su teléfono [del profesor] pero ¿quién sabe por qué?”⁵⁴⁷

Las quejas canalizadas por los “Directores de Clase” incluyen, de forma general, un tratamiento personal del conflicto entre docentes:

(...) Primero la alumna me informa, y yo registro la incidencia. Luego busco un momento apropiado para hablar con el acusado, porque esas cosas de comunicación tienen secretos (...) hay que buscar el momento cierto (...) los colegas nos conocemos, yo sé cuándo puedo comentar con un compañero un asunto así, tan sensible. Si está agitado, yo lo dejo, por una cuestión de estrategia, siendo un asunto importante es mejor no tratar el tema en la escuela, sino intentar conversar con el profesor en una barraca tomando cerveza, de forma informal (...) pido permiso para hablar (...) entonces le abordo y le digo “la información llegó” (...) Mi lucha ahí no está en que el profesor reconozca o no reconozca sino transmitirle la información y pedirle que, si existen esas cosas, dejarlo (...) luego me reúno con la alumna y le digo “yo ya hablé con el profesor, lo dejamos, basta, y digo ¿el problema está superado” y dice: si (...) si quisiera hablar de otra forma ahí⁵⁴⁸, pues podríamos tener muchos conflictos⁵⁴⁹

El denunciar de “otra forma”, se refiere a recurriendo a las autoridades policiales, lo que, no es una estrategia frecuente en el contexto y casi todas las personas preguntadas la desaconsejan. El padre⁵⁵⁰ de una alumna que sufrió el acoso de un profesor explica cómo su decisión fue cambiar a la joven de escuela, y añade “Si yo voy a otros sitios [a la escuela o comisaria] a decir “oye, están abusando de mi hija”... yo entierro a mi hija para siempre⁵⁵¹”. Señalando con ello, las consecuencias negativas que un hecho así puede conllevar para la adolescente.

El fenómeno de las relaciones entre profesores y alumnas en la escuela muy complejo y multicausal⁵⁵². Por una parte, en el barrio donde se inscribe la escuela, relaciones, e incluso maternidades en chicas de 17 y 18 años no son inusuales, precisamente con personas de la edad del profesorado más joven y muchas de ellas son consentidas por parte de unos y otras. La escuela supone un contexto donde las chicas pueden ser vulnerables ante las exigencias del profesorado que puede pedir ese tipo de relaciones a cambio de aprobados, o para dejar de ser hostigadas en clase. Por otra parte, en estos casos, los mecanismos de denuncia en la escuela son prácticamente inexistentes. Las relaciones entre el profesorado son estrechas y, aun reconociendo la existencia de este fenómeno en la escuela, resulta improbable que un docente

⁵⁴⁷ Conversación informal en la cantina bar entre cuatro profesores, diciembre 2013

⁵⁴⁸ Denunciándolo o haciéndolo público.

⁵⁴⁹ Profesor entrevistado en febrero de 2014

⁵⁵⁰ Padre de alumno entrevistado en enero de 2014.

⁵⁵¹ La hundo, la perjudico.

⁵⁵² Para profundizar sobre el fenómeno del sexo intergeneracional entre chicas y adultos en Maputo, recomiendo la lectura de este estudio: Hawkins, K., Mussá, F., and Abuxahama, S., (2005) *Milking the Cow: Young women's constructions of identity, gender, power and risk in transactional and cross-generational sexual relationships, The Implications for Behaviour Change Interventions*' Options Consultancy Services and Population Services (PSI). Mozambique.

se enfrente a otro en la defensa de una alumna. Las peticiones y quejas de las alumnas son evitadas cuando no ignoradas por el profesorado en la escuela, y ofrece como espacio de denuncia las reuniones de clases, donde se conmina al alumnado a expresar estas, y otras quejas, de manera pública, lo que podría desincentivar a las chicas. Cuando los profesores reciben este tipo de quejas, gestiona el caso de manera personal y pocas veces se toman cartas en el asunto desde la dirección, con lo que el alumnado con este tipo de problemas, puede acabar desmatriculándose de la escuela.

Las chicas acosadas, en este contexto resultan particularmente vulnerables, por su pobreza, por el bajo desempeño escolar y por la presión de cara a permanecer en la escuela a toda costa, que muchas chicas expresan abiertamente. Además, el fenómeno del “sexo a cambio de notas” es conocido en Mozambique y se reconoce como una práctica que existe tanto en escuelas de secundaria como en Universidades y centros de enseñanza. Lo cierto es que las chicas, en la escuela secundaria y coincidiendo con su desarrollo físico, pueden ser objeto de acoso y de abuso del profesorado como lo pueden ser en sus comunidades de origen por parte de personas más adultas.

La posibilidad de las chicas de utilizar el propio aspecto, configurado como objeto de deseo masculino, de forma estratégica para conseguir objetivos, notas u otros beneficios, es un aprendizaje que se lleva y se consolida dentro de la escuela, que acoge alumnas desde los 13 años, así como fuera de ella. Este fenómeno es definido por los chicos como un problema de tipo moral, que afecta al desarrollo personal y emocional de las chicas, y que afecta a las relaciones que establecen con ellas, tachando a algunas de “interesadas” por no querer tener relaciones con jóvenes de su edad, y preferir tenerlas con alguien más mayor que les proporcione bienes materiales. Las chicas no reconocen llevar a cabo este tipo de estrategias de forma voluntaria en la escuela, y, en ocasiones, se reconocen víctimas de una situación que las mantiene alejadas de algunas clases y, en ocasiones, de la propia escuela.

6.7.6 Occidente en la escuela: El desarrollo, la globalización y la adaptación curricular

El lema de la escuela para el año 2014 era “Vamos a aprender construyendo competencias para un Mozambique en constante desarrollo” y el profesorado recurre frecuentemente a la noción de “subdesarrollo”, empleándola para describir la escuela, el alumnado y el país.

En la escuela se reconoce con admiración el nivel de “desarrollo” que perciben del mundo occidental y caracterizan a la propia escuela como “poco desarrollada”. El “desarrollo” en este contexto se alcanza, según su relato, con más inversiones económicas en la escuela, que

favoreciesen las instalaciones y las condiciones de trabajo, siendo la imagen recurrente de escuela óptima la escuela de tipo occidental. Para llegar a estos estándares occidentales consideran que el único modo es “desarrollarse” entrando en la “globalización”, en un proceso de progresiva similitud con occidente, que valoran, de forma general, positivamente: “(...) nosotros estamos en un mundo globalizado, donde lo que se enseña en Europa tenemos que aprenderlo aquí en África. Es así: todo esto viene de Europa...nosotros aquí, nuestro no tenemos nada”⁵⁵³.

El profesorado considera que la escuela está dentro de este proceso de desarrollo en un contexto de globalización, que se manifestaría en la aceptación de contenidos curriculares, metodologías y resultados escolares establecidos desde agencias internacionales a las que la escuela se debe plegar. Consideran que la dirección que marca el desarrollo es el de la escuela occidental, a la que consideran dotada de buenas instalaciones, de grandes medios económicos para afrontar proyectos, el profesorado está bien pagado y el alumnado, con el que se trabaja en ratios bajas, tiene a su vez condiciones familiares, sociales y económicas que les permite traer materiales a la escuela y centrarse únicamente en los estudios. Les interesa saber cómo son las escuelas occidentales y se deleitan imaginando la suntuosidad de los medios, las ratios del alumnado y haciendo cálculos del equivalente de los sueldos europeos en meticales. Con ello, reconocen el camino que se les pide seguir y la meta a la que se intenta llegar, pero se manifiestan muy presionados por las exigencias que recibe la escuela desde el Ministerio de Educación (MINED) e instancias internacionales, a los que se refieren globalmente como “donadores”⁵⁵⁴. La mayoría plantea que hay una gran falta de ajuste entre los elementos de los que dispone la escuela y lo que se espera de ella: “Esta cuestión del subdesarrollo es algo que solo el tiempo nos va a ayudar a superar” y añade “Las metodologías ni las infraestructuras [que proponen adoptar o tener las organizaciones internacionales] responden a nuestras realidades”⁵⁵⁵. Sin embargo, se persigue la adaptación a las propuestas descontextualizadas, y la adaptación curricular no se cuestiona desde la dirección escolar:

(...) Si nosotros no hacemos esto [adaptar el currículo escolar a las directrices globales] vamos a quedarnos atrás de la región del continente y de la zona de la SADC⁵⁵⁶. Un país no puede vivir solo. Tiene que vivir con la realidad de fuera y dentro según las líneas y orientaciones de cada zona, nosotros estamos en una zona austral subsahariana, y continental. Nosotros nos tenemos que adaptar y correr para poder estar en quince años al nivel de Sudáfrica y de otros países (...) porque cuando Mozambique salga a trabajar en

⁵⁵³ Profesor entrevistado en mayo de 2014

⁵⁵⁴ Nótese la relación de la escuela con occidente. Occidente y Europa representan generalmente a los “donadores”.

⁵⁵⁵ Profesor entrevistado en mayo de 2014

⁵⁵⁶ Comunidad de Desarrollo del África Austral (Southern African Development Community).

Botsuana, Angola o Europa, nos tenemos que adaptar a esa realidad (...) Nosotros como mozambiqueños nos tenemos que adaptar, con nuestras realidades, culturas y tradiciones con las de ellos, eso requiere que la mayoría de la población sea alfabetizada, nuestro mayor problema es eso, como mínimo tenemos que tener 7° o 10° curso. Cuando los encargados [de la educación] sepan esto, van a ayudar a los niños con el valor de la educación”⁵⁵⁷

La mayor parte del profesorado señala la dificultad de la aplicación del currículum escolar de secundaria en las aulas por su “nivel de abstracción”, refiriéndose de forma negativa su esencia eminentemente teórica. Un profesor comparando el currículum con el que se educó justo tras la independencia del país con el actual: “Nuestro currículum era aceptable a la realidad mozambiqueña y este [con el que trabaja ahora], no digo que sea malo, pero puedo decir que los profesores no estamos preparados para impartirlo”⁵⁵⁸. Y referido al currículum en la época colonial:

(...) En el tiempo colonial [los colonos portugueses] querían transformar el mozambiqueño a saber leer y escribir para poder trabajar (...) para sus objetivos (...) se recibía una formación moral, era educador no solo instruía, era un gran educador, a veces hasta la higiene te miraba, visitaba las familias para ver cómo estaba organizada tu casa, había tiempo...con 35 alumnos...era fácil pero ahora...En el tiempo colonial no trabajábamos con metas, el alumno venía preparado, llegabas a 10° y solo tenías que enseñar cosas de 10°, el alumno de hoy de 10° tienes que volver a [explicar contenidos de] 5° o 1°, porque a veces no sabe ni leer. Pero es la política de ahora, no podemos hacer nada”⁵⁵⁹

Muchas conversaciones entre el profesorado versan sobre la comparación entre Occidente y África y reconocen que la globalización llega con una potencia que no permite que sobrevivan ciertas formas locales. Se plantea como interesante la introducción de la lengua shangana en la escuela, que es la lengua materna de la inmensa mayoría del profesorado y del alumnado y aunque se comenta que existen “estudios que dicen que aquí los niños rendirían más si la escuela utilizase la lengua de casa”⁵⁶⁰, se reconoce que la adopción del portugués como lengua común en el país evitó conflictos internos y que actualmente favorece la cohesión social. Casi todo el profesorado reconoce cómo el alumnado no viene con una adecuada formación lingüística desde la educación primaria y que tiene dificultades con la lengua portuguesa, de uso obligado en la escuela:

(...) Muchos llega a secundaria con dificultades de comunicación, por causa del portugués, muchos no saben leer y escribir correctamente, les pido que se metan en un grupo donde se pueda expresar en su lengua para entender, en clase [a este grupo] les dejo hablar la lengua local, pero fuera de ella no”⁵⁶¹.

⁵⁵⁷ Director de la escuela, entrevistado en junio 2014

⁵⁵⁸ Profesor entrevistado en junio de 2014.

⁵⁵⁹ Profesora entrevistada en mayo de 2014.

⁵⁶⁰ Jefe pedagógico, entrevistado en junio de 2014

⁵⁶¹ Entrevistada en junio de 2014

En una clase de 8º curso⁵⁶², con el alumnado más joven de la escuela, el profesor pregunta qué tipos de semillas existen a lo que nadie contesta y el profesor dice “de acuerdo, hablen en dialecto”, a lo que el alumnado queda completamente mudo y muestra cohibición. En la escuela, donde no está permitido hablar en shangana, en muchas ocasiones, el profesor se ofrece a hablar esta lengua como manera de avergonzar al alumnado, para indicar que no están entendiendo nada. La reacción de los alumnos suele ser oponerse a ello. En otra clase⁵⁶³ la profesora pregunta sobre lo que acaba de explicar y ningún alumno responde. Entonces dice: “¿Lo explico en lengua materna?” A lo que el alumnado contesta “no profesora no haga eso, ya lo vamos a comprender...”. El uso de del portugués se considera en la escuela como un problema “yo comparto la lengua materna con el 99% de los alumnos de aquí. El nivel de percepción sería otro [mejor], el aprovechamiento sería excelente pero las barreras lingüísticas hacen que haya choque entre las dos lenguas y sea muy difícil”⁵⁶⁴. El profesorado considera que las exigencias de la globalización no permiten adoptar el shangana como lengua en la escuela, lo que se entiende como un atraso y aún con grandes dificultades, el profesorado sigue trabajando con el alumnado en lengua portuguesa.

La opción de salir del camino marcado por la globalización hacia la escolarización occidental se plantea solo de forma vacilante la posibilidad de tener una escuela propia, mozambiqueña:

(...) Estaría bien que nosotros tuviésemos una cosa específica nuestra, sería bueno porque se reflejaría en nuestro desarrollo como país, tendríamos individuos más proactivos de lo que somos ahora. Ahora somos más burocráticos, más teóricos, por causa de esa influencia [de las organizaciones internacionales] y es una dificultad. Esta cuestión de no asociar la teoría y nuestra realidad social nos aparta, nos crea dificultad en nuestro desarrollo” (...) “Tenemos que tener autonomía si no la tenemos, no se va a hacer nada” [sobre la situación actual]: “Podemos tener un programa más o menos igual que todo el mundo (...) podemos decir que estamos enseñando esto, pero esas cosas no están llegando (...) a los alumnos”⁵⁶⁵

Sin embargo, la idea de una escuela propia se relaciona en el discurso de los docentes con una situación de atraso y, de forma general, sigue siendo la escuela y la civilización Occidental la que funciona como objetivo a la hora de imaginar una escuela:

(...) Pienso que de hecho, al mismo tiempo que tenemos que responder a la globalización, tenemos que incorporar esa globalización, encuadrarla nuestra realidad, estamos muy atrasados en términos de desarrollo tenemos 500 años de retraso como civilización con respecto a otras y tenemos que correr para llegar ahí, y para llegar, la vía que usaron las otras civilizaciones es esta (...) tenemos que copiar lo que los otros hacen...sino copiamos a los otros no vamos a innovar (...) una escuela como Europa no vamos a tener.

⁵⁶² Clase observada en junio 2014

⁵⁶³ Clase observada en febrero 2014

⁵⁶⁴ Entrevistado en junio 2014

⁵⁶⁵ Profesor entrevistado en mayo de 2014.

Mi alumno tiene dificultades de aprendizaje, pero está relacionado con el entorno. Mi alumno en Europa sería como un alumno europeo, yo no estoy preocupado con eso. Con más medios económicos vamos a llegar. Cada uno con su tiempo. Tenemos que aceptar esta realidad”⁵⁶⁶

6.8 Algunas consideraciones sobre la cultura escolar secundaria de Muti

La escuela de Muti no es funcional en gran parte de los objetivos formulados en los documentos formales para la escuela secundaria, que son:

“Formar ciudadanos competentes, con elevado espíritu patriótico y humanístico, con dominio de la comunicación en las lenguas mozambiqueñas, portuguesa y al menos, una lengua internacional, aptos para enfrentar y solucionar problemas con creatividad, aprender al largo de la vida y para insertarse en la vida de sus comunidades y en el mercado de trabajo y preparados para continuar con sus estudios” (EESG (2009):4).

Por una parte, los contenidos impartidos en la escuela no son relevantes ni prácticos para la vida en comunidad, y solo aportan prestigio a unos pocos. Los títulos que provee la escuela no permiten continuar con estudios superiores ni son directamente intercambiables por oportunidades laborales en el entorno, ya que el mercado de trabajo, que se ubica en el sector agrícola y mercado informal, no tiene una demanda consistente de graduados de secundaria y oferta pocos trabajos que exijan esta formación.

La comunidad reconoce que la escolarización es positiva ya que, a pesar de que los contenidos no son prácticos y relacionados con sus vidas, poseer un título de secundaria supone un paso importante para aumentar el número de posibilidades de obtener un empleo estable, ya que permite situarse en una mejor posición de cara a una oportunidad que se pueda presentar. Principalmente se considera como deseable el trabajo de tipo asalariado, intelectual y no físico, en sectores como comercial, finanzas y en general, el desarrollado en oficinas, asociado a la posibilidad de prosperar económicamente en un entorno suburbano y existe el convencimiento y una fuerte percepción social de que las oportunidades a conseguir un empleo de este tipo están limitadas a personas que tengan contactos, influencias, relaciones, las denominadas “costas quentes”.

La escuela de Muti es una institución cuyo funcionamiento está regido por pautas ajenas al contexto cultural donde se inscribe. Su origen, en la década de los años cincuenta del siglo XX se debía a las necesidades del régimen colonial portugués que ocupó la zona hasta 1975, y

⁵⁶⁶ Profesor entrevistado en mayo de 2014.

que instauró la escuela en Muti calcándola de las instituciones europeas de la época, siendo gestionada por colonos y religiosos

europeos. Su funcionamiento estaba inicialmente vinculado a favorecer la continuidad escolar de los descendientes de los colonos portugueses, y más tarde, con la intensificación de las actividades de la colonia a partir de principios de siglo XX, a “asimilar” a la población local a las costumbres de los colonos, para introducirles en el mercado de trabajo en sus posiciones más bajas. Tras varias etapas y reformas llevadas a cabo a partir del periodo de independencia, la escuela hoy en día sigue vinculada a pautas culturales relacionadas con la cosmovisión europea y estas se apuntalan en las directrices que emanan de sus instituciones estatales como el MINED, vinculadas a acuerdos realizados con organizaciones internacionales globales. Estas, orientan el funcionamiento escolar a través de la imposición de metodologías de trabajo en el aula y la exigencia de resultados escolares adaptados a los considerados aceptables para el país. Además, en este sentido, el funcionamiento escolar está gravemente comprometido por la precaria situación financiera de las escuelas de secundaria, que cuentan con una limitadísima financiación pública y privada, que se une a las condiciones de pobreza de la mayoría de las familias del alumnado que acude a ellas. De esta forma, del funcionamiento escolar emanan contenidos, ideas, metodologías y prácticas que no responden a los propios del contexto donde se inscribe, y la riqueza de lo que sucede dentro de la institución puede ser leído en clave de convivencia de pautas diferentes.

Para explicar lo que funciona dentro de ella, cabe partir de una definición de cultura con énfasis en la agencia, como la que propone Ángel Díaz de Rada (2010), que la define como el conjunto de reglas o convenciones con cuyo uso las personas dan forma a la vida social. Los agentes, siguiendo al autor, en la escuela pondrían en práctica repertorios de convenciones. Estas convenciones responden a diferentes nociones, unas más cercanas a las de la institución escolar y otras al contexto comunitario donde se inscriben.

El funcionamiento de la escuela secundaria de Muti ha estado, desde su origen, íntimamente relacionado con nociones culturales “occidentalizantes”⁵⁶⁷ en forma de valores, nociones y pautas de funcionamiento expresadas en los documentos formales de la escuela. Estas nociones incluyen un tipo de comunicación, de comportamiento, de hábitos, de lógica, de organización escolar, de concepción del tiempo, de la concepción de la relación con los documentos e incluso el uso de una lengua, que, puestas en marcha, teóricamente provocarían

⁵⁶⁷ Con esta expresión me refiero tanto a la cosmovisión que expresa su contenido, como al sentido en que se dirige constantemente, que es hacia la referencia occidental.

que la escuela funcionase en los términos en que está diseñada en la documentación oficial formalmente.

Estas nociones orientadas, están configuradas, inicialmente, como valores positivos en la sociedad mozambiqueña y remiten a los valores de “civilización” propios del sistema colonial portugués recreados por los agentes de la institución. Estas nociones son puestas en práctica por la comunidad escolar, en forma de convenciones basadas en comportamientos y actitudes que se recrean en las zonas centrales de la escuela, dentro del edificio principal, en particular los despachos del equipo directivo y “la sala de los donadores”, así como en los documentos escolares de uso cotidiano contenidos en las carpetas y el material escolar que están fuertemente impregnados de esta simbología y en el contexto representan las nociones “occidentalizantes” para la comunidad escolar.

El espacio escolar en “(...) cada eje se traduce en relaciones sociales generadas en ese mundo o recreadas a partir de relaciones exteriores a él” (Velasco H.M, 2007: 432). Las relaciones recreadas en la escuela de Muti se generan en referencia a las creadas en el periodo colonial, y tienen que ver con la oposición de los términos de “no civilizado” y “civilizado” y la posibilidad de transitar entre ambos mundos, referencia que todavía hoy vive en la comunidad y en la escuela. Las características asociadas al “civilizado” o al “asimilado” en el año 1930 contemplaban:

(...) 1. Saber leer, escribir y hablar correctamente el portugués, 2. Tener medios suficientes para sustentar a la familia, tener una buena conducta, 3. Tener “la necesaria educación y hábitos personales y sociales de modo de hacer posible la aplicación del derecho público y privado en vigor en Portugal. 4. Hacer el requerimiento a la autoridad administrativa de cada área, que a su vez la enviará al gobernador del distrito para su aprobación (Mondlane, E. (1995 [1969]):48)

De este modo, algunos comportamientos como hablar, leer y escribir correctamente en portugués, ser disciplinado, tener hábitos personales y sociales similares a los europeos, ser autosuficiente económicamente, demostrar estar desligado de las costumbres tribales y estar mínimamente familiarizado con el mundo burocrático eran entonces requisitos esenciales para la obtención del estatus de “asimilado”. Hoy en la escuela el dominio de la lengua portuguesa, es un objetivo de instrucción importante y el uso del shangana es restringido en las clases. La matriculación y la permanencia en el centro exige el pago de cuotas que implicarán cierta autosuficiencia económica, y la posesión de bienes en forma de dinero, y la cantidad de requisitos y trámites a realizar para cumplir con la escolarización, implica una, aún mínima, familiarización con la burocracia. El mostrar “estar desligado de las costumbres tribales”, se realiza en la escuela en el edificio principal y, durante las clases, mostrando el profesorado

descreimiento hacia ese tipo de ideas y proponiendo formas de pensamiento basados en la “objetividad” e “incredulidad” asociada a occidente. Todos estos elementos operan en la escuela de Muti, recreándose a través de prácticas concretas llevadas a cabo por toda la comunidad escolar, en forma de comportamiento, actitudes y relatos. La escuela emana valores europeos civilizados, proponiendo un estado de menor civilización a las personas que no encarnen estas prácticas, que se aprenden en el medio escolar.

La escuela, aproximando a los jóvenes conforme transitan por los cursos de las aulas de las zonas periféricas, donde se imparten las aulas de primer ciclo, a las de la zona central, donde se imparten las de segundo, propondría en su programa educativo una progresiva interiorización de nociones escolares relacionadas con la incorporación de hábitos inherentes al mundo “civilizado”. El alumnado de segundo ciclo de secundaria muestra tener asumidos estos hábitos en sus prácticas y relaciones.

De este modo en el recinto escolar existe una convivencia de repertorios de pautas que obedecen a convenciones que en, su mayor parte, son simultáneas e indisolubles en la acción cotidiana de los agentes. Las nociones “occidentalizantes” son puestas de manifiesto en la práctica escolar y son recreadas en modo de normas, contenidos a aprender, actitudes y comportamientos, sobre todo cerca de la zona central: De entre las normas generales de la escuela se encuentran hablar portugués, ir siempre limpio y correctamente uniformado y peinado, con material escolar en buen estado y en general, con apariencia de bienestar. La presencia de alumnado con el uniforme roto, sucio o con apariencia de no haberse bañado, es un tema recurrente en las conversaciones del profesorado, y desde la dirección se pide al profesorado que, ante faltas de este tipo, les lleven a la barraca del peluquero para que les corten el pelo. Las nociones representadas en forma de contenidos a aprender figuran en el currículum escolar, similar al europeo, y se encuentra constante transformación para homogeneizarlo con el resto de países. No solo el contenido, sino también las metodologías de “Enseñanza Centrada en el Alumno” o (ECA), informan de la existencia de estas pautas globales de contenidos y métodos de enseñanza en la escuela. En cuanto al comportamiento y actitud, cabe ser disciplinado, silencioso, cortés, educado y expresivo, pero de una forma controlada. En general la actividad debe parecer orientada hacia el trabajo intelectual. El profesorado recrea esta actitud a través de su relación con la documentación escolar, que manifiesta llevando de un lugar a otro su carpeta repleta de documentación actualizada.

Estos repertorios de convenciones, puestos en práctica con mayor frecuencia en algunas zonas de la escuela conviven con otros que responden a nociones culturales de su contexto

sociocultural, y convierten la práctica de las personas que acuden a ella, en multireferencial. Existen varias concepciones que dan cuenta de estas multireferencias como la concepción del tiempo, la influencia de la adscripción política y la autoridad, las redes o el estilo de comunicación.

En primer lugar, **el uso del tiempo**, en el contexto se configura como una noción más relativa y menos estricta que la recreada en los documentos de funcionamiento escolar. De manera general, en el contexto donde se ubica la escuela, los tiempos establecidos y acordados utilizan las horas del reloj como referencia, pero no suelen cumplir con ello, ni tampoco el ser puntual forma parte de la expectativa de las personas. Al pedir explicaciones por los retrasos, las personas se excuspan y excuspan a los otros recurriendo a la concepción compartida de que los acontecimientos cotidianos son imprevisibles. El equipo directivo considera que hay un problema grave con el tiempo en la escuela ya que el profesorado, ni tampoco el alumnado es puntual ni se ciñe a los tiempos escolares ni en las clases, ni en las reuniones ni en otras actividades programadas por la escuela. El tiempo en la escuela está pautado a través de timbres que suenan con referencia puntual a los horarios escolares, pero en las clases no funcionan como referencias fijas del comienzo y final de las mismas. Es la presencia física del profesor en ella la que inicia la clase y su despedida marca su final, y el sonido del timbre no suele producir que el alumnado se inmute. De este modo, ambas referencias operan en la acción escolar de manera compatible.

Otro aspecto que aparece reflejado en el funcionamiento escolar es la gran influencia de la **adhesión política** al partido gobernante. La adhesión al partido que gobierna el país, el FRELIMO, facilita la obtención de trabajos, créditos por parte del estado, documentos, y en general, cualquier gestión burocrática. La escuela está adherida explícitamente al partido, como institución del estado y el equipo directivo de la escuela y parte del profesorado son miembros del partido. Además, la escuela como institución pública participa en actos del partido y el equipo directivo y parte del profesorado son afiliados. Además, la escuela participa en actos del partido y recibe la visita de los diferentes candidatos de Matola, al que se le muestra de forma explícita el apoyo de la escuela. El profesorado considera que no suscribir la adhesión a las ideas del FRELIMO perjudica abiertamente en los horarios de trabajo, el reconocimiento de progresiones laborales y en general, a la permanencia en la institución. Además, se considera que la adhesión pública personal al partido y/o de los familiares, hace tener mejores condiciones laborales y garantiza la permanencia en la escuela. Este hecho está vinculado con el modo de ejercer la **autoridad** en la escuela, que pertenece a

ambos universos culturales: Generalmente, la persona que encarna el poder lo hace de forma ostentosa, con un tono de voz alto y una actitud intimidante, como la del Director de la escuela. Las personas reconocen el poder recreando la relación de desigualdad, aceptándolo de forma no verbal, con gestos y posturas que manifiestan sumisión ante esa autoridad. En la comunidad sucede que el poder es encarnado más por personas que por las instituciones que forman parte, y puede generar pánico la presencia de un policía conocido que haya en un cruce, pero no lo hará la sola presencia policial en ese lugar. En la escuela parte del profesorado se manifiesta abrumado y amenazado ante la autoridad del Director, que ejerce de forma particularmente expresiva su poder, pero no perciben que la escuela como institución tenga poder sancionador. A pesar de lo que está escrito en los documentos formales, la escuela casi nunca sanciona al profesorado por los múltiples desmanes que comete argumentando que hay gran escasez de docentes formados o no hay fondos públicos para nuevas contrataciones. El profesorado comete en la escuela diferentes infracciones, pero no da muestras de sentirse en peligro de perder su empleo o sueldo en la institución, sintiéndose solo amenazados ante la autoridad del Director, quien puede increpar al profesorado y amenazarle con destruir su carrera profesional y social, con referencias a su relación con el resto de la comunidad. El ejercicio de la autoridad también está relacionado con la creencia en hechizos por parte de la comunidad escolar, que pueden mostrarse aterrorizados ante la posibilidad de ser perjudicados por parte de personas con más poder o con una protección especial. Respecto a la existencia de hechizos en la escuela, estos, como en la comunidad, forman parte de marcos de sentido para las personas que acuden a la escuela, vinculándose a la posibilidad de ser víctima de ellos, si se manifiesta abiertamente disconformidad o si dan muestras de ostentación, excesiva riqueza o bienestar en la escuela. El miedo a que los pensamientos de unos puedan desencadenar acontecimientos en la vida de los otros, se atribuye también a la pertenencia africana que hace activar ciertos discursos pesimistas sobre el desarrollo de las familias y de la escuela, que consideran estancado debido a ciertos comportamientos e ideas asociados a África.

Otro aspecto que vive en ambos mundos referenciales es la excesiva **burocratización**, que cualquier trámite administrativo conlleva, cuya resolución puede dilatarse durante meses y años. Este aspecto fuera de la escuela tiene colapsadas entidades públicas, y explica el valor de la agilización de trámites y con ello, el generalizado pago de “refrescos” que se da en instancias públicas. En la escuela, y sobre todo durante los periodos de matriculación o evaluación, la obtención de cualquier tipo de certificado en Secretaría está mediatizada por

una gran burocracia que provoca fuertes retrasos, y existen continuas denuncias de cobro de “refrescos” por parte del personal funcionariado para agilizar los trámites. Además, y sólo en apariencia contradictorio con el punto anterior, la mayoría de las personas no están familiarizadas con la documentación escrita, y esto genera que los trámites burocráticos se conviertan en una verdadera **“lucha con el papel”**. Las personas de la escuela y fuera de ellas, no utilizan generalmente papeles y documentos en su día a día, y de hecho tienen adaptados sus usos orales a esta falta de transmisión escrita. A pesar de ello, son conminados por las diferentes instituciones a utilizar y relacionarse constantemente con el papel, y en la gestión de trámites administrativos tanto en Maputo como en Matola, se puede observar cómo las personas pueden esperar horas a ser atendidas y ser enviadas de una instancia a otra, ejerciendo de cargadores de papeles que vehiculan la consecución de un objetivo más que manifestar una relación de comprensión y cercanía con ellos. En la escuela esta relación es patente, y se da la situación de que, estando la institución cargada de papel y los agentes rodeados de documentación, no siempre mantienen una relación con ella relacionada con la supuesta finalidad de los documentos, de control o guía de trabajo y recurren con mayor frecuencia a sus propios referentes, en claves de modos de pensar y de concebir la realidad que a ellos. Esto se observa en la no aplicación sistemática de los “Planes analíticos” en las clases, en la manera en que se afronta el trabajo escrito que exige la escuela, como actas, tablas e informes, que despierta desinterés a todo el profesorado y en la pérdida de oportunidades de progresión laboral por parte del profesorado, que manifiesta no querer estar atento ni llevar a cabo los trámites burocráticos necesarios en Secretaría.

Otros rasgos sociales y culturales comunes fuera y dentro de la escuela son las **uniones fuertes y redes solidarias** establecidas entre profesorado y entre el alumnado, de confianza y ayuda mutua y también en forma de leyes del silencio u “omertá⁵⁶⁸”. Tanto en la comunidad como en la escuela la importancia de la red con la que intercambiar apoyos materiales y psicológicos define en gran parte la vida comunitaria. En la escuela los profesores también establecen relaciones muy cercanas entre ellos, estableciendo fuertes vínculos que proporcionan ayuda que facilita su trabajo en la institución escolar. Una característica de estas redes, que se manifiesta de forma clara en la escuela, es que pocas veces hay disidencia entre sus miembros, y todo se intenta resolver a través del consenso dialogado. De hecho, está mal visto y para muchos resulta amenazante el destacar, de manera que suele llevar abiertamente la contraria, ni quejarse ni llamar la atención, ni tampoco jactarse o presumir de forma

⁵⁶⁸ Expresión italiana referida a las leyes del silencio y “códigos de honor” establecidos en los clanes de mafia siciliana con los que encuentro cierta familiaridad.

excesiva de cara a un premio, cumplimento o reconocimiento de su buena labor, como tampoco se sanciona, denuncia o se critica abiertamente a quien realiza mal su trabajo⁵⁶⁹.

También las **relaciones de género** desiguales, están representadas en la escuela. En la comunidad es patente cómo mujeres y hombres tienen asignados diferentes espacios, tareas y comportamientos, siendo las mujeres confinadas al espacio doméstico, orientadas a tareas de cuidado y hacia comportamientos sometidos a las decisiones de parejas masculinas. Las mujeres con parejas “abiertas”, esto es, que permiten a las mujeres trabajar fuera de casa, se vanaglorian de sus ventajas, y cada vez, sobre todo entre la población más joven, parece haber más. En la escuela, las mujeres son minoría y trabajan en turnos diurnos debido a que se considera que para ellas y sus familias es muy peligroso transitar por la noche. En la escuela, desde la dirección se responsabiliza a las profesoras de las tareas más delicadas, como la elaboración de listas o la coordinación de algunas reuniones y equipos de trabajo. Sin embargo, en estas actividades, las profesoras reciben siempre la misma consideración que ellos, siendo el profesorado masculino más indisciplinado ante actividades y ante el control ejercido por las mujeres y ellas, a su vez, suelen mostrarse tolerantes y sumisas en sus interacciones con el profesorado, generalmente con el más mayor y no tanto con el más joven.

Por último y no por ello menos importante, en la escuela también se pone de manifiesto un **gran gusto por la comunicación**, desarrollada en clave de conversaciones animadas y fluidas entre los docentes que, atraídos por “novedades” y noticias, animan todos los encuentros. Estas conversaciones se desarrollan, sobre todo por parte del profesorado más mayor, mediante estilos de comunicación eminentemente circular, esto es, conversaciones largas, plagadas de reiteraciones y, adornadas con una gran teatralidad, con interjecciones e “ideogramas”, y que avanzan hacia el núcleo a través de diferentes ejemplos. Este tipo de comunicación, está relacionada⁵⁷⁰ con un tipo de lógica circular. La idea de comunicación-lógica circular y comunicación-lógica lineal son estilos que se ponen en práctica en la comunidad y también, evidentemente, en la escuela. El profesorado alterna ambos estilos y prevalece el estilo circular entre los más mayores. Los más jóvenes, expuestos tanto a estilos circulares como a lineales, procedentes de su contacto con instituciones y medios de comunicación de carácter occidental, son capaces de activar ambos tipos de discurso de forma diestra. La escuela como institución está vinculada a un estilo lineal para llevar a cabo la instrucción, mediante discursos breves, más instrumentales y acotados que contienen una

⁵⁶⁹ Esta idea, como se ha explicado en el trabajo está en línea con las creencias de parte de la comunidad, que asocian el despertar envidias al ser víctima de un hechizo.

⁵⁷⁰ Aportación realizada por un antiguo docente mozambiqueño, ahora directivo en la UNESCO, en una entrevista de junio de 2014.

secuencia lógica basada en introducción, nudo y desenlace y que se apoyan constantemente en soportes escritos, lo que permite prescindir de repeticiones sobre lo ya explicado. A esta lógica lineal es a la que estaría adaptada los tiempos de la institución.

Todos estos elementos, con diferentes matices forman parte de las referencias existentes en la comunidad y en la escuela de Muti. Esta multireferencialidad ofrece la posibilidad de que los diferentes agentes lleven a cabo complejos procesos de aprendizaje y adquisición cultural de pautas “occidentalizantes” y “civilizadoras”, por parte del profesorado y de los jóvenes, de manera compatible con las pautas de comportamiento y actitud relacionadas con su comunidad.

6.8.1 El lugar del profesorado

La manera en que la práctica educativa del profesorado se enriquece de ambos referentes culturales es única y particular. En calidad de “sujetos culturales” (Soto 2006:34), no se limitan a ser transmisores o receptores pasivos y neutrales de las pautas propias de la escuela si no que el profesorado, como “(...) sujetos culturales forman parte de un grupo de origen con experiencias vividas, competencias y habilidades precisas” (Ibid. 2006:34) que condicionan su práctica. La dimensión histórica de las vidas del profesorado y sus familias es esencial para comprender y desentrañar parte del sentido de sus prácticas escolares. Por una parte, la influencia del régimen colonial en un barrio suburbial de la ciudad de Maputo, del que la escuela es un vestigio, provocó la formación de un tipo sociocultural específico el “africano de la periferia” (Cabaço, 2010), que forma parte del sustrato donde se alimentan las culturas del profesorado y vecindario de Muti cuyos referentes culturales, formas de pensar, sentir y actuar están estrechamente ligadas a las referidas por el autor. Como figura en el capítulo tres, a mediados del siglo XX, grupos de población mozambiqueña emigraron desde zonas rurales y se instalaron en los barrios suburbiales de Maputo, en las denominadas “circunscripciones” desde donde acudían a la ciudad ocasionalmente para trabajar para el régimen colonial en condiciones de segregación e inferioridad respecto a la minoría blanca. Gran parte del vecindario, tomó contacto con la escuela durante este periodo, y fueron formados en ella para responder a la demanda de trabajadores “asimilados” por el régimen. En sus circunscripciones, como indica el autor, recrearon sus formas de vida vinculadas a sus zonas de origen rural, con quienes no perdieron el contacto, y establecieron fuertes redes de intercambio, de apoyo y protección comunitaria ante la presión social y económica del régimen colonial. Gran parte de la comunidad escolar fue protagonista de estos procesos socio-históricos situados en espacios donde la opresión colonial era muy patente. El contacto

con dos mundos de referencias, vividas desde esta posición geográfica estratégica, les hizo estar en contacto con las nociones “occidentalizantes”, encarnadas en los usos percibidos de los colonos europeos, que gozaban de todo tipo de avances tecnológicos y en prosperidad material. Igualmente, contemplaban las referencias de sus propias comunidades, en precariedad material y con sus propias formas de relación y usos sociales. Esto, según el autor, les hizo llevar a cabo aprendizajes de pautas de comportamiento camaleónicas, de mimetización, fruto de la experiencia con los dos universos de sentido, mediante las cuales aprendieron estratégicamente a “mimetizar los comportamientos de los blancos cuando podían obtener ventajas y también teatralizar la ingenuidad campesina cuando era necesario” (Ibid 2010: 133). El régimen colonial partió de un programa ideológico a través del cual justificar la segregación y opresión social y económica de la población nativa, a partir de la construcción de los polos de civilizado e incivilizado y de la “asimilación” como modo de tránsito, para el cual, la formación escolar era imprescindible.

Esta que se puede denominar “ambivalencia aprendida” tiene un profundo calado en el contexto, y se vincula a la tendencia a oscilar entre la defensa de una suerte de “identidad africana” solidaria y unida, así como un desprecio a la misma, por considerarla propia de un estado de incivilización. Respecto a occidente el discurso es similar, y es representado simultáneamente como violento, racista y opresor y al mismo tiempo como sentido destino de “desarrollo” en prosperidad. Esta actitud se nutre de la presencia de organizaciones internacionales, con blancos a su cargo, que operan en clave de nociones impuestas en diferentes aspectos de la vida de los mozambiqueños, también del profesorado en sus contextos laborales.

Además, se reconoce que las zonas suburbanas como Muti supusieron el caldo de cultivo donde se desarrollaron los movimientos de resistencia colonial que desembocaron en la independencia del país de 1975. Esta lucha, en muchas ocasiones fue llevada a cabo a través de pequeñas actividades de resistencia y desobediencia en red, no abierta ni informada, pero hartamente eficiente, que denomino “las armas de los débiles”, en la que muchas personas en situaciones de presión y desacuerdo, pueden, sin medios ni grandes aspavientos, resistir y dinamitar una situación percibida como amenazante expresando así una clara consciencia de que lo hacen.

El “tipo sociocultural” definido por Cabaço (2010), el “africano de la periferia”, resulta una óptima caracterización de algunos aspectos referidos a la práctica del profesorado de la escuela, que se definen en “lucha” y con una relación y un trabajo en la institución plagado de

fuertes ambivalencias y con una alta capacidad de mimesis aprendida para escoger lo más conveniente del arbitrario cotidiano que les ofrece su entorno. El profesorado en este contexto, se relaciona con las pautas escolares formales de manera creativa, apropiándose de ellas y haciéndola funcionar junto a otras referencias, en ocasiones dentro de un campo de valores no coincidente, cuando no contradictorios, en su práctica educativa, en íntima relación con los aprendizajes sociales llevados a cabo en la zona desde la época colonial.

Las elecciones estratégicas del profesorado en este sentido, no son, por estratégicas, conscientes, siendo muchas de ellas incorporadas en procesos de inmersión en el entorno y puestas en práctica sin ser capaces de explicitarlo⁵⁷¹. De este modo, como sujeto cultural, el profesorado en ocasiones incorpora en su práctica profesional referencias y pautas pertenecientes a los aprendizajes y adquisiciones culturales propias de su contexto comunitario que, puestas en marcha en el sistema de funcionamiento escolar, con pautas escolares claras y embebidas de sus sustratos culturales occidentales, dificulta en parte el funcionamiento de la institución tal y como está formulado en los documentos.

Por diferentes motivos el profesorado de la escuela no siempre ha recibido una formación completa y de calidad para llevar a cabo su labor como docente. Teniendo prácticamente todos cursos de formación pedagógica, muchos de ellos reconocen que no están capacitados para impartir el currículum escolar de secundaria, y que pocas veces se les facilitan oportunidades de reciclarse profesionalmente desde el MINED. Podría inferirse que, a falta de habilidades profesionales, el profesorado pueda activar otras habilidades relacionadas con sus referentes culturales en su práctica profesional.

Haciendo un ejercicio por situar en la cultura escolar algunas de las referencias culturales del profesorado que suponen una disrupción en el funcionamiento del mismo, se pueden identificar, en primer lugar, la concepción del tiempo del profesorado, no ceñido a los tiempos escolares. El llegar tarde a las aulas o no acudir a ellas, supone una imposibilidad de llevar a cabo los objetivos de instrucción escolar.

Además, el estilo de comunicación propio de la escuela, breve, conciso, acotado, se apoya idealmente en el uso de material para dejar por escrito lo enseñado y aprendido en el aula, precisamente, no tener que llevar a cabo las repeticiones ni teatralizaciones en la transmisión de contenido para fijarlo. Sin embargo, el profesorado en clase no siempre utiliza la pizarra, ni proporciona material escrito ni tampoco el alumnado posee libros ni escribe en los cuadernos.

⁵⁷¹ Esto se relaciona con la relación de aprendizajes y adquisiciones culturales de los cuales no se es consciente de haber interiorizado.

De esta forma la estrategia comunicativa del profesorado para enseñar al alumnado estaría más relacionada con las condiciones del aula, donde no hay y no se usa el papel. En otras actividades propias del funcionamiento escolar, que suelen exigir actas, informes u otro tipo de documentación escrita, también se suele evitar llevar a cabo este trabajo, mostrando resistencias a realizarlo casi toda la comunidad escolar. Por otra parte, tampoco la abundancia de documentación propia de la escuela es utilizada por el profesorado en el sentido en el que plantea, como soportes para registrar, controlar y orientar el trabajo y a veces son usados como el uniforme, en calidad de signos de pertenencia a una institución.

El profesorado reconoce que, en gran parte de sus clases, alude constantemente a aspectos referidos a estilos de vida, actitudes y comportamiento en clase. Algunos temas recurrentes en ella son la idea de desarrollo y prosperidad a los que el alumnado se debe orientar después de la escuela, la necesidad de ser “limpio”⁵⁷², “disciplinado”, “ejemplar”, “ordenado” y llevar “vidas planificadas”, orientadas a una vida laboral asalariada, con pocos hijos y en prosperidad material. Todos estos indican un referente de vida que el profesorado quiere mostrar y que tienen que ver con las suyas propias en calidad de “alguien” de la comunidad, pero que de manera general están alejadas de las pautas de vida del contexto en el que se vive.

Cabe reconocer, además, que el funcionamiento escolar está fuertemente comprometido debido a condicionamientos económicos de la escuela y de las familias del alumnado que, que impiden que la escolarización se desarrolle tal y como se diseña. La falta y precariedad de las instalaciones y la falta de material escolar en el alumnado hacen que la tarea del profesorado se vea dificultada. Además, perciben como extremadamente desajustadas exigencias que emanan, en último término, de organizaciones internacionales. Las metodologías como la “enseñanza centrada en el alumno”, donde el alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje, resulta harto difícil de aplicar con ratios de 80-90 alumnos sin material escolar ni medios en casa para investigar. Además, se exigen porcentajes de aprobados situados, como mínimo, en torno al 60%-70% de la clase. La aceptación desde la dirección escolar de estas exigencias y su imposición son vividas de forma amenazante, y consiguen ser sorteadas con diferentes estrategias, pero activan en el profesorado discursos de inferioridad referidos a su país, sobre su escuela y sobre su práctica escolar.

⁵⁷² Las entrecomilladas son todas expresiones escuchadas en las clases.

6.8.2 El lugar del alumnado

Para el alumnado, continuar escolarizado en la etapa secundaria tras completar la etapa primaria, supone un privilegio y una oportunidad, ya que el denominado “efecto embudo”⁵⁷³ impide que todos los graduados de primaria continúen escolarizados en secundaria. La escuela secundaria de Muti supone unos costes que no todas las familias pueden asumir y la gran mayoría de ellos acude a pie a la escuela, sin material escolar en un número y calidad suficiente y, de forma generalizada, sin libros de texto. Por otra parte, en términos de conocimientos escolares, gran parte del alumnado acude a la escuela secundaria sin un nivel de formación adecuado, mostrando dificultades para expresarse, escribir y leer correctamente en portugués⁵⁷⁴ y el profesorado señala que solo están en el nivel de conocimientos exigidos entre un 9 y 20% del total.

Las tasas de aprobados anuales en la escuela de Muti se sitúan en torno a un 67%, con resultados ligeramente inferiores en el turno nocturno⁵⁷⁵. El alumnado en relación a ser aprobado en la escuela, identifica aspectos relacionados con el comportamiento o actitud, indicando como elementos positivos el ser visto en clase, el ser bien comportado y disciplinado, y hablar y colaborar activamente en las clases “de interactuar”.

Todos estos comportamientos son llevados a cabo en las clases siempre frente a quienes tienen el poder de la calificación, el profesorado. El poder, junto con el comportamiento en multitud y la alabanza, son tres elementos del currículum oculto planteados por Giroux (1993) que el alumnado aprende en su experiencia escolar. A parte de la identificación de quién tiene el poder evaluador, el alumnado de Muti aprende a manejarse en multitud en las clases, en las que escenifican pasividad, obediencia y sumisión, en línea con las exigencias del medio escolar, convirtiéndose en un ser anónimo dentro de ellas. Sin embargo, el elemento “alabanza” también opera en la clase, y el alumnado conoce perfectamente los comportamientos por los que puede ser bien calificado en clase. El profesorado, a su vez reconoce que “(...) a los tímidos no les podemos ayudar”⁵⁷⁶ y el alumnado con sobre todo en las clases de “interactuar” desarrollará estrategias para ser bien puntuado en ellas, con intervenciones y representaciones en clase donde la capacidad de expresión oral será muy valorada, como lo es fuera de la escuela. De este modo, en las oportunidades en las que, en un

⁵⁷³ Tema tratado en el Capítulo “El barrio y la comunidad de Muti”.

⁵⁷⁴ El profesorado vincula este hecho a las denominadas “progresiones semiautomáticas” tratadas en el capítulo “La Educación en Mozambique” que permite transitar de curso sin ser evaluado, o a pesar de no haber superado las pruebas de contenidos de los cursos precedentes. Esta estrategia está destinada a aumentar el número de graduados en primaria, que es una de las exigencias más importantes de las organizaciones internacionales.

⁵⁷⁵ Fuente: Datos del “Informe Final del 2014” de la escuela de Muti.

⁵⁷⁶ Entrevistada en junio de 2014

contexto de multitud, los alumnos pueden tomar la palabra se ven conminados a “aprovecharla”. El no aprovecharla les penalizará. El contenido de lo dicho, como parte del alumnado reconoce, a veces no es tan esencial para obtener una buena calificación y el profesor valorará como dignas de alabanza las que contengan más elementos expresivos, más comunicación no verbal y las que consigan captar a la audiencia.

Recuperando las aportaciones de Bowles y Gintis (1985) los rasgos de personalidad, actitudes y rasgos de conducta que conducen a la alabanza en entornos escolares tienen que ver con: “(...) mostrarse disciplinados, subordinados, con un comportamiento más intelectual que emocional, trabajando duramente, con independencia de la motivación intrínseca para la tarea” (Ibid.1985:40). Esto también sucede en Muti, en las clases de “dar” y transitando por las zonas centrales de la escuela, pero en las clases “de interactuar” el profesorado pide al alumnado exponer los discursos lo que configura las expresiones orales como una capacidad estimulada en la escuela y en la comunidad.

De la escuela, el alumnado recibirá exigencias y ejercicios desajustados a sus condiciones. Por una parte, como figura en el currículum escolar, hay que aprender una gran cantidad de contenidos y memorizarlos y expresarlos en las clases, en las pruebas de conocimientos y en los exámenes, pero no tienen libros ni fotocopias. Deben acudir a las aulas y aprender las lecciones, pero no recibirá siempre del profesorado las informaciones por las que será demandado en las pruebas, se debe investigar en casa para hacer ejercicios, pero, generalmente, no poseen internet y las bibliotecas son escasas.

La escuela, supone un espacio para el aprendizaje y la adquisición de actitudes, comportamientos y experiencias que informan de muchos elementos del entorno y que alcanza más allá de los contenidos de instrucción y se atiende a diferentes dimensiones. La primera dimensión, está referida a la escuela como sistema de reclutamiento de miembros dedicada a transmitir intencionalmente contenidos concretos (Soto, 2011). Estos intentos de provocar el aprendizaje se realizan principalmente en las sesiones de clase, de donde el alumnado aprende nociones de forma consciente, puede demostrarlo y explicitarlo en las clases y en las pruebas de conocimientos, por las que será evaluado. Estos intentos de transmisión consciente de la escuela, provocan también adquisiciones culturales inconscientes por parte del alumnado, referidas al sistema cultural de la escuela, parte de ellas contenidas y puestas en juego a través del espacio escolar, los elementos del escenario, las relaciones con el profesorado y demás miembros de la escuela, el uso del lenguaje y las ideas y

comportamientos puestos en práctica por la institución. En estos casos el alumnado puede adquirir contenidos y nociones que no sea capaz de explicitar.

Otra dimensión, sitúa a la escuela como “contexto generalizado de aprendizaje” (Wollcott, 1987 en Soto, 2011) donde el alumno aprende y adquiere dentro del recinto a través de transmisiones no intencionales de pautas o contenidos, no explicitados normativamente por la institución, que pueden resultar diferentes o contradictorias a las expresadas sobre funcionamiento, pero que el alumnado aprende y puede explicitar como por ejemplo lo referido a “cómo me debo mover/comportarme por cada lugar” o “qué debo hacer para aprobar”. Estos contenidos son conocidos por el alumnado, puede explicarlos en una entrevista y ponerlos en práctica en el recinto. En esta dimensión de transmisión no intencional de la institución, también el alumno adquiere culturalmente contenidos a través de una actividad inconsciente, que pueden referirse por ejemplo a las ideas que despierta la presencia de una persona como investigadora en una institución. Ni la institución ni la investigadora, ni el alumno pueden controlar como se incorpora su presencia en los universos de sentido del alumnado, pero puede ser, que, de forma inconsciente, pase a formar parte de una adquisición cultural.

Otro aprendizaje que lleva a cabo el alumnado en la escuela es que la escenificación de la civilización es un elemento valorado positivamente en el país y conecta con mayor facilidad con el mundo laboral desarrollado en oficinas. Además, que, para conseguir un buen trabajo, es igualmente importante obtener títulos como tener contactos y las “costas quentes”. Debido posiblemente a la percepción de este cotidiano contradictorio, las expectativas del alumnado con respecto a su futuro laboral, se muestran en ocasiones, desajustadas, manifestando querer convertirse, tras sus estudios, en cirujanos de la cabeza, juezas, doctores, médicos, abogados de prestigio e ingenieros de informática, para lo que intentarán “luchar” mucho, estudiando y buscando un contacto en forma de influencia.

Además de su experiencia escolar, los adolescentes y jóvenes también son sujetos culturales e históricos y ahora, como sus padres y abuelos, están sometidos a diferentes universos de sentido en sus vidas. Por una parte, las que provienen de sus comunidades de origen, con sus repertorios de prácticas y valores que les sirven de referencia, y, por otro lado, las referencias de pertenecer a un mundo global e intercomunicado, al que tienen acceso con mucha facilidad. El contacto directo con las imágenes de occidente al que tienen acceso a través de sus móviles, de la televisión y de internet les proporciona un conjunto de referencias que conviven con las comunitarias y escolares y a menudo, entran en conflicto. Por ejemplo,

respecto al éxito personal orientado a lo económico, si bien la escuela transmite la idea de la necesidad de llegar a cabo “vidas planificadas” y en prosperidad material, elementos que también perciben en las imágenes de occidente, en su comunidad percibe masivamente formas económicas basadas en pequeños ingresos arbitrarios y puntuales, y situaciones de carestía mantenidas en el tiempo. El alumnado entra en la escuela secundaria a partir de los 13 años edad en la que, generalmente, comienza un periodo de mayor presión cultural en las jóvenes generaciones para adquirir más responsabilidades personales y sociales en familia y su comunidad. Las expectativas de estos jóvenes se nutrirán de muchos referentes, de la idea de “ser alguien” en su comunidad, de ser significativos en ellas y de ser sustento de otros. También por la idea de ser independientes económicamente, tener pocos hijos y prosperidad material.

También la escuela y la comunidad suponen para el alumnado lugares de transmisión no intencional de la precariedad y vulnerabilidad económica, y de aprendizaje de modelos de realidad, de relación y de estrategias de actuación en ella. El alumnado acude a la escuela de manera cotidiana, donde la precariedad material es patente, donde se encuentran en clases hacinados y donde los profesores no siempre acuden a ellas y cuando acuden, no siempre les serán transmitidas las nociones por las que serán preguntados en las pruebas de conocimiento. El no poseer libros de texto ni oportunidades para poder pagar “explicações” les dificultará la incorporación de contenidos del currículum escolar. El caos burocrático de la escuela, por ejemplo, en la elaboración de las listas, provoca situaciones en las que sean evaluados de forma incorrecta y la compra de notas puede también perjudicar a los alumnos que no las hayan comprado⁵⁷⁷. Los episodios de acoso con las alumnas las convierte en extremadamente vulnerables ante las decisiones del profesorado. Estas y otras situaciones ya explicadas, convierten al medio escolar en un lugar donde la arbitrariedad es un elemento importante y donde, como sus padres y abuelos, deberán de llevar a cabo estrategias de “ambivalencia aprendida” eligiendo estratégicamente del arbitrario cotidiano el comportamiento que se considera más adecuado en cada momento y el que les pueda ser más conveniente. Todo ello forma parte del sustrato cultural que viven en sus idas y venidas de la escuela a la comunidad.

⁵⁷⁷ En la compra de notas se verifican casos en los que, no pudiendo manipular los profesores los porcentajes de aprobados de una clase, recurren al cambio de expedientes de unos aprobados por otros que no lo han sido.

7. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y CONTINUIDADES

A continuación, se presentan las **conclusiones** del trabajo de investigación, algunas de ellas recuperadas del apartado del epígrafe anterior sobre las consideraciones sobre la cultura escolar de Muti, ahora ordenadas en función de los objetivos y las hipótesis de la investigación. Después, enumeraré las aportaciones que esta tesis doctoral ofrece y finalizaré con algunas propuestas de continuidad.

Respecto al objetivo general de la investigación “*Comprender el funcionamiento de la escuela secundaria del barrio de Muti y acceder a algunas de las claves de los vínculos entre la escuela y la comunidad en relación con las fuerzas del contexto donde se producen*” puedo afirmar que se ha resuelto satisfactoriamente. Se ha alcanzado una comprensión del funcionamiento de la escuela a través de un análisis pormenorizado de su actividad en clave de procesos sociales y culturales, desde el ingreso del alumnado hasta la publicación de sus resultados escolares. El funcionamiento de la escuela está regido, en parte, por las lógicas formales de la documentación escolar, comunes a las escuelas occidentales y por otra, está profundamente influenciada por fuerzas propias del contexto donde se inscribe. Algunos de los elementos que ponen de manifiesto esa relación se refieren a la **lengua** y están representados en el uso diferencial del portugués y shangana; otros, respecto a los **estilos de comunicación** que siguen lógicas eminentemente lineales y circulares; respecto a la concepción y manejo del **tiempo**; respecto a la relación establecida en con la **burocracia escolar** y sus productos escritos; las **relaciones de poder** establecidas entre las diferentes personas que configuran la institución escolar, en función su adscripción política, de su cargo, y su género; las fuertes **relaciones sociales de** intercambio y confianza, con comportamientos orientados a compartir todo tipo de recursos y darse apoyo; **aspectos económicos y laborales**

referidos tanto a la situación del contexto, como a las imágenes que la institución proyecta como deseable para el futuro del alumnado. Otros elementos, como el pasado **histórico** de la escuela en el contexto conectan de lleno con la comprensión en el vecindario del valor y la utilidad que se le ha concedido y se le sigue concediendo al estar escolarizado.

Otros elementos identificados que dan cuenta de esta relación son, por una parte, la existencia **de creencias y prácticas mágicas**, que, en la escuela, confieren un significado a la autoridad y condicionan algunos comportamientos en ella, relacionados con el no destacar, no ostentar y no hacer alardes de ningún tipo. Por otra parte, las ideas y valores que la comunidad educativa tiene sobre “**África**” están asociadas a elementos propios de su idiosincrasia, y aparecen en forma de valores opuestos a lo que se asocia como occidental, que funciona, en sus discursos como dirección y destino de desarrollo escolar y social. Sin embargo, estas son vividas de forma ambivalente, ya que por una parte se aceptan y apoyan y por otra, se viven como imposiciones amenazantes y desajustadas a las características sociales, económicas y culturales del entorno. En este sentido, en la escuela, se pueden identificar prácticas disruptivas con la lógica escolar, que, entre otros motivos desarrollados en los objetivos pueden ser configurados con carácter de resistencia cultural. El trabajo de la escuela con proyectos externos, como el de “Geração BIZ”, ilustran esta dinámica de aceptación desde la ambivalencia, que, por otra parte, debido a condicionantes históricos, sociales y políticos, ha sido aprendida en contexto donde se inscribe la escuela.

Los objetivos específicos, centrados en diferentes aspectos de la relación entre la escuela y el contexto, han permitido ahondar en ella y comprenderla en buena medida.

El primer objetivo específico “*Conocer la historia del sistema educativo mozambiqueño desde la época colonial hasta hoy, describiendo las características de sus etapas y diferentes exigencias y desafíos*” se ha resuelto adecuadamente. El análisis de la dimensión histórica de la escuela ha revelado su origen como institución colonial y su presente como institución global, cuyo funcionamiento está vinculado y orientado en pro de las exigencias globales de organizaciones internacionales. Esto explica su conexión con occidente y su papel como emisor de ideas occidentalizadoras, recreadas en los documentos escolares, currículum oficial incluido, y en la propia disposición espacial del recinto escolar.

Este análisis, además, ha permitido caracterizar la relación histórica que el vecindario y profesorado mantienen con la institución. En el imaginario colectivo de las personas más mayores, la escuela y la escolarización se vincula a los objetivos de civilizar o “asimilar” a la población local en el régimen colonial y con ello, dotarles de mejores oportunidades

económicas y laborales. Actualmente su misión se asocia al “desarrollo” de la población y del país, idea asumida por el profesorado de la escuela y por las personas más jóvenes y apuntalada por el trabajo de las organizaciones internacionales que guían y controlan el funcionamiento escolar y que consolidan el papel de la escuela como elemento histórico de obtención de éxito social y económico. Sin embargo, el vecindario, como sujeto histórico “africano de la periferia”, (Cabaço, 2010:131) mantiene una actitud de ambivalencia aprendida en el contexto, útil para relacionarse estratégicamente con la escuela, escogiendo de ella lo mejor que le pueda ofrecer, que en Muti prácticamente se limita, a la obtención de los certificados escolares. La mayoría se sienten ajenos a la escuela y mantienen una relación de distancia con las formas de vida que en ella se recrean y de incompreensión con los contenidos que se imparten, entre otros motivos, por no percibirla conectada con su realidad cotidiana, sus formas de vida o sus propias habilidades personales y sociales. De este modo, el vecindario puede defender las bondades y pertinencia de la escuela, pero paralelamente, pueden mantenerse lejos de ella y considerar que lo que se aprende no está vinculado con la realidad comunitaria de la que participan jóvenes y adultos.

El segundo objetivo específico “*Comprender algunos de los elementos del contexto en que se inscribe la escuela y la significación que se otorga a la escolarización en el barrio y en la comunidad*” ha permitido identificar relaciones y prácticas sociales, económicas, políticas y espirituales o religiosas que se dan en el contexto, así como factores de tipo socio histórico propios del ambiente periurbano donde se ubica, que permiten ilustrar la relación y el encaje que tiene la escuela en ellas. A pesar de que se percibe poca relación práctica con la realidad de la mayoría de la población del barrio, la comunidad da un valor a la escuela como proveedor de títulos que permiten mejorar las condiciones económicas y las posiciones laborales de los jóvenes en el futuro. El tipo de trabajo asociado a la conclusión de los estudios de secundaria o superior, es de tipo intelectual, desarrollado en oficinas y laboratorios, con una alta retribución salarial, que es poco frecuente en el contexto. El éxito comunitario está relacionado con tener un trabajo que permita mantener a las familias y personas allegadas, y la escuela se identifica como un medio para lograrlo. El valor concedido a la escuela y los esfuerzos depositados en la escolarización por parte del vecindario chocan con la falta de escuelas de secundaria que permita absorber al alumnado graduado en primaria. Además, la propia estructura económica del país y de la zona, no permite la absorción de los graduados de secundaria en empleos de tipo formal⁵⁷⁸, con lo que generalmente, los graduados acaban

⁵⁷⁸ Es lo que en el país se considera como “trabajo formal asalariado” y ocupa a un 5-7% de la población (PPE, 2010).

trabajando en actividades para las que no se necesita ese tipo de formación, como actividades de comercio informal.

El tercer objetivo específico *“Identificar lo que acontece en la escuela desde dos planos: desde lo que se dice que debe suceder en la institución para su funcionamiento y desde lo que sucede en ella, a través de las acciones de los agentes de la comunidad escolar”*, se ha resuelto favorablemente. Se ha podido comprobar cómo el tipo y la lógica de funcionamiento de la escuela descrita en los reglamentos formales, es equivalente al de una escuela de secundaria europea, burocrática y rígidamente organizada. Este plano de lo “que se dice que debe suceder” orienta parte del funcionamiento de la escuela mediante comportamientos de la comunidad escolar basados, entre otros, en una lengua obligatoria de uso, el portugués, la asunción y el ejercicio de la autoridad con cada uno de los estamentos de la institución y una relación estrecha y constante, con la documentación generada por el aparato burocrático escolar. Por su parte, el alumnado sobre todo en las zonas cerca del edificio principal de la escuela y en presencia del profesorado asumen comportamientos asociados a los entornos escolares, y se muestran “(...) disciplinados, subordinados, con un comportamiento más intelectual que emocional, trabajando duramente, con independencia de la motivación intrínseca para la tarea” (Bowles y Gintis Ibid.1985:40 cit. en Giroux, 1990). Unos y otros asumen y escenifican la idea de civilización en la escuela.

Además, he podido identificar numerosas prácticas escolares que escapan a esta lógica, llevadas a cabo por todas y cada una de las personas de la comunidad educativa más en línea con elementos sociales y culturales del entorno donde se inscribe la escuela. Estas imprimen un carácter particular a la escuela, como es habitual en este tipo de instituciones, pero en el caso de Muti, algunas llegan a dificultar e incluso impedir el funcionamiento burocrático de la misma. La existencia de estas prácticas disruptivas llevadas a cabo de forma recurrente en el medio escolar, sin embargo no las considero tanto relacionadas con el carácter colonial de la institución que la convertiría en una “copias inadecuadas de las escuelas de Europa y los Estados Unidos” (Spindler, 1993 [1987]: 238) sino que caracterizo muchas de sus prácticas como derivadas de una apropiación estratégica de diferentes referentes existentes en el entorno: unos enraizados en los usos, relaciones y comportamientos aprendidos en la comunidad y otros, aprendidos en el ámbito escolar, ofrecidos por la lógica de la institución. Además, algunas de estas prácticas se podrían leerse en un trabajo de continuidad de esta investigación, en clave de resistencia a ciertas lógicas de funcionamiento escolar percibidas como amenazantes.

Algunos de los elementos identificados que ilustrarían esta “disrupción” y que conectan con elementos identificados en la comunidad, son, por una parte, **la noción del tiempo** mantenida en la escuela donde, a pesar de la existencia de horarios impresos, el valor del tiempo no sufre la presión cronométrica inferida por los documentos escolares, lo que provoca sistemáticamente, que la mayor parte de las actividades programadas en ella comiencen más tarde, con retrasos que oscilan entre los diez minutos al inicio de las clases hasta algunas horas al inicio de las reuniones. Otro elemento a destacar es el uso de **estilos de comunicación de tipo circular** o lógicas circulares en un contexto de estilo de comunicación y lógica eminentemente lineal: Las clases de 45 minutos con contenidos a impartir establecidos desde el MINED e instancias internacionales, exigen un estilo de comunicación breve, lineal, limitado y centrado en lo que se explica. En Muti, el profesorado en el aula activa relatos de gran longitud, plagados de repeticiones y múltiples ejemplos, teatralizados y circulares que agotan los tiempos estipulados en la escuela e impiden, de forma generalizada llevar a cabo las lecciones como están diseñadas en los documentos.

Otro elemento es la relación práctica que mantiene la comunidad escolar con los **productos de la burocracia escolar**, que denomino “la lucha con el papel” por su constante resistencia a usarlo: El profesorado en las clases no siempre escribe en la pizarra ni proporciona material escrito para apoyar las explicaciones. Tampoco el alumnado posee libros, ni escribe siempre en los cuadernos, cuando los posee. De esta forma, la estrategia comunicativa del profesorado estaría más relacionada, por una parte, con las condiciones del entorno, donde prima la comunicación oral y por otra, con las condiciones del aula, donde ni hay ni se usa frecuentemente el papel. Fuera del aula, en todas las actividades escolares, en las que se exigen actas, informes u otro tipo de documento por escrito, son frecuentes y conocidas las resistencias del profesorado para llevar a cabo este tipo de trabajo. Respecto al resto de documentos donde el profesorado está obligado a registrar, controlar y orientar su trabajo pocas veces funciona como guías de trabajo o registros certeros de su actividad en la escuela.

Las relaciones sociales que el profesorado mantiene en la escuela son en forma de fuertes redes personales a través de las cuales se intercambian multitud de recursos: bienes, favores, oportunidades etc. y mantienen relaciones complicidad y secretismo, lo que les garantiza entre otros, la permanencia en el trabajo. Parte del comportamiento en estas redes está mediatizado por la idea de no destacar, ni entre los compañeros ni ante el equipo directivo. No destacar, no ostentar y mostrarse siempre humilde son comportamientos que estarían también vinculados a creencias propias del entorno, que ayudarían a mantener lejos a los hechizos y se convierten

en pautas comportamentales seguidas por la mayoría en el recinto. Por otra parte, en la escuela, es la dimensión afectiva y social la que convierte al profesorado en buenos compañeros: Mostrarse comprensivo, proporcionar apoyo moral, ser solidarios y volcarse más allá de sus posibilidades con su entorno, son elementos de gran valor profesional en la escuela. Además, mostrarse abiertos, sociables y diestros en explicar largas anécdotas plagadas de elementos expresivos como repeticiones e “ideogramas”, aportando “novedades”, con gran sentido del humor, les convertirán en perfectos compañeros de trabajo.

Otras prácticas relacionadas con competencias comunitarias, tienen que ver con las formas de calificar al alumnado por sus exposiciones en clase o intervenciones espontáneas, donde su capacidad de expresión oral será muy valorada. El alumno en las clases de “interactuar”, intentará tener el turno de palabra y aprovecharlo, lo que conecta con el gusto popular de hablar y ser escuchado ante una atenta audiencia. Una palabra “no aprovechada” tendría que ver con no hablar fluidamente, titubear, hablar bajo, quedarse callado a mitad del discurso, no fijar la mirada en la audiencia, o repetir de manera idéntica lo dicho por otra persona. El profesorado valora la fluidez discurso del alumnado, la estructura, la presencia de elementos expresivos, la solemnidad, el tono alto y claro, el constante contacto visual con las personas que escuchan y la seguridad en sí mismos, todos ellos elementos que consiguen captar a la audiencia. Expresiones como “dinamismo”, “garra”, “fuerza”, “emoción” son valoraciones positivas de profesores en las clases, que tienen que ver con sus propias capacidades que ponen en práctica en la escuela y en la comunidad. Tanto el profesorado como el alumnado son conscientes de que, en estos discursos, es más valorada la expresión que la certeza del contenido. Las actividades que se desarrollan en las clases de “interactuar”, presentaciones en público, representaciones teatrales, debates y otras de tipo expresivo, es donde el profesorado y alumnado se muestra más competente y capaz y, sin embargo, la potenciación de estas capacidades no está previsto en el currículo escolar, más orientado al aprendizaje de contenidos de instrucción. Además, en clases con ratios de 80 y 90 alumnos, la realización de estas actividades, dilata completamente los tiempos establecidos.

Por otra parte, cabe reconocer la centralidad del papel de los condicionantes económicos de la escuela y de las familias, cuya precariedad y pobreza, comprometen el funcionamiento escolar previsto en los reglamentos. El MINED y las organizaciones internacionales presionan a la escuela y al profesorado para que asuman en su **práctica los documentos escolares** en clave de control y de guía del trabajo, sin escaparse a sus temporalizaciones ni exigencias, y para que generen resultados escolares que reconocen fuertemente desajustadas a sus propias

condiciones, como la denominada “pedagogía centrada en el alumno” o los porcentajes de aprobados por encima del 60%-70%. Estas exigencias no solo provocan disrupciones en el funcionamiento escolar de Muti, sino que activan imágenes de inferioridad en el profesorado y les hace percibir su ambiente laboral como amenazante.

El cuarto objetivo específico *“Identificar algunas características de las formas de vida en el barrio de Muti, que constituyen “entornos de aprendizaje” de los que participan tanto la gente joven como sus familias y otros miembros de la comunidad, en particular las condiciones de vida del alumnado y de sus familias”*, no se ha resuelto como estaba previsto. No se han explorado profunda y sistemáticamente otros espacios de aprendizaje y adquisición cultural que no sea la escuela, pero el dilatado trabajo de campo, la participación en la vida cotidiana del barrio y en actividades sociales de la comunidad y, también la posibilidad de observar durante las entrevistas las casas, las calles y, en suma, la vida más allá de los muros escolares, me ha permitido observar esos otros entornos de aprendizaje y adquisición cultural. Los chicos y chicas de Muti asumen desde jóvenes responsabilidades con respecto al mantenimiento de su núcleo familiar. En el caso de los chicos, la responsabilidad adquiere un peso de tipo simbólico, orientado a la expectativa de retribución en el futuro. En el caso de las chicas, la responsabilidad se adquiere un peso más tangible desde edades más tempranas, en las que asumen tareas de cuidado de las casas y de los miembros de los núcleos familiares. Los miembros de las casas, personas de diferentes generaciones, suelen ocuparse en pequeñas actividades puntuales, de tipo informal, que proveen réditos que, junto a los excedentes de las “machambas” constituyen, habitualmente, los únicos y exiguos ingresos que permiten sobrevivir a familias enteras. Las formas de vida recreadas en las casas, basadas en gran medida en intercambios solidarios, entran también en la escuela y son recreadas por alumnado y profesorado.

Las iglesias católicas y las denominadas “nuevas iglesias” son también entornos donde acuden con frecuencia parte del vecindario, también los jóvenes y suponen espacios de intercambio y convivencia. Muchos de los grupos de iguales e incluso de apoyo escolar son creados en las “nuevas iglesias”, que tienen un gran poder aglutinador en la comunidad. Otro entorno de aprendizaje muy importante para los adolescentes y los jóvenes en Muti, son los medios de comunicación global a los que tienen acceso inmediato y barato a través de sus teléfonos móviles y televisores. De este modo, entran en contacto con referencias y modelos de realidad de vida independiente, despreocupada, y en prosperidad material, que llegan de occidente y que se valoran positivamente en el contexto. Todos estos universos de sentido

forman parte de la vida cotidiana de Muti y en relación a ellos se llevan a cabo procesos educativos variados y complementarios a los que se dan dentro del recinto escolar.

El quinto objetivo específico “*Conocer las expectativas vitales de los chicos y chicas, así como las opiniones suyas y de sus familias sobre la escuela y sobre su función social*” se ha resuelto. Los estudiantes y las familias otorgan valor a la escuela como proveedor de títulos que permiten mejorar las condiciones económicas y las posiciones laborales de los jóvenes en el futuro, y las familias en ocasiones identifican la escolaridad como el único medio para lograr sobrevivir en la comunidad. Esta idea se pone de manifiesto en la multitud de estrategias que se activan para favorecer el ingreso y la permanencia en la escuela de los jóvenes, como la movilización de redes y la obtención de recursos económicos a través de préstamos o actividades económicas puntuales. La culminación del proceso de escolarización, la continuación con los estudios en niveles superiores y la obtención de un trabajo asalariado y estable se asocia con una buena posición social y económica en el futuro y con “ser alguien” en la comunidad: ser económicamente independiente y poder retribuir a la familia que ha invertido en el proceso de escolarización y al entorno del que se forma parte. Estas expectativas, en ocasiones están desajustadas en un entorno de precariedad económica y de falta de plazas y de instalaciones tanto en secundaria como en estudios superiores universitarios, así como de oportunidades laborales estables y bien retribuidas, como se ha señalado previamente. de oportunidades laborales estables y bien retribuidas, como se ha señalado previamente.

Respecto a su experiencia en la escuela, el alumnado valora positivamente estar escolarizado en Muti, aun relatando situaciones y episodios de dificultad que, por una parte, no parecen ser ajenas a las que se encuentran en su entorno comunitario, y por otra, que suelen ser relatadas en clave de aprendizajes importantes que les convierte en personas más maduras.

En la escuela, el profesorado usualmente dedica tiempo dentro del aula a ilustrar al alumnado sobre aspectos de carácter moral y comportamental para su presente y futuro en sus barrios, donde priman valores como la modestia, la humildad, la paz y la solidaridad comunitaria. También en clase se recurre a la idea del desarrollo del país y de las familias y se orienta a los jóvenes a la adopción de estilos de vida y de comportamiento relativos a llevar “vidas planificadas”, “disciplinadas”, “ejemplares”, “ordenadas”. Estas ideas estarían asociadas a comportamientos y actitudes como vestir “limpio”, estudiar, planificar el futuro, obtener un trabajo asalariado, casarse, ayudar a las familias, tener pocos hijos, conseguir ahorrar dinero y vivir en prosperidad material, ejemplos, de hecho, poco frecuentes en la comunidad. Los

hábitos que desde la escuela se consideran como negativos están representados por los jóvenes sin escolarizar de la misma, trabajan como “chapeiros”, “cobradores” o “vendiendo tomates”, que son pobres, que “roban”, “beben” y “fuman” y, en definitiva, no llevan a cabo vidas planificadas, considerando la posibilidad de llevar estas como fruto del esfuerzo y mérito personal y no de las condiciones del entorno.

Por otra parte, a pesar del relato del profesorado, familias y alumnado, que identifican la institución escolar como meritocrática donde el alumnado debe luchar, estudiar y esforzarse mucho, para obtener un título y luego obtener un buen empleo, todos reconocen la centralidad del tener contacto con personas con influencias, tener las “costas quentes”. Ser recomendado por alguien el modo en que muchas personas han encontrado su empleo, y a esta arbitrariedad se someten muchos jóvenes tras acabar sus estudios, a permanecer a la espera de que alguna persona les ponga en contacto con alguna institución educativa superior o en un empleo asalariado.

El sexto objetivo específico *“Conocer las trayectorias laborales del profesorado, el significado que le dan a su profesión, las características de su trabajo y su valoración del papel de la escuela en la comunidad”* ha sido cumplido, y se ha profundizado previamente en el trabajo⁵⁷⁹. Se han identificado las trayectorias educativas y laborales del profesorado ubicándolas en contexto histórico, político y social que las ha acogido. Muchos de ellos tomaron contacto con la escuela durante régimen colonial portugués y otros durante el periodo de estatalización de la enseñanza del gobierno del FRELIMO, momento en el que muchos fueron orientados a esta profesión debido a la carencia de profesionales en el sector educativo. Actualmente, todos reconocen estar satisfechos con su elección y realizar su trabajo de forma vocacional. En el barrio son reconocidos como miembros de éxito y son referencia clara de comportamiento, lo que a veces les sitúa en una posición que sufre presión social debido a las situaciones de carencia económica que rodea a sus grupos familiares, vecinales, o a sus familias de origen. Mediante la investigación se ha podido rastrear sus prácticas y comprenderles como sujetos culturales e históricos, como “africanos de la periferia”, (Cabaço, 2010:131), que caracterizan su práctica laboral, cuajada de referencias a veces ajenas a la lógica escolar y enfrentadas a sus propios discursos como profesionales de la educación. Es desde esta caracterización desde donde se identifica su acción educativa como una elección estratégica aprendida y adquirida culturalmente.

⁵⁷⁹ En el apartado 6.7 “El profesorado de Muti”.

Además, se ha podido identificar las presiones que viven desde la comunidad y conocer cómo transcurre su trabajo en la escuela, qué significado le otorgan y cómo viven las pautas y exigencias que les llegan desde el propio Ministerio de Educación (MINED) promovidas y exigidas por agencias globales, que aparecen desajustadas a la realidad social y económica de la escuela y de la comunidad. El profesorado vehicula, como lo hicieron sus antepasados los contenidos y referencias de ambos mundos de sentido, unos propios del funcionamiento escolar y otros propios del funcionamiento comunitario. Su posición es clave en ambos mundos, y conminado por diferentes exigencias sigue sometido a aprendizajes de comportamiento ambivalente.⁰ Esta vivencia permite reforzar un rasgo importante entre el profesorado, que se refiere a la enorme apertura mental a las novedades y circunstancias del entorno, capacidad de mimetizarse en varios mundos y la capacidad de vivirlo todo mostrando una inusual alegría y alto tono vital.

Respecto a las **hipótesis**, la investigación contaba con dos de partida. La primera de ellas: *“La experiencia de la escolarización en la escuela secundaria de Muti, supone para el alumnado un “contexto general de aprendizaje” en el que tienen lugar procesos de aprendizaje y adquisición cultural, relacionados con las dinámicas y las formas de vida, valores, creencias y condiciones del entorno en el que se inscribe”* se ha revelado como eficaz y reveladora en lo relativo al funcionamiento escolar. Se han identificado algunos elementos relacionados que suponen formas de vida de las que el alumnado participa en la escuela configurada como entorno de aprendizaje y adquisición cultural. En el espacio escolar se ponen en marcha repertorios de convenciones (Díaz de Rada, 2010), unas que responden al sistema escolar, y otras propias de sus entornos comunitarios, que se fusionarán en la vida que se lleva a cabo en la escuela de una manera específica, conformando una cultura escolar propia. Los miembros de la comunidad escolar experimentarán estas formas de vida, y en el caso de los jóvenes, estas vivencias coincidirán con un periodo de mayor presión cultural en su comunidad y familias, en el que deberán asumir más responsabilidades personales y sociales.

Aquí cabe resaltar la enorme capacidad del sujeto como aprendiz en la línea que propone Wolcott (2008 [1987]), donde el aprendizaje se produce aun sin recibir nociones claras o incluso recibéndolas contradictorias, siendo capaz de poner en práctica comportamientos y actitudes en cada lugar, eligiendo del arbitrario cotidiano lo que se considera como mejor opción para la permanencia en la escuela. En este plano situó el aprendizaje que lleva a cabo el alumnado, profesorado y equipo directivo de que la escenificación de la “civilización” en determinados lugares y momentos un gran valor dentro y fuera de ella. Esto incluye, por una

parte, mostrar a nivel de discurso valores en línea con los considerados como occidentales en temas de educación, política, creencias religiosas etc., y mostrar una tendencia y actitud abierta a participar en proyectos de desarrollo, que les permita acercarse a esa idea de occidente, también si luego su compromiso no se verificará en sus acciones.

De esta forma, en concreto el alumnado también participará de relaciones con las que está familiarizado e incorporará a través de su experiencia en la cultura escolar otros valores y sentidos que le llevarán a aprender a comportarse oportunamente en el arbitrario cotidiano percibido, lo que, también, como a sus profesores, les conecta con los aprendizajes realizados por sus antepasados “africanos de la periferia” (Cabaço, 2010) y les configura como jóvenes aprendices activos de dos mundos de sentido.

La segunda hipótesis era *“En la escuela, además de los contenidos explicitados en el currículum escolar, se proporcionan experiencias vitales al alumnado, a través del funcionamiento escolar general, de la acción del profesorado, que interpreta e imprime su sello particular a los contenidos que debe impartir, y a través de las condiciones físicas de la escuela. Estas experiencias vitales suelen contradecir muchas de las nociones del currículum formal porque están vinculadas con la realidad sociocultural de los miembros de la comunidad educativa”*. Esta hipótesis se ha revelado también como certera pudiendo mantenerse y ser sometida, en ocasiones venideras, a una nueva contrastación.

Por una parte, la escuela se encuentra en unas condiciones de precariedad material, que en muchos casos están en línea con las condiciones del alumnado en sus casas. El profesorado por su parte, además de sus condiciones de trabajo, presenta en muchas ocasiones dificultades para impartir el currículum de secundaria. Las trayectorias profesionales del profesorado, están vinculadas a su entorno histórico, político y social, que provocó que muchos de ellos no recibiesen una formación adecuada. Además, el currículum de secundaria ha cambiado durante los últimos años y ha sido elaborado por instancias que siguen directrices orientadas a su homogeneización internacional y en la escuela, tampoco hay capacidad para formar a todo el personal y el MINED⁵⁸⁰ no consigue reciclar profesionalmente a todo el profesorado. Estos factores, podrían hacer desplegar y potenciar a la dimensión del docente como “sujeto cultural”⁵⁸¹ e histórico, y con ello, en su práctica educativa, haría funcionar las nociones de su sustrato de “referencia étnica”⁵⁸² o cultural con las que está más familiarizado. Su acción

⁵⁸⁰ En la escuela de Muti, cada año se forman de 15 a 20 profesores que reciben el encargo de formar a su vez a sus compañeros en la escuela.

⁵⁸¹ Soto, P. (2011)

⁵⁸² San Román, T (1996)

educativa, estaría complementada con otras nociones propias de la institución, escogidas estratégica u oportunamente que conferirían a su trabajo una apariencia escolar. Este campo de nociones puestas en práctica y recreadas en la clase, pueden no ser coherentes con el currículum formal de la escuela, pero están ligadas a las referencias vitales del alumnado con quien el profesorado comparte referente cultural.

De esta manera en la escuela de Muti, el docente se comporta en muchas ocasiones como un mentor del alumnado, y dedica sus propias clases a explicar sus propias trayectorias, a dar consejos morales y orientaciones de comportamiento para que estos puedan vivir en sus comunidades, adaptando de forma creativa y personal, los contenidos que decide impartir en clase y, más allá, por los que decide evaluarlos, que tienen más que ver con comportamientos valorados positivamente por el profesorado aún lejos de las exigencias escolares formales, por ejemplo, con las relacionadas con las actividades de instrucción, pero estar más cercanas a un mundo de referencias propio de la escuela, vinculado, por una parte, a la escenificación de la civilización y por otra, vinculada a un aspecto comunitario importante: el manejo experto de la comunicación y de las actividades expresivas.

Respecto a las **aportaciones** del trabajo, por una parte, supone una mirada cultural al análisis de la educación formal, aplicado en concreto en Mozambique. El trabajo de contextualización histórica, política y social de la institución, junto con el trabajo de campo de tipo etnográfico en la comunidad donde se inscribe y en la propia escuela durante un tiempo prolongado ha permitido hacer un análisis completo del fenómeno de la escolarización en secundaria en Muti.

El enfoque empleado en el análisis, propio de la Antropología de la Educación ha permitido acercarse a la institución escolar como espacio construido histórica y políticamente, donde se dan procesos de adquisición y aprendizaje por parte de toda la comunidad escolar. Ha trascendido el análisis de la escuela como agente intencional de educación y los sujetos como meros aprendices de sus actividades de instrucción, y va más allá, considerando un enfoque cultural de los procesos que se dan en ella y de las relaciones establecidas entre los protagonistas de los mismos, ya sean jóvenes o adultos.

El enfoque etnográfico ha permitido hacer un análisis del espacio escolar en clave de usos y significados, y a sus periodos y actividades en clave de procesos, permitiendo, con la observación continuada de su cotidianidad, desentrañar elementos que operan en su funcionamiento. Uno de ellos, es el modo en que la escuela, a través de sus dinámicas formales, perpetúa el modelo basado en el binomio “civilizado” y “por civilizar” propio del

pasado colonialista en el país. Además, se ha recogido el modo en que el profesorado se apropia estratégicamente de los mundos de referencias que operan en la escuela, observando por ejemplo cómo se relaciona con la documentación escolar, como es su práctica educativa o cómo equipo directivo y profesorado se relacionan con los proyectos que llegan a la escuela desde organizaciones educativas externas. El análisis y comprensión de todo ello, se ha realizado desde la conceptualización del docente como sujeto cultural e histórico. Su trayectoria relacionada con su ubicación en un contexto periférico y postcolonial le ha proporcionado una serie de aprendizajes y adquisiciones culturales relacionadas con la “ambivalencia aprendida”, que aplica en su práctica escolar, lo que permite caracterizarle como un sujeto activo y creativo de la cultura en la que está inmerso.

La observación y el análisis de la práctica docente ha permitido identificar cómo ésta se nutre de referencias de mundos culturales distintos: unos propios de la escuela y relacionados con sus referentes comunitarios, encarnándose ambos en su día a día en el aula. Se ha podido apreciar que, por una parte, el bagaje formativo del profesorado no siempre le capacita para desarrollar el currículo de secundaria, lo que hace que el docente active sus propios referentes culturales en el aula; y por otra, que la escuela no deja espacio a saberes y capacidades del profesorado, lo que provoca que al poner en práctica sus propios referentes culturales, se produzcan desajustes en el funcionamiento escolar, referidos específicamente al incumplimiento de los programas establecidos en los “Planes Analíticos”.

Desde la antropología social y cultural se ha podido constatar como la dificultad de los agentes de la escuela para ajustarse a los resultados de funcionamiento escolar exigidos por el Ministerio y otras entidades educativas externas, activa en el profesorado autoimágenes de inferioridad cultural y de rechazo a las mismas, al ser percibidas como amenazantes.

Respecto al alumnado, un análisis de este tipo ha permitido observar las diferentes dimensiones de la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes, a quienes la escuela pone en contacto con un mundo, quizá no tan ajeno al mundo en el que vive, donde la experiencia de la arbitrariedad y el desarrollo de estrategias creativas para permanecer en la institución será un elemento esencial para permanecer y culminar sus estudios. De este modo, se ha podido comprobar como paradójicamente, la distancia entre los objetivos de la escuela como institución formal y su realidad cotidiana, deriva en una experiencia donde tienen lugar aprendizajes y adquisiciones culturales coherentes con el contexto sociocultural de origen del alumnado, relacionados con la vulnerabilidad, la arbitrariedad y la capacidad para adaptarse a un contexto cambiante, así como la elaboración de estrategias informales exitosas que

construye el alumnado, en coherencia con los aprendizajes llevados a cabo por sus antepasados.

Respecto a las posibles **continuidades de investigación**, la experiencia en el terreno me permitió realizar hallazgos que considero de interés y en los que cabría profundizar. Un elemento importante está vinculado a la posibilidad de indagar sobre cuáles de las prácticas que he considerado no alineadas con las pautas de funcionamiento escolar tienen que ver con una actitud inconsciente del profesorado o con una actitud consciente, lo que podría explicar parte de sus comportamientos y actitudes en clave de “resistencia cultural” hacia una institución percibida como amenazadora, que se ha esbozado en el documento sin haber profundizado en ello. De algún modo este acercamiento podría permitir indagar también en los modos en que debería trabajarse para situar en un plano de mayor conciencia algunas de las nociones y prácticas del profesorado, para recuperarlas, reforzarlas y compartir con el profesorado procesos en los que convertirse, en términos de Giroux, en intelectuales transformadores.

En segundo lugar, destaco, cómo en el contexto investigado, prácticamente todos los conflictos se abordan orientando la solución hacia el consenso entre las partes. Esta idea se apuntala en la idea de la paz, configurado como un valor importante en las familias, en la comunidad y escuela. De este modo, al activarse procesos de resolución de conflictos, ya sea delante de la autoridad del Régulo, de los ancianos en las familias, o de los profesores, quien en ese momento ejerza el poder y tenga la palabra, optará por soluciones en las que las partes del trato se manifiesten expresamente conformes con su resolución. Esto implica la llegada a acuerdos en los que no siempre se tendrán como referencia de justicia los diferentes reglamentos que operan en comunidad y escuela, sino que coexisten dimensiones más relacionadas con la idea del perdón, la cesión de derechos y otras que consiguen desactivar el conflicto. Aportaré dos ejemplos que me fueron expresados en el trabajo de campo: El “Régulo” explica que, en los conflictos por lindes de tierras, suele solucionar el problema acogiendo a las personas en conflicto, escuchándolas y finalmente dividiendo entre dos la zona en disputa, lo que, además, suele aplacar el conflicto. En la escuela, una chica que está sufriendo acoso acude a su “Director de Clase” para quejarse de la situación, y éste le dice que va a hablar con él y le va a pedir que acabe el problema. Ella se muestra de acuerdo, y efectivamente, en palabras de la chica, el problema cesa definitivamente. Este tipo de mecanismos de resolución de conflictos se dan frecuentemente en la comunidad, y suponen valiosas oportunidades para reconocer valores y significados en el contexto. Las personas de

la comunidad muestran estrategias variables, a veces acuden a sus familias, otras veces a los Régulos y otras a las autoridades, aunque con menor frecuencia a estas, pero progresivamente se está imponiendo la alternativa de denunciar a las autoridades estatales. Organizaciones como “Médicos del Mundo” trabajan en Matola en proyectos de base comunitaria, con el fin de informar a la población sobre sus derechos civiles e invita, sobre todo a los más jóvenes, a conocer sus derechos y a denunciar la violación de cualquiera de ellos en comisarías. Lo cierto es que la resolución de conflictos orientada al consenso es un modo de impartir justicia que resulta funcional en el contexto y que permite un acercamiento y resolución eminentemente emocional a los problemas que, me permito aventurar, puede estar ayudando a la población a superar situaciones y vivencias que se dan en ella y que en otros contextos serían construidas como traumáticas, evidenciando con ello la base social del trauma. El manejo del conflicto y el reconocimiento de la víctima desde otros parámetros de justicia, menos estandarizados, más arbitrarios y, sobre todo, más estrechamente relacionados con las formas de vida comunitaria supone en contexto una vivencia de paz y bienestar expresada por los habitantes que supuso, por otro lado, uno de los aprendizajes más importantes de la investigadora en contexto. Considero que es un tema muy complejo y multidimensional al que cabría acercarse atendiendo a todas sus dimensiones.

En último término, en el trabajo se apunta a una “ambivalencia aprendida” por parte de los sujetos culturales en la escuela, lo que es un aspecto que se recrea en contacto con personas, organizaciones, agencias y proyectos que provienen de occidente, que en cierto modo son percibidas como amenazantes. Esta estrategia se da situaciones en las que instancias internacionales (ONGs, agencias etc.) acuden a las escuelas para aplicar sus proyectos, y se caracterizan porque en ellas, se da un comportamiento y actitud desdoblado: Por una parte, el profesorado se muestra abierto y entusiasta ante nuevos proyectos de intervención social y escenifican el estado de ser, tanto un sujeto como una institución idóneos para recibir ayuda. Para ello abundan en discursos en los que las condiciones de pobreza y los que denominan “tabús culturales” de la zona, en forma de creencias y prácticas que dificultan el cambio y el progreso, parecieran ser los únicos motivos por los que la escuela no funciona, motivaciones que, por cierto, suelen estar en línea con las de los que proyectan las intervenciones. Sin embargo, a pesar de la escenificación, pueden no compartir los valores, los supuestos de base, ni la orientación a resultados de estas intervenciones y, directamente, no participar en ellas ni llevarlas a cabo sin nunca expresar la negativa a hacerlas e incluso el hecho de que no lo estén

haciendo⁵⁸³. La participación en los proyectos ofrecidos desde occidente, en este contexto puede ser entendida como una oportunidad de obtener beneficios directos o indirectos, de tipo económico o social. En las relaciones entre los proyectos occidentales las escuelas operan un sinfín de elementos en los que cabe indagar de forma sistematizada: Desde elementos relacionados con un pasado histórico colonial, hasta otros, relacionadas con la poca familiaridad del profesorado con los conceptos, técnicas y metodologías y también con las lógicas propuestas para el cambio que provienen de agencias internacionales, asociadas a su vez al mundo global, que goza de gran prestigio en la zona. El profesorado posiblemente acatará todo tipo de indicaciones encomendadas por estas organizaciones, e incluso aceptarían pagar el peaje que, a cambio, siempre exigen las organizaciones occidentales: Documentación escrita y fotos que les permitan justificar económica y simbólicamente actuaciones. Estas relaciones reafirman una dinámica de relaciones bien conocida e interiorizada por los agentes que participan en ella, donde los blancos cooperan desde la generosidad económica y la capacidad técnica y ellos acatan, desde la necesidad y su conocimiento no experto de lo que sucede en su contexto. Esto reafirma sentimientos de superioridad de los primeros y de inferioridad en los segundos, que apuntalan las relaciones desequilibradas interiorizadas en el imaginario de ambos. La propuesta de trabajo de tipo etnográfico en escuelas podría ser una alternativa a esta situación: A través de la convivencia dilatada en el tiempo que permita la obtención de datos de primera mano sobre las prácticas de los agentes que la habitan, en calidad de conocedores y expertos de su mundo, puede llegarse a la parcial comprensión de lo que sucede en ellas. El antropólogo no se configura aquí como un proveedor experto de un programa de acciones que calculan ajustadas para resolver los problemas identificados, sino como un acompañante de los procesos que se dan en la escuela, desde su privilegiada posición de sujeto extraño en ella y un facilitador para que el profesorado situé en el terreno consciente muchas de las acciones que lleva a cabo en la escuela de manera inconsciente. A través del reconocimiento de su diferencia y unicidad cultural, se podría pensar en una adaptación del medio escolar a las pautas y capacidades viables en la comunidad, de modo que la institución se convierta en una oportunidad para aprender y desarrollarse como personas en el contexto dado. Este esbozo de propuesta, que resultaría interesante de desarrollar, además exigiría el establecimiento de relaciones con calidad humana, en la que se manifestase un profundo respeto y reconocimiento a las capacidades y bagajes de las personas de la comunidad educativa, que deben ser comprendidos no como agentes perdidos en una institución ajena a

⁵⁸³ Viví este hecho mientras que la escuela no llevaba a cabo las sesiones formativas de la Geração BIZ, mientras que el profesorado decía que sí se estaba llevando a cabo.

sus motivos y potencialidades, sino como agentes en una institución de la que se apoderan y la hacen servir a sus propios objetivos y motivos, que pudiendo no estar en perfecta consonancia y homologación con los del resto de las escuelas en el mundo, son pertinentes en el mundo que les ha tocado vivir, aquí y ahora.

BIBLIOGRAFIA CITADA Y CONSULTADA

- Aguadero, R. (2009). Educar en Mozambique: Una mirada desde los últimos. *Fundación Sur*, Vol. XXIII (6), 1-23.
- Augé, M (14-04-2014) Toda moda intelectual es peligrosa. *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1671858-marc-auge-toda-moda-intelectual-es-peligrosa> (última visita 30/07/2015)
- Bagnol, B. y Cabral, Z. (1998). *Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique. Relatório Final*. Maputo: Ministério da Educação (MINED), (Organização Nacional de Professores, (SNPM) Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique) (SNPM) Embaixada do Reino dos Países Baixos, Embaixada da Dinamarca.
- Banco Mundial (2005) *Moçambique, Análise de Pobreza e Impacto Social, Admissão e Retenção no Ensino Primário: O Impacto das Propinas Escolares*. Maputo: Autor
- Bauman, G. y Gingrichs, A. (Eds.) (2004). *Grammars of Identity Alterity. A structural approach*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Claude (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. 1993 [1989], Los poderes y su reproducción. En Velasco: Maillo H.M.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (Eds.) (1993) *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Madrid: Trotta.
- Bowles, S.; Gintis, H. (1985 [1976]) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabaço, J.L. (2010). *Identidades, colonialismo e libertação*. Maputo: Marimbique.
- Caça aos “engomadores” na Matola e Maputo (11-08-2013) *Jornal Domingo On-line*. Recuperado de: <http://www.jornaldomingo.co.mz/index.php/ultima-hora/1731-caca-aos-engomadores-na-matola-e-maputo> (última visita 12-01-2016)
- Castiano José P. y Ngoenha S.E. (2006). *A longa marcha duma “Educação para todos em Moçambique”* Maputo: Publifix.
- Castiano, José P. (2005). *Educar para quê?* Maputo: INDE (Instituto do Desenvolvimento da Educação).
- Cipire, F. (1996 [1992]). *A Educação Tradicional em Moçambique*. Maputo: Emedil.
- Collins, R. (1989 [1979]) *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.

- Da Silva Francisco, A.A. (2006). *Economic Development: From 1960 to 2000*. En De Sousa Santos, B.; Trindade, João C. y Meneses P. (Eds.), *Law and Justice in a Multicultural Society. The case of Mozambique* (pp. 91-99). Dakar, Senegal: CODESRIA (Council for the Development of Social Science Research in Africa).
- De Brito, L.; Castel-Branco, Carlos N.; Chichava, S. y Francisco, A. (Comp.) (2010). *Pobreza, Desigualdade e Vulnerabilidade em Moçambique*. Maputo: IESE (Instituto de Estudos Sociais i Económicos).
- De Sousa Santos, B.; Trindade, João C. y Meneses P (Eds.). (2006). *Law and Justice in a Multicultural Society. The case of Mozambique*. Dakar, Senegal: CODESRIA (Council for the Development of Social Science Research in Africa).
- Departamento de Cooperación y Educación al Desarrollo IEPALA (2010) *Estudio sobre Educación: Mozambique*. Madrid: Autor.
- Dias, A. (06-11-2013) Com a onda de raptos, Maputo é agora “uma cidade-fantasma” *Público*. Recuperado de: <http://www.publico.pt/mundo/noticia/com-a-onda-de-raptos-maputo-e-agora-uma-cidadefantasma-1611597> (Última visita el 12/01/2016)
- Díaz de Rada, Á (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En Jociles, M.I, y Franzé A. (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 24-49). Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: Tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 13-39.
- Díaz de Rada, Á. (2014). El concepto de educación. En *Etnografías de la Educación y conceptos de educación* (pp. 5-10) Madrid: Traficantes de sueños.
- Díaz de Rada, Á. (Comp.). (2006). *Teoría de la Antropología Aplicada. Materiales Compilados*. Máster Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díaz A. (Comp.). (2006). *Teoría de la Antropología Aplicada. Materiales Compilados*. Máster Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Edição Especial sobre HIV/SIDA na Província de Maputo. *Boletim da República de Moçambique* (1/06/2014)

- Emildo, G. (16-04-2013) Aprovado novo salário mínimo em Moçambique. *Jornal Gratuito A Verdade*. Recuperado de: <http://www.verdade.co.mz/economia/36308-conselho-de-ministros-aprova-novo-salario-minimo-mas-ainda-abrange-a-funcao-publica> (última visita 15/01/2016)
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Finnegan, R. (2012). *Oral Literature in Africa*. Reino Unido: Open Books Publishers.
- Flyvbjerg B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106 (4), 33-62.
- García, V. H. (27-12-2013) Mozambique, ¿al borde (nuevamente) de una guerra? *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2013/12/mozambique-guerra.html> (Última visita el 12/01/2016)
- Giroux, H.A (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Escolar.
- Governo de Moçambique (2006) *Plano de Acção de Combate à Pobreza Absoluta 2006-2009*. Maputo: Autor.
- Governo de Moçambique (2010) *Plano Quinquenal do Governo (2010-2014)*. Maputo: Autor.
- Governo de Moçambique (2011) *Plano de Acção para a Redução da Pobreza (2011-2014)*. Maputo: Autor.
- Guthrie, M. (1948). *The classification of the Bantu languages*. International African Institute. Londres: Oxford University Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hawkins, K., Mussá, F., and Abuxahama, S., (2005) *Milking the Cow: Young women's constructions of identity, gender, power and risk in transactional and cross-generational sexual relationships, The Implications for Behaviour Change Interventions'*. Mozambique: Options Consultancy Services and Population Services (PSI).
- Hickickling-Hudson, A. (2003). Multicultural Education and the Postcolonial Turn. *Policy Futures in education*, 1 (2), 381-401.
- Iglesias, O. (2006). Reorganização do espaço na colônia de Moçambique. *Africana Studia: Centro de Estudos Africanos da Universidade de Porto*, 9, 299-333.

- II Encontro dos Municípios com o Desenvolvimento Sustentável (2013) *Perfil dos dados básicos das cidades de Moçambique*. Brasília: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (1997) *II Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2003) *Inquérito Demográfico e de Saúde*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2007) *III Recenseamento geral da população e habitação*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009) *2ª Edição do Retrato da Província de Maputo*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009) *Anuario Estatístico da Cidade de Maputo (2008-2012)*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2010) *Anuario Estatístico 2010*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011) *Anuario Estatístico 2011*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012) *Anuario Estatístico 2012*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012) *Estatísticas do Distrito da Cidade de Matola*. Maputo: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012) *O Perfil de Desenvolvimento Humano em Moçambique (1997 – 2011)*. Maputo: Autor.
- Jackson, P.W. (1968 [1975]) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jociles, M.I (2008) *Panorámica de la Antropología de la Educación en España: Estado de la cuestión y recursos bibliográficos*. En Jociles, M.I, y Franzé A. (Ed.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 24-49) Madrid: Trotta
- Jociles, M.I y Franzé, A. (Eds.). (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta
- Keesing, R. M. (1976) *Cultural Anthropology: A Contemporary Perspective*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston
- Keesing, R.M. (1976). *Cultural Anthropology: A Contemporary Perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kreisler I. (2008). *La sociedad civil ante la nueva arquitectura de la ayuda. El caso de Mozambique*. Madrid: CeaLCI, Fundación Carolina.

- Langa, E. (2014). *Abordagem do tema “HIV/SIDA” no curriculum escolar: Avaliação e percepções dos professores das Escolas Secundárias da Matola e da Zona Verde*. Tesis de Máster en Salud Pública de la Facultad de Medicina Universidad Eduardo Mondlane.
- Lei N° 4/83 Sistema Nacional de Educação. Boletim da República de Moçambique (23-03-1983)
- Lei N° 6/96 Sistema Nacional de Educação. Boletim da República de Moçambique (6-04-1992)
- Leopold Constáble, B. S. (2011). Pensar la infancia en tiempos de incremento de los riesgos sociales. En Abal, A. y Fryd Schapira, P. *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias: miradas para su construcción* (pp.13-37). España: Editorial UOC.
- Linde, G (1994). *Adequación del Apoyo Financiero exterior al sector educacional en Mozambique*. Maputo: INDE (Instituto de Desenvolvimento da Educação).
- Madinga, F. (10-12-2011) Nomadismo e ritos de iniciação impedem criança de frequentar a escola. *Sapo Notícias*. Recuperado de: //noticias.sapo.mz/aim/artigo/32551012201
- Manuel, S. (2011). Políticas de HIV-SIDA e dinâmicas socioculturais em Moçambique. Notas para a reflexão. En *Desafios para Mozambique para 2011* (pp. 333-351) Maputo: IESE (Instituto de Estudos Sociais i Económicos).
- Márquez, M.T. Bueno, C. (2005). Políticas Públicas e Tecnologías de la información: La pertinencia antropológica. *Cuicuilco*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, Septiembre-Diciembre, 35, 37-57.
- Matos, N. (2009) *A Contribuição do Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento Reflexão sobre Algumas Questões Críticas*. Comunicación presentada en el Seminario do Gabinete de Estudos de Presidencia da Republica.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hubner, P. (1988) *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- Ministério da Educação (MINED) (2009) *Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015)*. Maputo: Autor.
- Ministério da Educação (MINED) (2012) *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)* Maputo: Autor.
- Ministério da Educação (MINED), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Pathfinder Internacional (2004) *Manual do Activista da Geração Biz: Fala Rapariga, Fala Rapaz*. Maputo: Autores.

- Ministerio de Saúde (MISAU) (2009) *Ronda de Vigilância Epidemiológica do HIV e seu Impacto Demográfico em Moçambique*. Maputo: Autor
- Mosse, M. y Cortez E. (2006). *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique*. Maputo: Centro de Integridade Pública de Moçambique.
- Mudimbe V.Y (1988). *The invention of África: Gnosis, Philosophy and the order of Knowledge*. Indiana University Press. Disponible on line: <http://socrates.berkeley.edu/~tochtli/VYMudimbe.pdf>
- Newitt, M. (2012). *História De Moçambique*. Lousã, Portugal: Publicações Europa-America, Lda.
- Ngoenha S.E. (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: O paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitaria UEM (Universidade Eduardo Mondlane).
- Norte, S. (27-10-2013) Mozambique. “Gobierno sordo y mudo”, gritan ciudadanos en manifestación contra la guerra. *Instituto de Estudios sobre conflictos y acción humanitaria (IECAH)*. Recuperado de: http://www.iecah.org/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2381:mozaambique-gobierno-sordo-y-mudo-gritan-ciudadanos-en-manifestacion-contrala-guerra-y-los-secuestros-&catid=15:articulos&Itemid=9. (última visita 12-01-2016)
- Ogbu, J. U. (1993 [1981]). Etnografía escolar: Una aproximación a nivel múltiple. En Velasco Maillo H.M.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-175) Madrid: Trotta.
- Paulo, M.; Rosário, C. y Tvedten, I. (2011). *‘Xiculungo’ Revisitado: Avaliando as Implicações do PARPA II em Maputo 2007- 2010*. Maputo: Instituto Chr. Michelsen.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012) *Indicadores rápidos de Mozambique*. Maputo: Autor.
- Quaynor, L. (2012). Becoming the enemy? Schooling and Postcolonial conceptions of citizenship in the Akuapem Region of Ghana. *The African Symposium: An online journal of the African educational research network*, 12 (1), 87-98.
- Rita Ferrerira, A. (2005 [1975]). *Pequena História de Moçambique Pré-Colonial*. Maputo: Fundo Nacional de Turismo.

- Rockwell, E (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando, Red escolar latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar*, 29-45.
- Rodrigo, M. (2006). Comunicación Intercultural: de los prejuicios a la eficacia. En Soto, P. (Dir.) *Hacia el aula intercultural. Experiencias y Referentes* (pp. 129-152). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre Alterofobia y Filantropía*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sapir, E. (1934) Emergence of a Concept of Personality in a Study of Cultures. *Journal of Social Psychology*, 5, 408-415.
- Sapir, E. (1934) The emergence of the concept of personality in a study of cultures. *Journal of Social Psychology* (5), 408-415
- Seco Coelho, V.A.F. D. (2004). *Cooperação descentralizada e participativa entre Portugal e Moçambique: O exemplo do Município da Matola*. Tesis de Máster defendida en el CESAAA (Centro de Estudos de Africa, América Latina y Asia).
- Sesión Especial de las Naciones Unidas (UNGASS) (2010) *Relatório de Progresso sobre HIV e SIDA*. Maputo: Autor.
- Shore, C.; Wright, S. (1999): Audit Culture and Anthropology: NeoLiberalism in British Higher Education. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5 (4), 557-575.
- Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En Soto, P. (Dir.) *Hacia el aula intercultural. Experiencias y Referentes* (pp. 9-30). Madrid: MEC (Ministerio de Educación y Ciencia).
- Soto, P. (2011). Intersecciones entre la antropología de la educación y la antropología del parentesco: una primera aproximación. En Grau, J.; Rodríguez, D. y Valenzuela, H. (Eds.) *Parentescos: Modelos Culturales de Reproducción* (pp. 87-110). Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- Soto, P. (2014). ¿Dónde está la educación? La dimensión educativa de la cultura en las etnografías no específicamente educativas. Una propuesta de análisis. En *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. (pp. 115-121). Madrid: Traficantes de sueños.
- Soto, P. (Dir.) (2006) *Hacia el aula intercultural. Experiencias y Referentes*. Madrid: MEC (Ministerio de Educación y Ciencia).

- Spindler, G. (1993 [1987]). La transmisión de la cultura. En Velasco Maillo, H.M.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp 205-242). Madrid: Trotta.
- Trudell, B. (2007). Local Community perspectives and language of education in sub-Saharan African Communities. *International Journal of Educational Development*, 27, 552-563.
- Velasco Maillo H.M.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (Eds.) (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Velasco Maillo, H.M; Díaz de Rada Á. (2009 [1997]). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Wallace, A. F. D. (1961) Schools in Revolutionary and Conservative Societies. En: Gruber, F. C (Ed.) *Anthropology and Education*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press
- Wolcott, H. F. (1993 [1974]) El maestro como enemigo. En Velasco Maillo H.M.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (Eds.) (1993) *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. F. (2008 [1987]) The anthropology of learning. En G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process*. Prospect Heights: Waveland (pp. 26-52). Traducción de 2008 de Esther Prats Ollero (pp. 1-30).

GLOSARIO DE SIGLAS

- ACODEMU- Asociación Comunitaria de Desarrollo de la Mujer (“Associação Comunitária de Desenvolvimento da Mulher”).
- AJPJ- Asociación Joven para Joven (“Associação Jovem Para Jovem”)
- AMETRAMO- Asociación de los Médicos Tradicionales de Mozambique (“Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique”)
- AOD- Ayuda Oficial al Desarrollo
- BM- Banco Mundial
- CMD- Consejo Municipal del Distrito (“Conselho Municipal do Distrito”)
- DPEC- Dirección Provincial de Educación y Cultura (“Direcção Provincial de Educação e Cultura)
- ECA- Enseñanza Centrada en el Alumno (“Ensino Centrado no Aluno”)
- EP- Enseñanza Primaria (“Ensino Primário”)
- EP1- Enseñanza Primaria de primer grado (1º a 5º curso)
- EP2- Enseñanza Primaria de primer grado (6º y 7º curso)
- ESG- Enseñanza Secundaria General (Ensino Secundário Geral)
- ESG1- Enseñanza Secundaria General de primer ciclo (8º a 10 curso)
- ESG2- Enseñanza Secundaria General de segundo ciclo (11º y 12º curso)
- ETP- Enseñanza Técnico Profesional (“Ensino Técnico-Profissional”)
- ETS- Enfermedades de Transmisión Sexual.
- FMI- Fondo Monetario Internacional
- FRELIMO- Frente de Liberação de Moçambique
- HIV/SIDA- Virus de Inmunodeficiencia Humana / Síndrome de Inmunodeficiencia adquirida.
- IDS- Encuesta demográfica y de Salud (“Inquérito Demográfico e de Saúde”)
- INDE-Instituto de Desarrollo de la Educación (“Instituto de Desenvolvimento da Educação”)
- INE- Instituto Nacional de Estadística.
- INSIDA- Encuesta Nacional de prevalencia, riesgos comportamentales e Información sobre HIV y SIDA (“Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA”)
- ISP- Instituto Superior Pedagógico.
- MDM-Médicos del Mundo.
- MINED- Ministerio de Educación (“Ministério de Educação”)
- MISAU- Ministerio de Salud (“Ministério de Saúde”)
- MPF- Ministerio de Planificación y Finanzas (“Ministério de Planificação e Finanças”)
- NEPAD- Nueva Asociación para el Desarrollo Económico de África (“The New Partnership for Africa's Development”)
- ODM- Objetivos de Desarrollo del Milenio.

- ONG- Organización no gubernamental.
- ONP-Organización Nacional de Profesores (“Organização Nacional de Professores”)
- ONU- Organización de Naciones Unidas
- ONUMOZ- Operación de Naciones Unidas en Mozambique “United Nations Operation in Mozambique”
- OTAN- Organización del Tratado del Atlántico Norte
- PARP- Plan de Acción para la reducción de la Pobreza Absoluta (“Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta”)
- PEE- Plan Estratégico de Educación (“Plano Estratégico de Educação”)
- PIDE- Policía Internacional de Defensa del Estado (“Polícia Internacional e de Defesa do Estado”)
- RENAMO- Resistencia Nacional Mozambiqueña (“Resistência Nacional Moçambicana)
- RESG- Reglamento de Enseñanza Secundaria General (“Regulamento de Ensino Secundário Geral)
- RIEM- Reglamento Interno de la escuela (“Regulamento interno da escola”)
- SADC- Comunidad de países del África Austral (“Southern African Development Community”)
- SEJT- Servicio de Educación, Juventud y Tecnología (“Serviço de Educação, Juventude e Tecnologia”).
- SNE- Sistema Nacional de Educación (“Sistema Nacional de Educação”)
- SSR- Salud Sexual y Reproductiva (“Saúde Sexual e Reproductiva”)
- UEM- Universidad Eduardo Mondlane (“Universidade Eduardo Mondlane”)
- UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (“United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”)
- UNICEF- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (“United Nations International Children's Emergency Fund”)
- ZIP- “Zona de Influencia Pedagógica”.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

- “Babá”- “Cuidadora de niños”. Su origen está vinculado a las que se consideran las primeras palabras que puede pronunciar un niño.
- “Badjias”- Croquetas pequeñas de harina de judía fritas en aceite, que se venden por unidades en la calle.
- “Bater o papo”- darle al pico, charlar.
- “Buraco”- Socavón en la carretera.
- “Calamidades”-Puestos de venta de ropa de segunda mano proveniente de países occidentales.
- “Capulana”- Piezas de tela estampada, rectangulares con una medida más o menos fija muy usadas en diferentes países de África, donde reciben diferentes nombres.
- “Carapau”- Jurel. Pescado muy común en la zona, que se come asado o frito.
- “Cobrador”- Persona que cobra el precio de los trayectos de la chapa.
- “Com licença”- Con permiso. Expresión muy utilizada por los mozambiqueños para cualquier trámite, y que suele estar acompañada de una mirada al suelo y un mohín de obediencia.
- “Connotado”- Ser asociado a algo negativo.
- “Convívio”- Convivencia.
- “Costas quentes”- Literalmente “Costillas calientes”, se refiere a contactos con personas bien situadas o con prestigio social que apoyan a jóvenes y adultos principalmente para entrar en el mercado laboral, pero también para conseguir plazas en centros públicos como las escuelas o en la universidad.
- “Chamusas”- Empanadilla de pollo o vegetal.
- “Chapa”- Vehículo de transporte semiprivado, tipo furgoneta, muy popular en Mozambique.
- “Chapeiro”- Conductor de chapa.
- “Chapelas”- Vehículos motorizados de dos plazas para el transporte de personas.
- “Desafios”- Referido a problemas o dificultades.
- “Enteados”- Niños y adolescentes provenientes generalmente de zonas rurales, que acuden a casa de familiares de las zonas urbanas y periurbanas del país.
- “Espelho”- Espejo y acto de reflejarse en alguien a quien se admira y funciona de modelo de comportamiento, sobre todo para el futuro.
- “Esquemas”- Dinámicas, situaciones.
- “Explicações”- Clases de refuerzo escolar.
- “Kuhpalha”- Ceremonia de culto a los antepasados muertos que se celebra en el cementerio.
- “Lenço”- Pañuelo con el que las mujeres mayores se cubren la cabeza.
- “Ligações”- Viajes en chapa en sentido contrario, para llegar a la cabecera del trayecto y poder iniciar en trayecto con más espacio.
- “Machamba”-Parcela de cultivo familiar, que, en muchas ocasiones, forma parte esencial de la dieta de las familias mozambiqueñas.

- “Maforeira”- Árbol cuyo fruto, la “mafora” se hierve y se come en Muti.
- “Marrabenta”- Danza mozambiqueña tradicional.
- “Monhés”- Modo de referirse a los indios y sus descendientes, con fama de emprender muchos negocios y de contratar a la población nativa en duras y precarias condiciones⁵⁸⁴.
- “Mukherista”- Persona que se dedica al mercado de compraventa de objetos de Sudáfrica desde de Maputo.
- “Oportunistas”- Expresión con la que definen los habitantes a sus propios compatriotas, calificándoles de ser interesados y estas siempre atentos a posibles oportunidades y beneficios.
- “Papeles”- Burocracia o documentos de adscripción al partido FRELIMO.
- “Piri-piri”- Salsa picante, hecha a partir de “capsicum frutescens”, cultivado en las “machambas” mozambiqueñas
- “Refresco”- Mordida que se da generalmente a personas pertenecientes al funcionariado del país a cambio de agilizar trámites burocráticos, listas de espera y obtención de documentos, así como para evitar multas de todo tipo.
- “Régulo”- Líder comunitario del barrio.
- “Troco”- Cambio, vueltas.
- “Xima”- Pasta de harina de mandioca, que acompaña los platos de comida en Maputo o Matola.

⁵⁸⁴ Una definición encontrada en Internet es “Forma despreciativa, proveniente de un dialecto hablado en Mozambique utilizada erróneamente para tratar a los indios”. Fuente: <http://www.nossalinguaportuguesa.com.br/dicionariomonh%e9> (consultada el 15-03-2015)

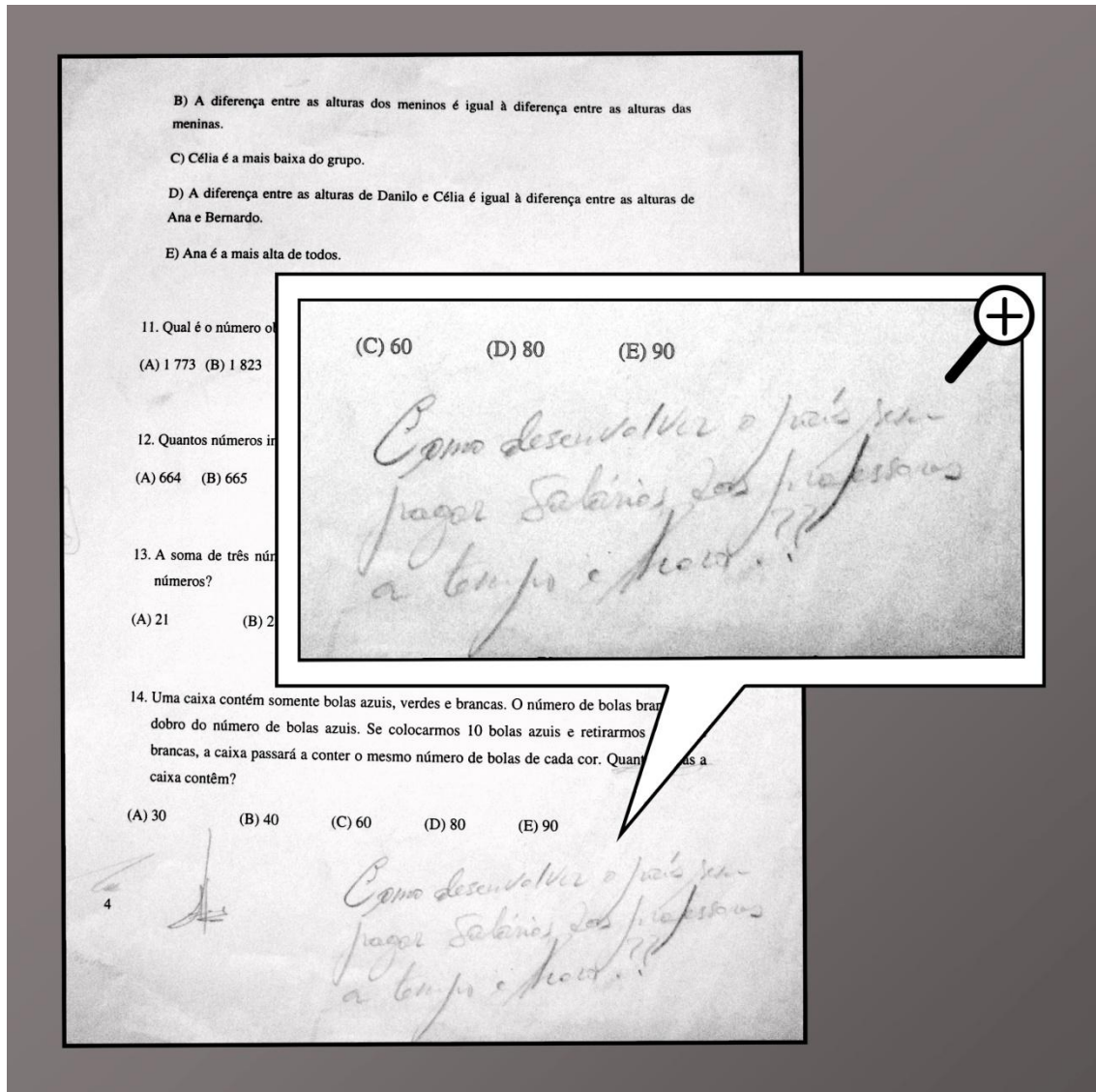
ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO nº I: Documento con escrito “¿Cómo desarrollar un país sin pagar los salarios a los profesores a tiempo y hora?” encontrado en la sala de informática en septiembre de 2013	1
ANEXO nº II: Índice de personas entrevistadas.	2
ANEXO nº III: Hoja de consentimiento informado para las familias	3
ANEXO nº IV: Guiones de entrevista de la población entrevistada	4
ANEXO nº V: Documentos en contexto	8
a) Producciones proporcionadas desde el Ministerio de Educación (MINED) destinadas escuelas secundarias:	
Anexo nº V.1- Fichas y plantillas remitidas a las escuelas para rellenar datos sobre el desempeño escolar	8
b) Proporcionadas por la escuela provenientes del MINED:	
Anexo nº V.2- Calendario escolar año 2013.	9
Anexo nº V.3 Exámenes finales de la disciplina de Lengua portuguesa de la primera y segunda convocatoria del año 2013.	10
Anexo nº V.4- Tabla salarial del profesorado de secundaria. Valores brutos mensuales en meticales (1 euro- 50 meticales). Última versión disponible, sin fecha	14
Anexo nº V.5- Nota Ministerial con fecha de 10/01/2014 con asunto “Referido al proceso de premiación de profesores” donde se especifican los criterios para ser premiado en la apertura solemne de la escuela	15
Anexo nº V.6- “Ficha de observación de aulas”.	18
Anexo nº V.7- Plantilla “Hoja de clasificación del personal docente”	20
Producciones realizadas por la escuela:	
Anexo nº V.8: Documento de conclusiones del estudio histórico sobre la escuela, llevado a cabo por el equipo directivo (no datado).	21
Anexo nº V.9- Tabla de resultados escolares de Muti correspondiente al segundo trimestre del año 2013	21
Anexo nº V.10- Horario escolar de Muti	22
Anexo nº V.11- Cuadro de Honra con el mejor profesor, mejor funcionario, mejor alumno de primer y segundo ciclo	22
Anexo nº V.12- Cuadro horario actividades extracurriculares de la escuela “Limpieza” y “Deporte”	23
Anexo nº V.13- Circulares varias que avisan de que “no hay plazas en la escuela” y “la corrupción es un crimen” durante el periodo de matriculación del año 2014	24
c) Producciones del profesorado de Muti:	
Anexo nº V.14- Plan analítico de la disciplina de Filosofía, con los contenidos dosificados del 12 al 25 de mayo del 2014	25

Anexo n° V.15- Prueba del tercer trimestre de 2015 para la asignatura de Biología de 11° curso	26
Anexo n° V.16- “Cuaderno de Frecuencia” del profesor. Corresponde a dos días del mes de marzo del 2014	27
d) Producciones del alumnado de Muti:	
Anexo n° V.17- Cuaderno de alumno de 11° clase	27
Anexo n° V.18- Trabajos de alumnado de 12° clase: Dibujos y poesías, encomendados para la disciplina de Filosofía en noviembre de 2013	28
Anexo n° V.19- Trabajos de alumnado realizados en una sesión de formación en Salud Sexual y Reproductiva en diciembre de 2013	33
Anexo n° V.20- Ejercicio de un adolescente para la disciplina de Lengua portuguesa de 10° curso sobre la realización de una carta de tipo informal	34
Anexo n° V.21- Carta al director de un periódico en nombre del alumnado de Muti denunciando casos de abuso y acoso sexual en la escuela (2012)	36
Producciones de organizaciones que trabajan en el ámbito educativo:	
Anexo n° V.22- Portada del “Manual del Activista de la Geração BIZ” de la organización Pathfinder	38
Anexo n° V.23- Resumen de una sesión de formación de formadores de adolescentes en power point proporcionado por la organización Médicos del Mundo	39
ANEXO n° VI: Categorías de análisis del trabajo de investigación	40
ANEXO n° VII: Categorías analíticas ordenadas por objetivos y referentes teóricos de la investigación	43
ANEXO N° VIII: El barrio de Muti y sus alrededores	46
Anexo n° VIII.1- La carretera	46
Anexo n° VIII.2- Los caminos y las casas	48
ANEXO N° IX: La Escuela Secundaria de Muti	51
Anexo n° IX.1: La “Apertura solemne del año lectivo”, de enero de 2014	51
Anexo n° IX.2: Alumnado formando filas para cantar el himno en enero de 2014	51
Anexo n° IX.3: La Secretaría	52
Anexo n° IX 4: Tablón de resultados escolares	52
Anexo n° IX.5: Un aula de 8° curso (bloques)	53
Anexo n° IX.6: Banco de un aula de 9° curso (bloques).	53
Anexo n° IX.7: Un aula de 12° clase (Edificio principal) barrida por una alumna de la misma	54

ANEXO Nº I:

Documento con escrito “¿Cómo desarrollar un país sin pagar los salarios a los profesores a tiempo y hora?” encontrado en la sala de informática en septiembre de 2013.



ANEXO N° II: Relación de personas entrevistadas:

a) Comunidad escolar de Muti (44):

Equipo Directivo: 3 personas, el Director, el Jefe pedagógico y la Jefa de la Secretaria.

Profesorado: 16 profesores, de ambos ciclos de enseñanza secundaria. 8 mujeres.

Alumnado: 23 alumnos matriculados en la escuela, 14 chicas. Detalle por edades y cursos:

4 alumnos de 9° curso, tres de 14 años y uno de 15 años. Tres chicas.

5 alumnos de 10° curso, tres de 16 años y dos de 17. Cuatro chicas.

5 alumnos de 11° curso, dos de 16 años y dos de 17. Tres chicas.

9 alumnos de 12° curso, 4 de 17 años, 3 de 18 años y dos de 19. Cuatro chicas.

Funcionariado: Dos funcionarias de la escuela.

Familias del alumnado: 15 personas, 13 mujeres. Los vínculos con el alumnado son: diez madres, dos padres, una abuela y dos tías.

b) Vecindario de Muti:

Vecinos ancianos (3): Antiguo profesor, líder local o régulo, anciano vecino.

c) Jóvenes trabajadores de Maputo:

Jóvenes que habían acudido a escuelas secundarias de Matola (2), uno con 21 años y otro con 23 años.

d) Profesionales de instituciones públicas relacionadas con la educación (7):

En Maputo: Un Técnico y un Directivo del Ministerio de Educación (MINED), un Directivo del Instituto de Desarrollo de la Educación (INDE), un Técnico de la Organización Nacional de Profesores (ONP), Técnico del Instituto Nacional de Estadística (INE).

En Matola: Directiva de la Dirección Provincial de Educación y Cultura (DPEC), Técnico del Consejo Municipal Distrito de Muti (CMD)

e) Profesionales de organizaciones relacionadas con la educación y escuela (4).

En Maputo: Directivo UNESCO, Técnica Pathfinder.

En Matola: Coordinadora de Médicos del Mundo (MDM), al encargado de las actividades para adolescentes de una parroquia cercana al barrio de Muti.

ANEXO N° III:

Documento de consentimiento informado de las entrevistas para familias y alumnado:

Visto
21/10/14

INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PARA AS FAMÍLIAS PARTICIPANTES

PESQUISA: "Aproximação sócio-antropológica à abordagem do HIV na educação e na escola no bairro de [REDACTED]"

Pesquisadoras: Dra. Beatriz Garcia e Dra. Elsa Maria Langa

Para a realização deste estudo, foram seleccionadas algumas famílias de alunos da escola Secundária [REDACTED] de modo a darem o seu contributo no que concerne ao tema.

O objectivo deste trabalho é conhecer o papel da escola no posto administrativo da Machava. Queremos saber como os encarregados de educação percebem o papel da escola, o que esperam da educação recebida em diferentes disciplinas e contextos sobre a saúde sexual e reprodutiva e quais são as representações sobre a função educativa nos alunos.

O facto de participar neste estudo, não trará nenhum benefício directo para si, mas ajudará a conhecer aspectos sobre o funcionamento das escolas de Moçambique e a percepção dos encarregados sobre o papel da escola na educação dos seus filhos.

Uma vez assinado o consentimento as pesquisadoras irão se deslocar a sua residência para fazerem uma entrevista de aproximadamente de 30 minutos. Para que a recolha da informação seja a mais fiel possível gostaríamos de gravar a nossa conversa.

A informação colhida será guardada sobre a responsabilidade da equipe de investigação. Durante a entrevista não vai precisar de se identificar, pode ser que não se sinta à vontade para falar sobre alguns aspectos. Se este for o caso, é livre de não responder à pergunta. Também, em qualquer momento da entrevista poderá desistir de participar no estudo se assim o pretender.

Para qualquer esclarecimento poderá contactar a investigadora principal, Dra. Beatriz Garcia: 821988810 ou a Professora Elsa Maria Langa, na escola secundária da [REDACTED]

Eu consinto, voluntariamente, em participar do estudo.

Encarregado de educação: _____

Contacto (telefone/s): _____

Nome do aluno/a: _____ Classe _____

Fuente: Elaboración propia. Modificado con herramientas de imagen para proteger el anonimato.

ANEXO N° IV:

Guiones de entrevista con la población entrevistada; profesorado (1), alumnado (2) y familiares (3), equipo directivo (4), funcionarias (5) y vecinos (6), funcionarios públicos (7) trabajadores de las organizaciones (8) y jóvenes trabajadores (9).

Guion de entrevista con el profesorado de Muti: Los temas que se querían explorar a través de diez preguntas eran:

- Trayectoria vital hasta el momento de ser profesor (*Buscar: naturaleza de la decisión-atención a las escuelas que fue y sus experiencias en ellas-recorrido entre instituciones*)
- Comparación sistema educativo en el que se educó con el que ahora enseña (*con parte del profesorado no se aplicó esta pregunta*)
- Valoración de la escuela de Muti (*Buscar valorar instalaciones-equipo directivo-resto docentes-alumnado*)
- Características del trabajo diario (*Buscar descripción sobre su trabajo, objetivos*)
- Valoración de los métodos de evaluación de su trabajo: promociones internas y inspecciones externas (*Esta pregunta surgió por ser un tema muy sensible, muy comentado, durante el periodo de estancia en el campo*)
- Esquemas del profesorado-equipo directivo-alumnado que no aceptes (*buscar explicación de casos concretos*)
- Afrontamiento de quejas en clase (*buscar casos concretos o preguntar por la última reunión de clase*). (*En la escuela hay reuniones semanales donde los alumnos/as exponen su queja al profesor encargado*)
- Características de los estudiantes (*apuntes de carácter, sociales, familiares*) y objetivos respecto a su acción educativa (*¿Qué quiere que aprendan los estudiantes además de los contenidos de su asignatura*)
- Comportamientos y actitudes que valora en clase para aprobar (*buscar “además de notas”*)
- Contenidos Educación Sexual y reproductiva (SSR) en sus clases (*¿Lo hace? ¿Cuándo? Desafíos*).
- Añadidos.
- Para el profesorado que emprendía la entrevista contando con un estilo de tipo circular, la entrevista comenzaba con una pregunta sobre su trayectoria, desde el nacimiento a su día a día como profesor. Estos relatos incluían descripciones de su vida siempre en relación con el entorno en el que vivían, lo que me ayudaba a obtener datos sobre la perspectiva histórica de la institución. Esta pregunta se enlazaba con los desafíos de la educación actual y con una valoración sobre la situación actual de la escuela de Muti. También se pedía una valoración del trabajo en la escuela, buscando anécdotas concretas.
- Por último, se preguntaba sobre contenidos de SSR, pidiendo razones y/o anécdotas sobre este hecho y finalmente, se ofrecía completar la entrevista con alguna idea.

Guion de entrevista con el alumnado de Muti: Las preguntas elaboradas para el alumnado contenían los siguientes contenidos:

- Frecuencia con que acude la escuela (*los motivos por los que se falta o faltaría*).
- Motivo por el que se va (*Expectativas de notas en la institución y laborales*).
- Saber si las personas del entorno van a la escuela. Posibles motivos por los que no van los no escolarizados.
- Valoración de la escuela de Muti (*Instalaciones/Profesorado/alumnado/funcionariado*) *Buscar esquemas positivos/negativos y razones abducidas*.
- Expectativas encarnadas en alguien en concreto (*pregunta derivada de la idea de que todos caminamos modelados por alguien*)

- El éxito escolar y laboral en Mozambique está relacionado con la suerte o el esfuerzo
- Conocimiento de programas de SSR en la escuela. Personas a las que recurriría si tuviese dudas o situaciones relacionadas con la temática.
- Añadidos
- La primera pregunta, cuya segunda parte queda configurada como ¿por cuáles motivos faltarías a la escuela? Siempre era respondida con expresiones como “*solo por causas de fuerza mayor*”, a lo que yo solía añadir la frase “*sabes que esa entrevista es totalmente confidencial, me puedes decir si faltas para ir a hacer otras cosas*” y esto, siempre despertaba carcajadas en los/as entrevistados/as. De este modo, la pregunta ayudaba también a romper el hielo y a subrayar el hecho de que la entrevista era confidencial y de que yo era una persona, de algún modo, ajena a la escuela.

Guion de entrevista con las familias del alumnado: Para las familias del alumnado se preveían preguntas basadas en los siguientes elementos:

- Explicación de un día en su vida, por ejemplo, el día de hoy.
- Trayectoria vital, lugar dónde nació y acontecido en su vida, deteniéndose en las decisiones educativas y laborales.
- Escuela antes y escuela ahora (*Sólo algunas entrevistas*) ó (vida antes vida ahora)
- Valoración de la escuela de Muti (Instalaciones/ Profesorado/ alumnado/funcionariado) Buscar esquemas positivos/negativos y razones abducidas.
- Por qué lleva al joven a la escuela: (Esfuerzos y expectativas sobre la escolaridad)
- Conocimiento de programas SSR en la escuela: (*saber si hay y valor*).
- Añadidos
- Para las personas que utilizaban un estilo de comunicación más de tipo circular, la entrevista partía de una explicación cotidiana de lo que habían hecho en ese día que ayudaba siempre a romper el hielo ya que ubicaba a las personas en sus propias acciones cotidianas. A continuación, se preguntaba sobre su trayectoria vital, que se vinculaba al pasado del país y posteriormente se llegaba a la situación actual del país, y pertinencia la escolarización del joven y las expectativas depositadas sobre él/ella. A continuación, se hablaba sobre la escuela de Muti, y luego de los programas de SSR. Se pedían constantemente anécdotas para explicar ideas y eran fácilmente proporcionadas.
- Trayectoria→ Expectativas escolaridad jóvenes→ Valoración/evaluación escuela (Anécdotas)→ SSR→ Ampliar
- Estos relatos también estaban plagados de información referente otras cuestiones, de manera particular, aportaban muchas conexiones sobre las condiciones de vida de las personas, la escuela y el mundo laboral.

Guion de entrevista con el Equipo Directivo de la escuela de Muti: Las preguntas elaboradas para el equipo directivo incluían estos contenidos:

- Trayectoria educativa/laboral hasta llegar a ocupar el presente cargo
- Misión específica en la escuela
- Importancia de la educación en el barrio
- Características del alumnado y de los encargados de la educación de Muti
- Situación de la escuela de Muti: Características y desafíos (*buscar que hablen de toda la comunidad escolar y familias*)
- Relaciones con instancias más altas (*Secretaria y coordinación pedagógica con dirección y dirección con el MINED*) y con Naciones Unidas.
- Programas de SSR en la escuela (*¿Existen? ¿Cómo se trabajan?*)
- Añadidos

Guion de entrevista con el funcionariado de Muti: Estas entrevistas se basaban en los siguientes puntos:

- Un día en su vida.
- Trayectoria escolar y laboral hasta llegar aquí
- Valoración de su trabajo y de la escuela de Muti (*buscar evaluaciones de toda la comunidad escolar*)
- Añadidos
- Con las funcionarias fue con quien llevé a cabo entrevistas más abiertas y menos dirigidas, ya que nuestra proximidad y confianza convertían nuestras interacciones en conversaciones que intenté guiar a través de los puntos anteriores.

Guion de entrevista con el vecindario de Muti: Los tres vecinos entrevistados utilizaron un estilo de comunicación “de tipo circular”. Uno de ellos, es el líder local de Muti, otro había sido juez comunitario y el tercero es un anciano profesor de la época colonial. Por ello, existieron preguntas referidas a sus profesiones.

- Las preguntas comenzaban con sus trayectorias que describen íntimamente relacionadas con el momento histórico y el lugar (barrio de Muti) en el que les tocó vivir. Luego eran preguntados sobre el sistema educativo y laboral en esa época, que describen encarnado en su experiencia, luego por sus profesiones, características y anécdotas, y luego sobre la situación actual del barrio de Muti y en el país. Por último, eran preguntados por si quieren ampliar las entrevistas. Por tanto, el guion era el siguiente:
- Trayectorias personales (aspectos familiares, socioeconómicos y culturales)
- Trayectorias educativas y laborales
- Valoración sobre la situación actual en Muti y en el país
- Añadidos
- Las entrevistas para cargos de instituciones y organizaciones precisaban de preguntas orientadas a obtener información diferente sobre el contexto. Si bien en todas se incluía en primer lugar una introducción sobre los antecedentes educativos y laborales de los entrevistados, las entrevistas versaban sobre informaciones más concisas, y las preguntas eran diseñadas “ad hoc” para cada persona. En este caso todos los informantes mostraron estilos comunicativos predominantemente lineales.
- Cabe decir que aspectos como la confianza en el hablante y el área específica de trabajo hizo que cada entrevista fuese por derroteros diferentes, pero sí se identifican unos núcleos de contenido comunes a la mayoría de ellas.

Guion con el funcionariado de las instituciones relacionadas con la educación y/o la escuela:

- Trayectoria educativa y laboral hasta llegar al puesto ejercido.
- Características de su trabajo institucional educativo y relación con las escuelas.
- Diferentes etapas del sistema educativo en el país (*características de estructuras*)
- Exigencias desde sus instancias a las escuelas secundarias (*de dónde vienen, cuales son, valor*)
- Desafíos/valoración de las escuelas secundarias (*buscar ejemplos en las problemáticas*).
- Añadidos

Guion para trabajadores de organizaciones con proyectos de tipo educativo y/o en la escuela:

- Trayectoria educativa y laboral hasta llegar al puesto ejercido
- Características del trabajo educativo de su organización (*principalmente el dirigido a escuelas o jóvenes escolarizados*)
- Características de los proyectos en las escuelas: Funcionamiento y desafíos.
- Características de los grupos de jóvenes a los que se dirige su trabajo (*buscar si hacen “adaptaciones” a estas características*)

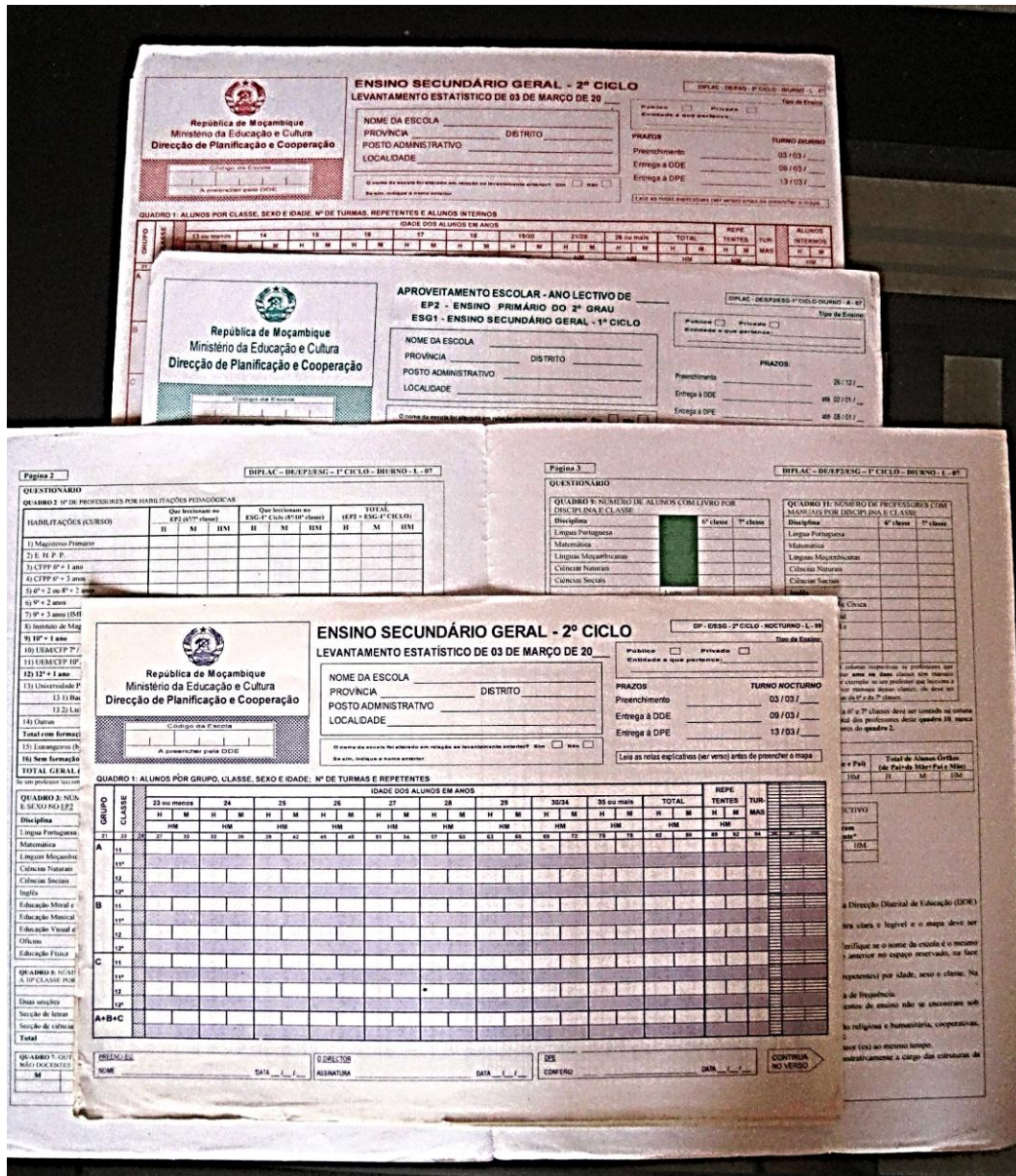
- Dificultades y desafíos en el terreno educativo con jóvenes
- Trabajo (*si es pertinente*) con temas de SSR.
- Añadidos

Guion de entrevista jóvenes trabajadores de Maputo que habían estado escolarizados en secundaria:

- Trayectoria personal/familiar/educativa/laboral
- Experiencia en la escuela
- Experiencia después de la escuela: el mundo laboral
- La vida de los jóvenes en el país
- Expectativas de vida personales y posibles modos para llegar a esos objetivos
- SSR: conocimientos y maneras en que se ha aprendido (*identificar riesgos percibidos como jóvenes*)
- Añadidos

ANEXO Nº V:
Producciones del ámbito escolar.

- a) Producciones proporcionadas desde el Ministerio de Educación (MINED) para escuelas secundarias:
- Anexo nº V.1 Fichas y plantillas remitidas a las escuelas para rellenar datos sobre el desempeño escolar:



b) Proporcionadas por la escuela provenientes del MINED:

- Anexo nº V.2- Calendario escolar año 2013

1.2. Ensino Secundário Geral


Total: 38 semanas


PERÍODO	DATA	ACTIVIDADE
PREPARATÓRIO	02 a 11 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Matrículas (novos ingressos) • Preparação do ano lectivo
	18 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de todos os professores
	09 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos alunos na escola para actividade de formação cívica
1º TRIMESTRE (13 semanas)	14 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura Solene do ano lectivo
	15 de Jan. a 12 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas
	15 a 19 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Interrupção Lectiva
	17 a 18 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de Notas
	Até 23 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação dos resultados
	18 a 19 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de Capacitação Pedagógica
2º TRIMESTRE (13 semanas)	18 a 19 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do Paroiteamento Pedagógico
	02 a 10 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrições para exames extraordinários
	22 de Abril a 19 de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas
	22 de Julho a 02 de Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Interrupção Lectiva
	17 a 18 de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de Notas
	Até 29 de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação dos resultados
3º TRIMESTRE (12 semanas)	30 a 31 de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de Capacitação Pedagógica
	22 a 26 Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de Exames Extraordinários
	30 a 31 de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do Aproveitamento Pedagógico
	05 Agosto a 25 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas
	02 a 13 de Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrições dos candidatos externos aos exames finais
	29 a 30 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de Notas - 10ª e 12ª classes
3º TRIMESTRE (12 semanas)	Até 01 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação dos resultados das notas 10ª e 12ª classes
	04 a 05 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de notas das 8ª, 9ª e 11ª classes
	Até 08 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação dos resultados das 8ª, 9ª e 11ª classes
	04 a 08 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Exames - 1ª época da 10ª e 12ª classes
	Até 22 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação dos resultados - 10ª, 12ª classes 1ª época
	25 a 29 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Exames da 2ª - 10ª, 12ª classes
	Até de 13 de Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação dos resultados-10ª e 12ª classes-1ª época
	Até 10 de Janeiro de 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do Aproveitamento Pedagógico Anual
16 de Dezembro/13a 16 de Janeiro/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Férias - as direcções das escolas planificam as férias dos professores nos termos da lei 	

Notas do Professor:

- Anexo nº V.3 Exámenes finales de la disciplina de Lengua portuguesa de la primera y segunda convocatoria del año 2013.

Mãos Semel nas Escolas
Não dá para aceitar

 **República de Moçambique**
Ministério da Educação
Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências

 **Por uma Escola livre do SIDA**

ESG / 2013 **Exame de Português** **1ª Época**
 10ª Classe **120 Minutos**

Este exame contém oito (8) perguntas. Responda-as na sua folha de respostas.
Na margem direita está indicada, entre parênteses, a cotação de cada pergunta em valores.

A Importância da Educação Ética

A família deve empenhar-se mais no seu papel de formadora e educadora e envolver-se cada vez mais na escola, apoiando as instituições de ensino na educação dos seus filhos. Por sua vez, a escola deve criar mecanismos de trazer a família para dentro da instituição.

Quando os pais passaram a sentir-se inseguros e culpados por não estarem tão próximos dos filhos, a escola tentou ocupar esse espaço. Mas a escola não tem condições para fazer bem as duas coisas.

Os conteúdos estão a mudar muito rapidamente. O professor deve actualizar-se, tem responsabilidades profissionais e não pode arcar com tarefas que são prioritariamente da família. Ao levar os pais a participar de encontros, palestras, reuniões e troca de experiências com outros pais, eles saem fortalecidos e sentem que não estão sozinhos nessa luta.

Muitos pais participam, mas há sempre os que resistem. Os que delegam toda a responsabilidade aos professores são os que trazem mais problemas. Costumam não aceitar críticas e apoiam os filhos em atitudes indisciplinadas. São os que pedem que não sejam aplicadas provas às segundas-feiras para viajar no fim-de-semana ou sugerem que os filhos não vão à escola em dia útil, entre um feriado e um fim-de-semana, para que não corram o risco de perder a matéria.

Se o pai faz esse tipo de reclamação, a escola enfraquece-se e o jovem sem limites fortalece-se. Para evitar esse enfraquecimento, pais e professores devem agir em conjunto. A própria escola tem de mostrar coesão e transparência e trabalhar em equipa.

Se um problema de indisciplina é enviado para uma instância superior e a direcção abranda, o professor sai enfraquecido. Ninguém pode tomar atitudes isoladas.

In "Nova Escola"
(Adaptado)

	<u>Cotação</u>
1. Releia o 1º parágrafo do texto. Qual deve ser o papel da família na educação dos filhos?	(1,0)
2. "...a escola tentou ocupar esse espaço. Mas a escola não tem condições para fazer bem as duas coisas."	
a) A que espaço o texto se refere?	(1,0)
b) Que argumentos o texto apresenta que justificam que a escola não está em condições de fazer bem as duas coisas?	(1,0)
c) Que soluções a escola encontra para tornar os pais mais participativos?	(1,0)

Vire a folha

LP10

3. De acordo com o texto, qual tem sido a atitude dos pais que não participam dos encontros? (1,0)
4. "Muitos pais participam, mas há sempre os que resistem."
- a) Divida e classifique as orações da frase 4. (2,5)
- b) Classifique morfologicamente as palavras sublinhadas em 4. (1,5)
5. Classifique a palavra "segunda-feira" quanto à formação. (1,0)
6. "Se o pai faz esse tipo de reclamação, a escola enfraquece-se e o jovem sem limites fortalece-se."
- a) Explique o sentido da frase transcrita em 6. (1,0)
- b) De acordo com o texto, o que a escola deve fazer para evitar o seu enfraquecimento? (1,0)
7. O texto de seu exame é expositivo/argumentativo. Justifique a afirmação. (2,0)
8. "Os pais delegam toda a responsabilidade aos professores..."
Analise sintacticamente a frase. (2,0)
9. **Composição:**
No espaço de 20 linhas no máximo e 15 no mínimo, elabore um texto **expositivo/argumentativo** sobre o envolvimento dos pais da sua comunidade, na educação dos filhos. (4,0)

Obs.: Não se identifique na sua composição.

FIM



República de Moçambique
Ministério da Educação
Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências

ESG / 2013
10ª Classe

Exame de Português

2ª Época
120 Minutos

Este exame contém oito (8) perguntas. Responda-as na sua folha de respostas.
Na margem direita está indicada, entre parênteses, a cotação de cada pergunta em valores.

ELEIÇÕES

Um dia os animais reuniram-se para a escolha do rei. O elefante, dada a sua corpulência e força, era da preferência da maioria.

Nwapfundla (coelho) levantou-se e disse:

- Meus senhores, a escolha do rei não pode depender só do aspecto físico, mas sim de quem tem conhecimento de guerra, porque qualquer dia podemos ser atacados por outros animais nossos inimigos.

Começou então a concorrer para o lugar de chefia e todos perguntaram com muito interesse, se Nwapfundla podia desafiar o elefante. Nwapfundla começou a saltitar e disse-lhes:

- Basta dar-lhe uma bofetada com esta mão e o elefante cai e adormece logo.

A disputa despertou a atenção de todos os animais, que escolheram uma larga clareira para que os contendores ficassem com iguais possibilidades.

Nwapfundla arranjou uma cabacinha, encheu-a de água misturada com purgante e levou-a.

A distância era longa e a certa altura da viagem o elefante começou a queixar-se de sede.

Nwapfundla disse:

- Amigo, eu tenho água que dá para encher a planície toda: faz o favor de beber.

O elefante levou a cabacinha à boca e bebeu:

- Obrigado, amigo, não aguentava andar mais por causa da sede.

Passado pouco tempo, o elefante começou a sofrer de diarreia, precisamente quando estavam quase a chegar ao sítio do combate, e todos os outros animais pensaram que o elefante purgava de medo de lutar com Nwapfundla. Quando chegaram ao sítio que fora escolhido para a luta, Nwapfundla e o elefante ficaram no meio, rodeados pelos outros animais.

O elefante, exausto, caiu de joelho, e Nwapfundla, saltando dava-lhe murros na cabeça. O elefante continuava a purgar e por fim Nwapfundla segredou-lhe:

- Dorme a vontade que eu não te bato mais. Estes socos que te dei, foram só para afugentar as moscas que estavam a aborrecer-te. Deita-te no chão e descansa. Olha, vou arranjar-te uma corda para amarrar a tua tromba, para não ficar apoiada no chão, senão as formigas incomodam-te.

O elefante que tanto medo tinha das formigas, vencido pelo cansaço, deitou-se no chão.

Nwapfundla amarrou-o com uma corda bem grossa, e voltou-se para outros animais dizendo:

- Então, é este que querem que seja o vosso rei? Olhem para a figura dele. Bati-lhe e amarrei-o ao chão.

Nwapfundla foi eleito rei.

Contos Moçambicanos

Glossário

Nwapfundla – coelho.

Contendor – adversário.

Vire a folha

2013 / 10ª Classe / Exame de Português / 2ª Época

- | | <u>Cotação</u> |
|---|----------------|
| 1. "Um dia os animais reuniram-se para a escolha do rei. O elefante dada a sua corpulência e força, era da preferência da maioria." 1º Parágrafo | |
| a) Faça a localização temporal das acções descritas no texto. | (1,5) |
| b) Quais foram as razões da preferência da maioria, na escolha do elefante como rei? | (1,0) |
| 2. Nwapfundla, ficou contra a escolha do elefante como rei. | |
| a) Por que é que Nwapfundla não ficou a favor na escolha do elefante como rei? | (1,5) |
| b) Classifique o narrador do texto quanto à presença. Justifique a resposta com uma passagem textual. | (2,0) |
| 3. "Passado pouco tempo, o elefante começou a sofrer de diarreia. ..." 12º Parágrafo | |
| a) O que fez com que o elefante tivesse diarreia? | (1,5) |
| b) O que aconteceu ao elefante quando chegou ao local do combate? | (1,5) |
| 4. O texto da sua prova é narrativo.
Retire do texto, uma passagem pertencente ao momento de narração e outra de descrição. | (2,0) |
| 5. "- Dorme à vontade que eu não te bato mais." 14º Parágrafo | |
| a) Classifique morfologicamente a palavra sublinhada. | (1,0) |
| b) Transforme a frase em 5 para o discurso indirecto. | (2,0) |
| 6. "Nwapfundla amarrou-o com uma corda bem grossa..." 17º Parágrafo | |
| Substitua a palavra sublinhada pelo seu antónimo. | (1,0) |
| 7. "ELEIÇÕES", é o título do texto.
Substitua-o por outro equivalente. | (1,0) |
| 8. Composição:

Escolha apenas um dos temas e desenvolva-o, sem exceder 15 linhas no máximo e 12 no mínimo.

TEMA1
Tendo em conta o conteúdo do texto, elabore um texto expositivo/explicativo , dando a conhecer, o valor da Liderança da mulher.

TEMA2
Baseando-se no assunto do texto, redija uma notícia sobre o sucedido. Poderá imaginar outros elementos em falta, desde que sejam necessários. | (4,0) |
- Obs.: Não se identifique na sua composição.**

FIM

- Anexo nº V.4- Tabla salarial del profesorado de secundaria. Valores brutos mensuales en meticales (1 euro- 50 meticales). Última versión disponible, sin fecha.

CARREIRAS DE REGIME ESPECIAL DA EDUCAÇÃO

Anexo 5

Carreiras/Categorias	Gr Sal	class	Escalões/Índices				Escalões			
			1	2	3	4	1	2	3	4
Valores em Meticais										
Especialistas (de educação)	17	A	228	237	246	256	32,618.00	33,905.00	35,193.00	36,623.00
		B	195	203	211	219	27,897.00	29,041.00	30,186.00	31,330.00
		C	167	173	180	187	23,891.00	24,749.00	25,751.00	26,752.00
Instrutor e Tec Pedagógico N1	25	A	195	203	211	219	27,243.00	28,361.00	29,479.00	30,596.00
		B	167	173	180	187	23,332.00	24,170.00	25,148.00	26,126.00
		C	142	148	154	160	19,839.00	20,677.00	21,515.00	22,354.00
		E	137				19,140.00			
Docente de N1	32	A	180	187	195	203	25,148.00	26,126.00	27,243.00	28,361.00
		B	154	160	167	173	21,515.00	22,354.00	23,332.00	24,170.00
		C	132	137	142	148	18,442.00	19,140.00	19,839.00	20,677.00
		E	127				17,743.00			
Instrutor e Tec Pedagógico N2	41	A	160	167	173	180	21,997.00	22,959.00	23,784.00	24,746.00
		B	132	137	142	148	18,147.00	18,835.00	19,522.00	20,347.00
		C	108	112	117	122	14,848.00	15,398.00	16,085.00	16,773.00
		E	104				14,298.00			
Docente de N2	51	A	154	160	167	173	21,172.00	21,997.00	22,959.00	23,784.00
		B	127	132	137	142	17,460.00	18,147.00	18,835.00	19,522.00
		C	104	108	112	117	14,298.00	14,848.00	15,398.00	16,085.00
		E	100				13,748.00			
Instrutor e Tec Pedagógico N3	67	A	160	167	173	180	11,334.00	11,830.00	12,255.00	12,751.00
		B	132	137	142	148	9,351.00	9,705.00	10,059.00	10,484.00
		C	108	112	117	122	7,651.00	7,934.00	8,288.00	8,642.00
		E	104				7,367.00			
Docente de N3	71	A	154	160	167	173	10,909.00	11,334.00	11,830.00	12,255.00
		B	127	132	137	142	8,997.00	9,351.00	9,705.00	10,059.00
		C	104	108	112	117	7,367.00	7,651.00	7,934.00	8,288.00
		E	100				7,084.00			

La categoría N1 corresponde a los diferentes cargos de la escuela que poseen el título de Licenciado (casi el 90% en la escuela de Muti)

La categoría N2 corresponde a los cargos con el título de "Diplomados", que son el resto en Muti.


La categoría N3 corresponde a los cargos solo con formación a nivel medio.

- Anexo nº V.5- Nota Ministerial con fecha de 10/01/2014 con asunto “Referido al proceso de premiación de profesores” donde se especifican los criterios para ser premiado en la apertura solemne de la escuela.

*REG
guardar a que
este documento
deixe as escolas
para o cumprimento
de 12
2001-14*

*Muitíssima
urgente*

*Visto
DP/DBP
ra a dev
divulgação,
Cumprimen
dos praz
previsto
guião e
Quero.
Juuu
10/01*


 REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

EXMO SENHOR
DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO
E CULTURA DE _____

Nota nº 22/GM/MINED/14 **10 de Janeiro de 2014**

ASSUNTO: Atinente ao processo de premiação de professores

O Plano Estratégico da Educação para o período 2012-2016, define como missão do sector, no âmbito da implementação do Programa Quinquenal do Governo (2010-2014), "a criação de um Sistema Educativo justo, inclusivo, eficaz e eficiente em termos de gestão; onde os alunos desenvolvam as competências requeridas no que tange a conhecimentos, habilidades e atitudes". Para o efeito, foram definidos três objectivos estratégicos designadamente: (i) Assegurar a inclusão e equidade no acesso e retenção na escola; (ii) melhorar a aprendizagem dos alunos e, (iii) garantir uma boa governação do sistema.

Como resultado da política do Governo, o sector tem vindo a registar nos últimos anos progressos notórios, particularmente no concernente ao aumento da oferta da Educação em todas as áreas e níveis de ensino, ascendendo em 2013, a mais de 6 milhões de efectivos. De realçar que mais crianças e jovens ingressam anualmente nas Escolas do Ensino Primário, estando a paridade de género praticamente assegurada, o Ensino Secundário do 1º ciclo é oferecido em todos os Distritos e o Ensino Superior é hoje uma realidade em todas as Províncias do País.

No domínio da qualidade, o sector tem vindo a concentrar-se num leque de intervenções, sendo de destacar os processos de transformação curricular, a provisão de livros escolares e de outros materiais didácticos fornecidos em quantidades suficientes e em tempo útil, o desenvolvimento de um sistema integrado para a formação e capacitação de professores, o aumento do recrutamento anual de novos professores formados e a formação e capacitação dos gestores escolares com vista a tornar a escola menos burocrática, mais criativa e dinâmica, uma escola mais próxima dos agentes educativos e da comunidade e que efectivamente preste contas das suas

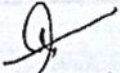
Av. 24 de Julho 167- Telefone nº 21490998 – Fax nº 21 49 09 79 – Caixa Postal 34 – Email: L_GabMINED@mined.gov.mz
 oias

realizações. Ainda no âmbito da busca da melhoria da qualidade de ensino, está em processo de implementação um Sistema de Gestão e Garantia de Qualidade (SGQQ) assente em padrões e indicadores de qualidade. Com este Sistema, pretende-se dotar as escolas de mecanismos de auto-avaliação e avaliação externa que lhes permita saber "onde estão" relativamente a "onde deveriam estar" e através da concepção e implementação de um Plano de Acção superarem as dificuldades e constrangimentos enfrentados.

Um dos aspectos críticos neste processo é o zelo, empenho e desempenho dos diferentes actores da comunidade escolar e dos professores em particular. É nesta perspectiva que o Ministério da Educação (MINED) exorta todas as instituições de ensino a manterem a prática de premiar os melhores funcionários no acto da Cerimónia Solene de Abertura do Ano Lectivo. Deste modo, no decurso das Cerimónias Centrais de Abertura solene, do ano lectivo de 2014, o Ministério da Educação vai premiar os professores que mais se destacaram nos três últimos anos com base em critérios e procedimentos que constam do ofício em anexo.

Para o efeito, as Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC) em coordenação com os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) deverão assegurar que os professores seleccionados estejam presentes nos locais onde decorrerão as Cerimónias de Abertura do Ano Lectivo de 2014, ao nível Provincial e Distrital no dia 31 de Janeiro corrente.

"Vamos Aprender! Construindo Competências para um Moçambique em Constante Desenvolvimento"


AUGUSTO JOSÉ LUÍS
O MINISTRO DA EDUCAÇÃO

C/c:- SUA EXCELÊNCIA PRIMEIRO MINISTRO
- SUA EXCELÊNCIA GOVERNADOR(A) PROVINCIAL DE _____
- SENHOR(A) SECRETÁRIO(A) PERMANENTE DE _____



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO**

**Guião para o Processo de Selecção de Professores a Premiar nas
Cerimónias de Abertura do Ano Lectivo de 2014**

No prosseguimento das práticas visando a valorização dos funcionários com melhor desempenho profissional decorrerá em todo o país, durante as Cerimónias Oficiais de Abertura do Ano Lectivo de 2014, o processo de premiação dos melhores professores, a ter lugar a 31 de Janeiro. Assim, sem prejuízo do disposto pelos Artigos 38 e 42, do EGFAE, atinentes a deveres e direitos dos Funcionários e Agentes do Estado, o processo de selecção deve guiar-se cumulativamente pelos seguintes requisitos:

- 1) Ter sido pontual e assíduo no exercício da actividade docente nos últimos três anos;
- 2) Ter tido a classificação anual de Muito Bom nos últimos três anos;
- 3) Ter mantido boa conduta social, tanto no seio dos alunos como na sua relação com toda a comunidade circundante;
- 4) Ter revelado empenho visando a elevação do seu nível técnico-pedagógico, por exemplo frequentando/participando activamente em acções de formação e ou capacitações pedagógicas.
- 5) Ter alcançado bons índices de aproveitamento pedagógico (80% a 100 %) durante os últimos três anos; levando os alunos a desenvolverem as competências requeridas ultrapassando as carências materiais e eventuais constrangimentos no seu local de trabalho;


Para o processo de selecção deverá ser criada uma comissão de trabalho envolvendo os representantes dos alunos e membros de Conselho de Escola. Este procedimento deverá ser público e transparente. As propostas deverão constar em texto descritivo, contendo detalhes do mérito dos professores para efeitos de leitura no acto da Cerimónia de Abertura do Ano Lectivo.

Av. 24 de Julho 167 - Telefone nº 21490998 - Fax nº 21 49 09 79 - Caixa Postal 34 - Email: L_GabMINED@mined.gov.mz
0188

(...) El proceso de premiación de los mejores profesores (...) debe guiarse (...) por los siguientes requisitos:

- 1) Haber sido puntual y asiduo en el ejercicio de su actividad docente en los últimos tres años.
- 2) Haber tenido la clasificación anual de Muy bien en los últimos tres años.
- 3) Haber revelado empeño, mirando por la elevación de su nivel técnico-pedagógico, por ejemplo, frecuentando/participando activamente en acciones de formación o capacitaciones pedagógicas.
- 4) Haber alcanzado unos índices de aprovechamiento pedagógico de 80% a 100% durante los últimos tres años, llevando a los alumnos a desarrollar las competencias requeridas, superando las carencias materiales y eventuales constreñimientos de su lugar de trabajo (Ibid:2014:3)

- Anexo nº V.6- "Ficha de observación de aulas"


REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA SECUNDÁRIA XXXXXXXXXX

FICHA DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS

Professor assistido _____
Disciplina: _____
Classe _____ Turma _____ aula Nº _____
Tempo Lectivo: _____ Data ____/____/200__

A. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

1. Pontualidade: Sim ____; Não ____; Tempo de Atraso _____
2. Apresentação: Ma ____; Med ____; Razoavel ____; Boa ____; M.Boa _____
3. Chamada: Sim ____; Não _____
4. Sumário escrito no quadro: Sim ____ Não _____
5. Trabalho de Casa: Corrigido ____; Não Corrigido _____
6. Aula Planificada: Sim ____ Não _____
7. Nível de Organização: Mau ____ Med ____; Suf ____; Bom ____; M.Boa _____

B. A Aula

1. Sumário: _____

2. Motivação: _____

3. Métodos de ensino _____

4. Uso de Material Didático: Mau ____ Razoável ____ Bom ____ M Bom ____
5. Introdução: Sim ____; Não _____
6. Desenvolvimento da aula

7. Participação dos alunos na aula: Má ____ Med ____ Razoável ____ Boa ____ Mboa _____

8. Consolidação

8.1. Questionário/ exercício: Sim _____ ; Não _____

8.2. Marcação do T.P.C. Sim _____ Não _____

9. Linguagem usada pelo professor:

Acessível _____ Não Acessível _____

10. A Voz do professor cobre só alunos da frente _____ Metade da sala _____
Toda a sala _____ até as salas visinhas _____

11. Interação professor /aluno Má _____ ; Med _____ ; Aceitável _____ Boa _____ M.Boa _____

C. Observações

1. Avaliação da aula por parte do professor assistido

2. Avaliação da aula por parte do professor assistente:

2.1. Aspectos Positivos da aula


2.2. Aspectos Negativos da aula

2.3. Classificação da aula

Má _____ ; Med _____ ; Aceitável _____ ; Boa _____ M.Boa _____


Professor assistido

Professor assistente

 aos _____ de _____ de 200

Secção Pedagógico

- Anexo nº V.7- Plantilla “Hoja de Clasificación del Personal Docente”


 REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Governo da Província de

Folha de Classificação do Pessoal Docente

Nome do Docente _____ Carreira _____ Classe _____ Escalão _____
 Escola _____ Distrito _____ Classe/disciplina _____ Período de ____/____/20__ a ____/____/20__

1. Pontualidade					2. Assiduidade					3. Apresentação e comparecimento							
Nº de faltas	p	1ª	2ª	3ª	M	Nº de faltas just.	p	1ª	2ª	3ª	M	Docente/bons maneias	p	1ª	2ª	3ª	M
0		10				0 a 3		20				Docente		10			
1 a 6		8				4 a 9		15				Desculhada		5			
7 a 14		5				10 a 14		10									
15 a 21		2				> 10		5									
>21		0				Faltas injust.		0									

4. Métodos de avaliação do aluno					5. Domínio científico dos conteúdos					6. Atitude educativa							
	p	1ª	2ª	3ª	M	Domina os conteúdos e ajuda os colegas	p	1ª	2ª	3ª	M	Educa e mantém disciplina	p	1ª	2ª	3ª	M
Planifica e adequa os métodos à turma		15				Domina os conteúdos		20				Impõe a disciplina		12			
Planifica e não adequa os métodos à turma		12				Não domina		15				Não mantém a disciplina		5			
Não planifica		5				Não domina e/ou não se empenha em aprender		12									
						Não domina e/ou não se empenha em aprender		3									

7. Comparação das normas					8. Participação na planificação em grupo					9. Produção e utilização dos materiais didáticos							
	p	1ª	2ª	3ª	M	Contribui e participa regularmente	p	1ª	2ª	3ª	M	Produz, utiliza e conserva	p	1ª	2ª	3ª	M
Cump. as normas e utiliza adeq. materiais		15				Participa		12				Utiliza e conserva		10			
Cump. as normas e não utiliza adeq. materiais		12				Não participa		4				Utiliza		8			
Cump. as normas e não utiliza adeq. materiais		5										Não utiliza nem conserva		5			
Não cump.		2															

10. Formas de cumprimento dos programas de ensino					11. Cumprimento de prazos					12. Resultado pedagógico							
	p	1ª	2ª	3ª	M	Cump. e apresenta trabalhos de qualidade <th>p</th> <th>1ª</th> <th>2ª</th> <th>3ª</th> <th>M</th> <th>>80%</th> <th>p</th> <th>1ª</th> <th>2ª</th> <th>3ª</th> <th>M</th>	p	1ª	2ª	3ª	M	>80%	p	1ª	2ª	3ª	M
Cump. e apresenta trabalhos de qualidade		25				Cump. mas não apresenta trab. de qualidade		15				60%-70%		15			
Não cump. mas apresenta objetivos		20				Não cump. nem apresenta trab. de qualidade		0				50%-59%		12			
Não cump. e não apresenta objetivos		0										40%-49%		10			
												<40%		8			

Qualidade	Classificação final	
	Quantitativa	Pontuação final
Muito Bom	20	200
	19	190-199
	18	180-189
Bom	17	170-179
	16	160-169
	15	150-159
Regular	14	140-149
	13	130-139
	12	120-129
Mau	11	110-119
	10	100-109
	<10	<100

Assinaturas			
Período	O avaliador	O avaliado	O Director
1ª			
2ª			
3ª			
Classificação final			
O avaliador	O avaliado	O Director	O avaliado
			Toma o conhecimento após homologação
Data: _____			
Despacho: _____			

1) A avaliação é feita nos três períodos.
 2) A média (M) de cada indicador, é obtida através da soma das classificações dos três períodos dividida por igual n.º de períodos.
 3) A classificação final obtém-se através da soma das médias (M) dos indicadores.
 4) Nos casos em que o avaliado se encontre na situação de avaliado, esta (avaliação) deverá ser feita pelo seu superior hierárquico (o Director Distrital ou outra entidade).
 5) O avaliado tem quinze dias para reclamar sobre a sua classificação em relação a qualquer um dos indicadores.
 6) A planificação em grupo, pode ser ao nível de grupo de disciplina, de classe ou da ZIP.

Observações: _____

Resolução n.º 10/2002
de 22 de Maio

Tendo-se necessário aprovar o modelo da folha de classificação de serviço para o pessoal docente, no âmbito do disposto no artigo 76 do Estatuto Geral dos Funcionários do Estado, na redacção dada pelo Decreto n.º 4795, de 17 de Outubro, o Conselho Nacional da Função Pública determina:

Artigo 1.º É aprovado o modelo da folha de classificação anual do pessoal docente dos níveis primário, secundário e médio dos diversos subsistemas do Sistema Nacional de Educação, que consta em anexo à presente Resolução.

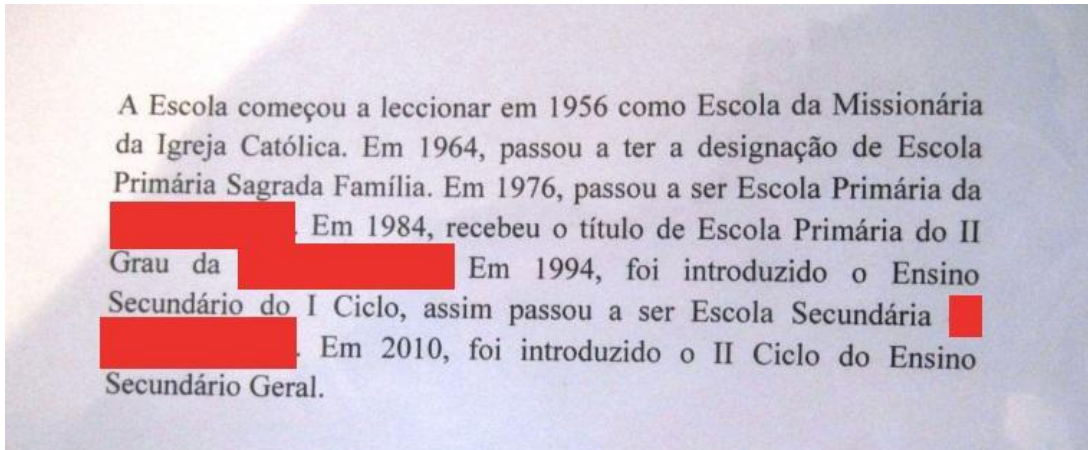
Art. 2.º - 1. A avaliação do pessoal docente é feita no fim de cada período lectivo através da atribuição da pontuação correspondente a cada indicador.
 2. A classificação anual é obtida através da média anual da pontuação dos diversos indicadores que constam da folha de classificação do pessoal docente em cada período lectivo.

Art. 3.º - 1. Ao funcionário classificado deve ser dado conhecimento da pontuação atribuída nos diversos indicadores que poderá apresentar reclamação para o avaliador em relação a qualquer dos indicadores no prazo de cinco dias contados da data do conhecimento, devendo a decisão ser tomada no prazo de quinze dias contados a partir da data da sua recepção.
 2. Da decisão poderá haver recurso hierárquico, devidamente fundamentado, para a entidade com competência para homologar, a apresentar no prazo de cinco dias a contar da data em que o funcionário tomou conhecimento da decisão. O recurso deverá ser decidido no prazo de dez dias contados a partir da data da entrada do recurso no serviço competente.
 3. Da decisão do recurso referido no número anterior poderá ainda o funcionário recorrer, no prazo de cinco dias, para o Governador Provincial ou entidade competente do Ministério da Educação, conforme for o caso.
 4. A classificação de serviço não poderá ser submetida a aprovação do dirigente competente para homologar sem se encontrar decorrido o prazo previsto no n.º 1 do presente artigo.
 5. A folha de classificação deve ficar arquivada no processo individual do funcionário e a classificação anual averbada no Sistema de Informação de Pessoal (SIP), até 31 de Março de cada ano.

O Presidente do Conselho Nacional da Função Pública, José António da Conceição Chichava. (Ministro da Administração Estatal).

c) Producciones realizadas por la escuela:


- Anexo nº V.8: Documento de conclusiones del estudio histórico sobre la escuela, llevado a cabo por el equipo directivo (no datado).



Traducción:

La escuela comenzó a dar clases en 1956 como Escuela Misionera de la Iglesia Católica. En 1964 pasó a designarse “Escuela Primaria de XXX”. En 1994 fue introducido el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria. En 2010, fue introducido el II ciclo de Enseñanza Secundaria General.

- Anexo nº V.9- Tabla de resultados escolares de Muti correspondiente al segundo trimestre del año 2013.


 REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE
 GOVERNO DA PROVINCIA DO MAPUTO
 DRECCÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 MAPA DE APROVEITAMENTO TRIMESTRAL
 1º Ciclo - 1º Trimestre de 2013
MAPA DE APROVEITAMENTO 2º TRIMESTRE 2013

Ord	Escolas	Periodo	Gêr	8ª Classe					9ª Classe					10ª Classe					Total					
				3,3	Al Aval	Al em Sit+	% de Al em Sit+ Matic	% de Al em Sit+ Fim do Trim	3,3	Al Aval	Al em Sit+	% de Al em Sit+ Matic	% de Al em Sit+ Fim do Trim	3,3	Al Aval	Al em Sit+	% de Al em Sit+ Matic	% de Al em Sit+ Fim do Trim	3,3	Al Aval	Al em Sit+	% de Al em Sit+ Matic	% de Al em Sit+ Fim do Trim	
11	[redacted]	Diurno	HM	637	637	477	74,9%	74,9%	710	716	495	69,7%	69,1%	1150	1148	670	58,3%	58,4%	2497	2501	1642	65,8%	65,7%	
			M	366	366	251	68,6%	68,6%	443	445	205	46,3%	46,1%	690	690	380	55,1%	55,1%	1499	1501	836	55,8%	55,7%	
		Nocturno	HM	281	219	124	44,1%	56,6%	382	309	160	41,9%	51,8%	642	584	342	53,3%	58,6%	1305	1112	626	48,0%	56,3%	
			M	201	103	47	23,4%	45,6%	180	170	83	46,1%	48,8%	383	290	160	41,8%	55,2%	764	563	290	38,0%	51,5%	
		Sub-Total	HM	918	856	601	65,5%	70,2%	1092	1025	655	60,0%	63,9%	1792	1732	1012	56,5%	58,4%	3802	3613	2268	59,7%	62,8%	
			M	567	469	298	52,6%	63,5%	623	615	288	46,2%	46,8%	1073	980	540	50,3%	55,1%	2263	2064	1126	49,8%	54,6%	
		PESD	HM																					
			M																					
		Total	HM	918	856	601	65,5%	70,2%	1092	1025	655	60,0%	63,9%	1792	1732	1012	56,5%	58,4%	3802	3613	2268	59,7%	62,8%	
			M	567	469	298	52,6%	63,5%	623	615	288	46,2%	46,8%	1073	980	540	50,3%	55,1%	2263	2064	1126	49,8%	54,6%	

Maputo, 2 de Agosto de 2013
 O Director da Escola
 [redacted]

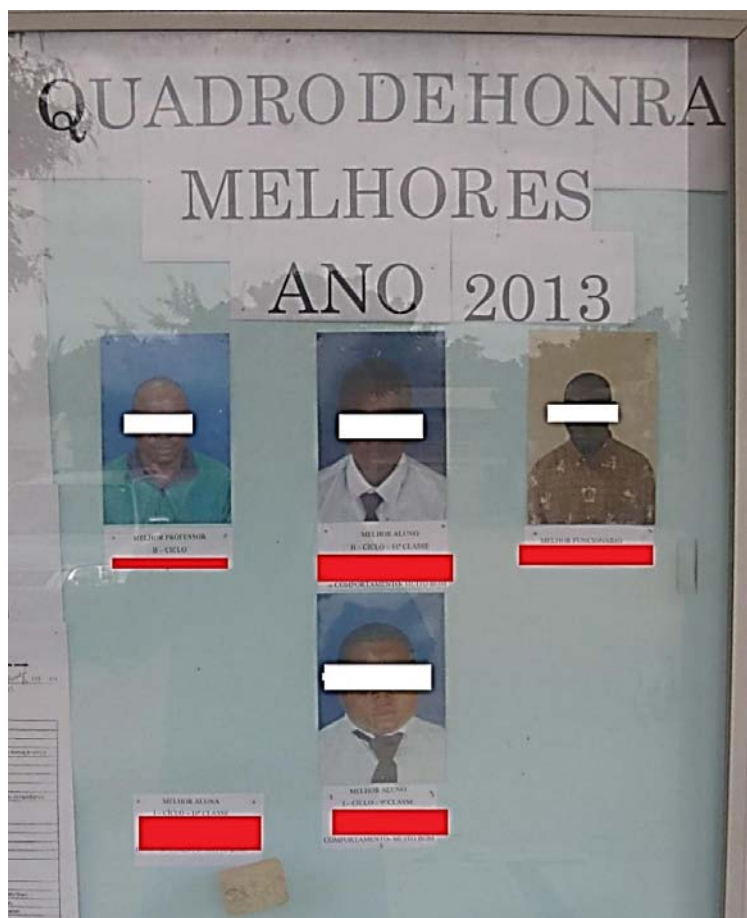
- Anexo nº V.10- Horario escolar de Muti.

Escola Secundária [REDACTED]

Distribuição de tempos lectivos- 2 turnos /Jan/ 2014

	Manhã	Tarde
	Horas	Horas
Tempos	06:50 Hino Nacional	12:15 Hino Nacional
1º	07:00 – 07:45	12:25 – 13:10
2º	07:50 – 08:35	13:15 – 14:00
3º	08:40 – 09:25	14:05 – 14:50
Intervalo maior		
4º	09:45 – 10:30	15:10 – 15:55
5º	10:35 – 11:20	16:00 – 16:45
6º	11:25 – 12:10	16:50 – 17:35

- Anexo nº V.11- Cuadro de Honra con el mejor profesor, mejor funcionario, mejor alumno de primer y segundo ciclo.



- Anexo nº V.12- Cuadro horario actividades extracurriculares de la escuela “Limpieza” y “Deporte”

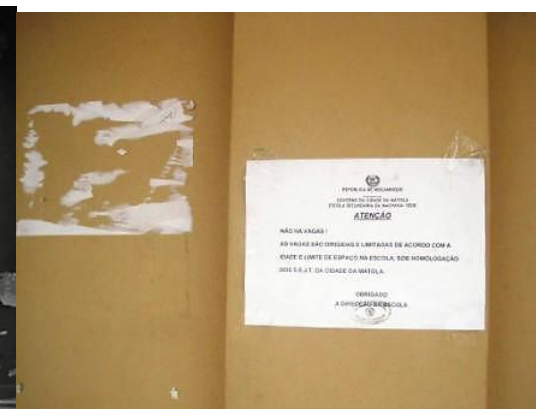
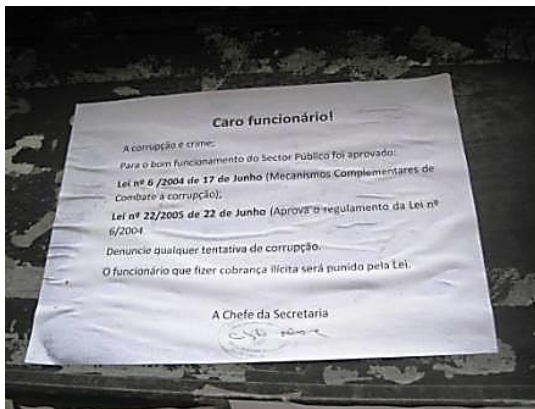
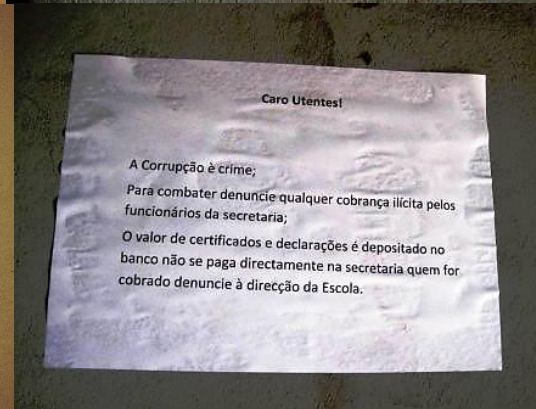
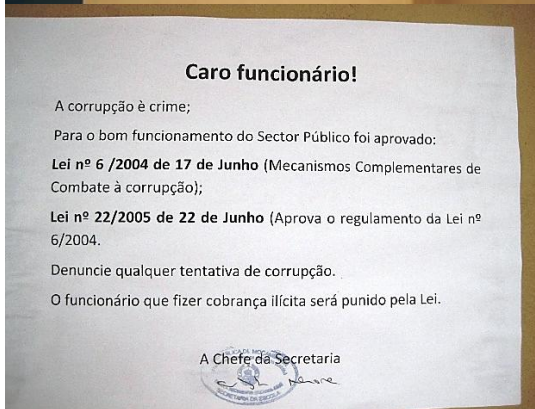
Atlas Taquir Atlas
 Sede: Av. de Independencia 30 - 310
 Sucre, Cochabamba, Estado de Plurinacional
 Telf: +591 21 32 09 99
 Email: atlas@atlas.org.bo

ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES DE 2º a 4º FEIRAS — DIAS: 05 a 07/05/2014

HORARIO


	2º	3º	4º
LIMPIEZA	T <small>º</small>	T <small>º</small>	T <small>º</small>
	8:3,4,5	8:6,7,8	8:1,2,9
	11: A1,2	11: B1,2	11: C1,2
	12: A1,2	12: B1,2	12: C1,2
DEPORTE	T <small>º</small>	T <small>º</small>	T <small>º</small>
	8:3,4,5	8:6,7,8	8:1,2,9
	11: A1,2	11: B1,2	11: C1,2
	12: A1,2	12: B1,2	12: C1,2

- Anexo nº V-13- Circulares varias que avisan de que “no hay plazas en la escuela” y “la corrupción es un crimen” durante el periodo de matriculación del año 2014.



d) Producciones del profesorado de Muti:

- Anexo nº V.14- Plan analítico de la disciplina de Filosofía, con los contenidos dosificados del 12 al 25 de mayo del 2014:


 REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 GOVERNO DA PROVÍNCIA DO MAPUTO
 DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA
PLANO ANALITICO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA
12ª CLASSE, 2º TRIMESTRE, 2014

Unidade Temática			Semana	Objectivos Especificos	Conteúdos	Competências Básicas	Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
N.º	Designação	N.º de Aulas						
	Unidade I: Introdução à Lógica II	3	1ª 12/05 - 16/05	Reconhecer raciocínios coerentes dos incoerentes	Falácias e paradoxos	Explica os erros de raciocínio nos diversos contextos da manifestação do pensamento	O professor deve convencer os alunos a descobrir as falácias, de modo a falar com coerência lógica adquirindo desta forma as ferramentas lógicas que lhes permitam a descobrir os erros lógico, sintácticos e semântico	Livro do aluno: Eduardo Jeque e Manuel Biarate, Pre-Universitário, Filosofia 12ª Ed. Longman Textos de apoio Outras
	Unidade I: Introdução à Lógica II	3	2ª 19/05- 23/05	Definir a Lógica proposicional Conhecer os conectores, resolver os cálculos proposicionais	Lógica proposicional: As cinco operações lógicas basilares (negação, conjunção, disjunção, implicação e equivalência)	Formular juízos e raciocínios usando linguagem simbólica; Aplica das operações lógicas na consolidação do raciocínio coerente autónomo	Elaboração conjunta	//

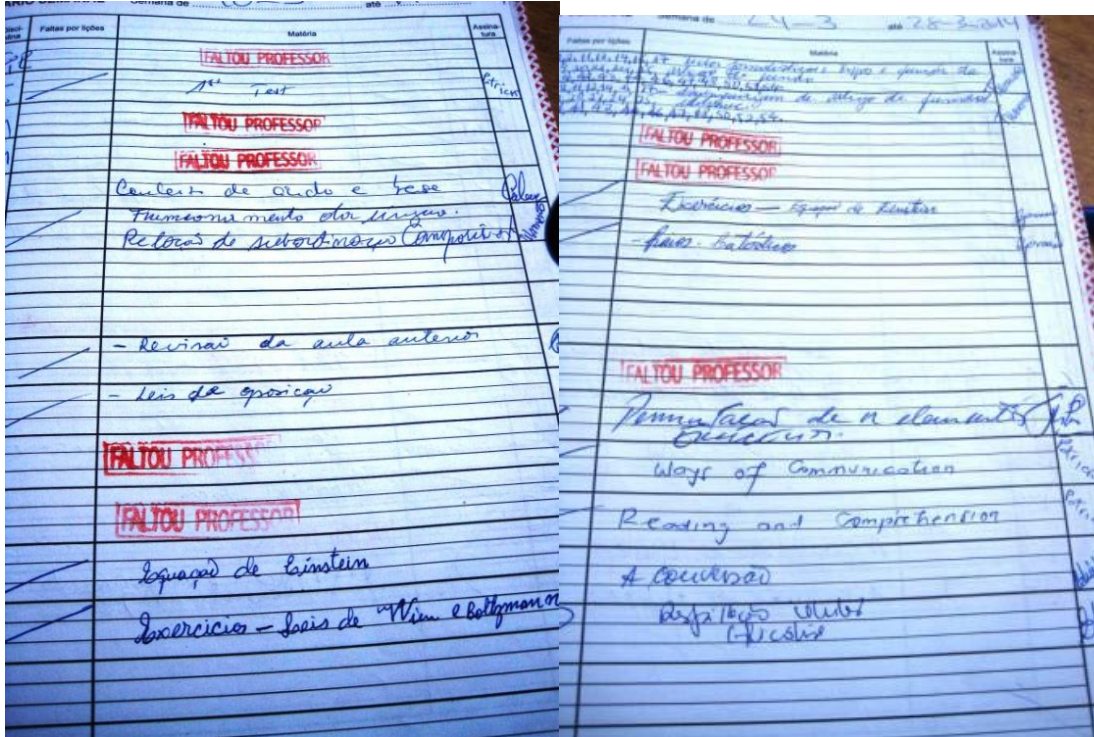
- Anexo nº V.15- Prueba del tercer trimestre de 2015 para la asignatura de Biología de 11º curso.

Escola Secundária [redacted]
Avaliação Final de Biologia 11ª classe /3º trimestre/ 2015

Leia com muita atenção as perguntas que se seguem. Assinale a alternativa
Correcta na folha de respostas. *Evite rasuras*

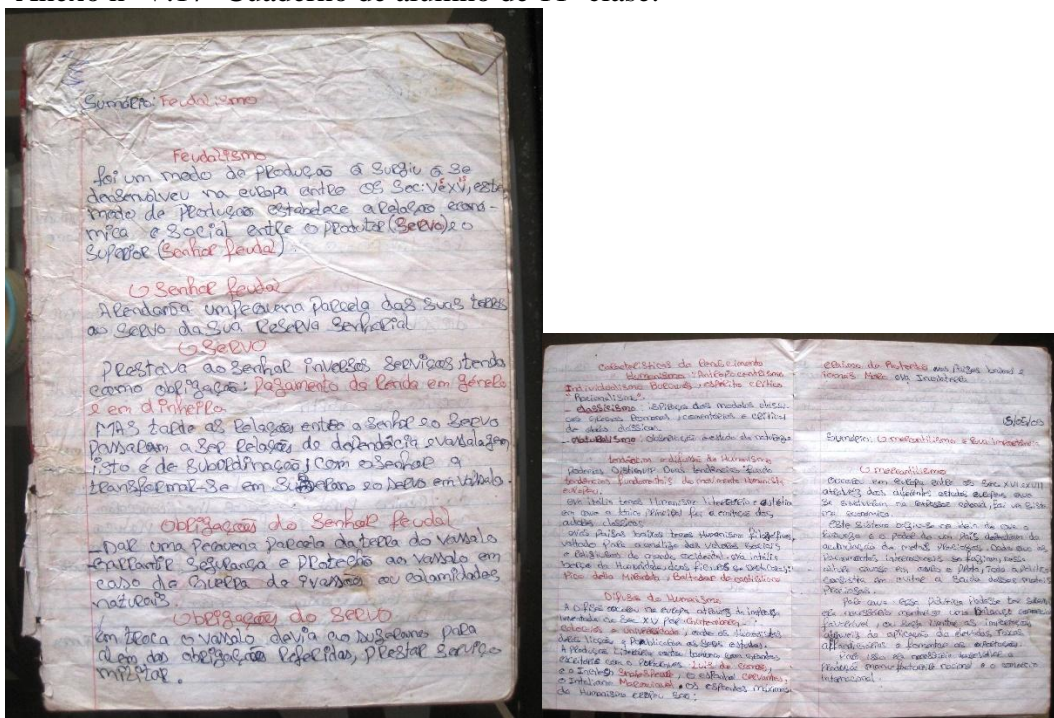
Nº	Pergunta
01	O reino monera é constituído por dois filós nomeadamente: A Schizophyta e Mycophyta B Cyanophyta e Mycophyta C Schizophyta e cyanophyta D Schizophyta e Drosophyla
02	As categorias taxonómicas colocadas por ordem hierárquicas e crescentes são: A Espécie- género-Família-Ordem-Classe-Filo-Reino B Espécie- Classe- Filo- género- Família- Ordem- Reino C Reino- Classe- Filo- Ordem-Família- género- Espécie D Reino- Classe- Filo- Família- Ordem- género- Espécie
03	Considerando-se as categorias taxonómicas, podemos dizer que os seres vivos de uma classe pertencem obrigatoriamente à (ao) mesmo (a): A Espécie B Famílias C Filo D Ordem
04	Faz parte do reino plantae a sequência: A Algas vermelhas e algas castanhas. B Algas verdes, e algas azuis. C Algas azuis e feijoeiro. D Algas azuis e acácia.
05	Do ciclo de vida do polipódio: A O esporófito é dominante B A fecundação é independente da água C O gametófito é dependente do esporófito. D O esporófito é dependente do gametófito.
06	No ciclo de vida de uma filicinea ocorre redução do número de cromossomas durante a (o): A desenvolvimento do protalo B formação dos gametas C desenvolvimento do arquegónio. D formação dos esporos
07	Espongiários são animais... A exclusivamente marinhos. B pseudocelomados. C diblásticos. D triblásticos.
08	Coanócitos são células características dos... A espongiários. B platelmintos. C celenterados. D Nematelmintos.
09	Na escala zoológica, os primeiros animais que apresentam estruturas especializadas para a Osmorregulação (excreção) são os... A espongiários. B cnidários. C platelmintos. D moluscos.
10	Existem animais que não possuem órgão ou sistema especializado em realizar trocas gasosas. Na respiração, a absorção do oxigénio e a eliminação do gás carbónico ocorrem por difusão, através da superfície epidérmica. É o caso da: A planaria B ostra C barata D aranha
11	Quanto a origem da boca, os animais designam-se... A acelomados e deuterostómios. B celomados e pseudocelomados. C diblásticos e triblásticos. D Protostómios e deuterostómios.

- Anexo nº V.16- “Cuaderno de Frecuencia” del profesor. Corresponde a dos días del mes de marzo del 2014.



e) Producciones del alumnado de Muti:

- Anexo nº V.17- Cuaderno de alumno de 11º clase.



-Anexo nº V.18- Trabajos de alumnado de 12º clase: Dibujos y poesías, encomendados para la disciplina de Filosofía en noviembre de 2013.

Dibujos alumnado:

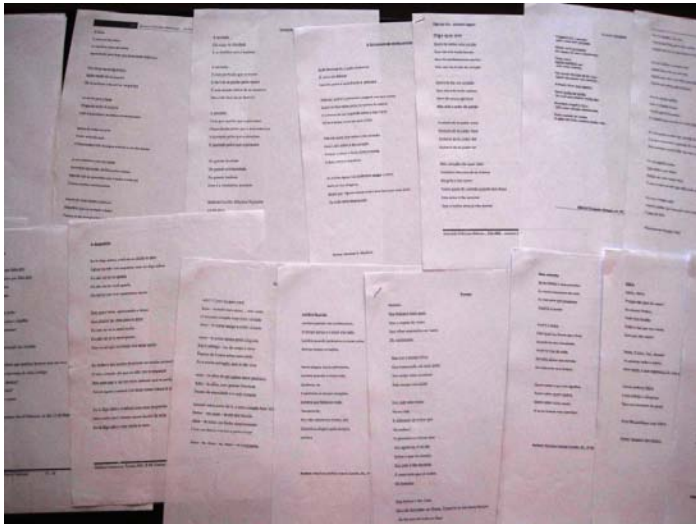


Detalle: Mujer pilando mandioca.



Detalle: Bosque completamente talado.

Poesías:



Poesías para la asignatura de Filosofía 12º curso

“Profesor”

Profesor, que tan poco gana y mucho enseña.
Su salario no llega ni para sus necesidades
Su salario es escaso pero su conocimiento es amplio.
Profesor que educa, que enseña, que forma.
Eres tu profesor aquel que hace (*posible*) la existencia de muchas figuras importantes del país.
Profesor que forma ingenieros, ministros, médicos, policías entre otros.
Profesor a ti te debo el poco conocimiento que tengo, son muchas las palabras, pero solo voy a resumir en dos: Feliz día de los profesores el 12 de octubre.
(Alumna de 12º curso)

Soy mujer

Soy mujer, sí, soy
Aquella que lucha por sus sueños,
Aquella que hace todo para ser feliz
Soy mujer y siempre lo seré
Aquella que dio a luz al salvador
Aquella que cría a su hijo con amor
Aquella que educa sin vaguería
Soy aquella mujer
A la que tú llamas nombres (*insultas*)
Aquella que humillas
Y olvidas que un día estuviste en su vientre
Soy aquella mujer que carga en la cabeza
Un saco con lechuga en búsqueda de condiciones
Para mantener aquel hijo que tiene vergüenza de mi
Soy aquella mujer
Que muchos miran
Porque tan pronto se quedó embarazada
Y sin siquiera pensar que de ella puede nacer el futuro presidente
Yo soy y siempre seré
Aquella mujer que lucha por sus sueños
Para ser feliz
(Alumna de 12º curso)

Las noches de Maputo

Las noches de Maputo son tan misteriosas,
Misteriosas como un secreto
Secreto lacrado con siete llaves,
Llaves perdidas en el mar
Las noches de Maputo son turbulentas
Turbulentas como la carretera nacional número IV
Las noches de Maputo son tan peligrosas,
que hasta los ladrones en vez de solo robar,
aprovechan para violar, comenten desgracias,
y son capaces de planchar a otro ser humano
Las noches de Maputo

El gobierno no hace nada por las noches de Maputo
Intentan esconderlas, diciendo que son tranquilas
Y mandan policías uniformados para cuidarlas
Y ellos, en vez de hacerlo, se convierten en ladrones
Así han sido
Las noches de Maputo.
(Alumna de 12º curso)

Si yo fuese hombre patria

Si yo fuese un hombre,
De dolor y sufrimiento viviría
Y feliz estaría,
Si yo fuese un hombre,
Sudaría de tanto esfuerzo
Defendería, lucharía
Intentaría cambiar el futuro de mi bello país
Si yo fuese hombre no dejaría que mi pueblo fuese esclavizado
Lucharía contra la pobreza
Uniría todas las fuerzas
Para que mi país estuviera a salvo y en paz
Cambiaría el destino del pueblo
No uso fantasías ni máscaras para disfrazar quien soy
Porque siendo quien soy
Ya siento que soy más de lo que pienso que soy
¡Ay! Si fuese un hombre
(Alumna de 12ª curso)

Lo que seré mañana

En mi sueño todos estábamos unidos
En mi sueño entre los alumnos existía un espíritu de ayuda mutua
En mi sueño sentíamos el atraso como rabia para la organización
Creíamos que un órgano no vive fuera del cuerpo
En mi sueño
Considerábamos aquel problema como nuestro
No éramos indiferentes a ningún problema
Porque el problema hace parte del organismo en que nos integramos.
(Alumno de 12º curso)

SIDA

Sida, Sida
¿por qué no paras de matar?
A nuestros hermanos,
todo te lo has llevado
Todo el mal que nos causa
¿Será que no basta?
Norte, Sur, lloran,
Las personas están sufriendo,
Sin salud, sin esperanza en la vida cada día que pasa,
Vete fuera SIDA,
Lleva contigo la desgracia,

Que nos has traído gratis,
Viva Mozambique sin SIDA
(Alumna 12º curso)

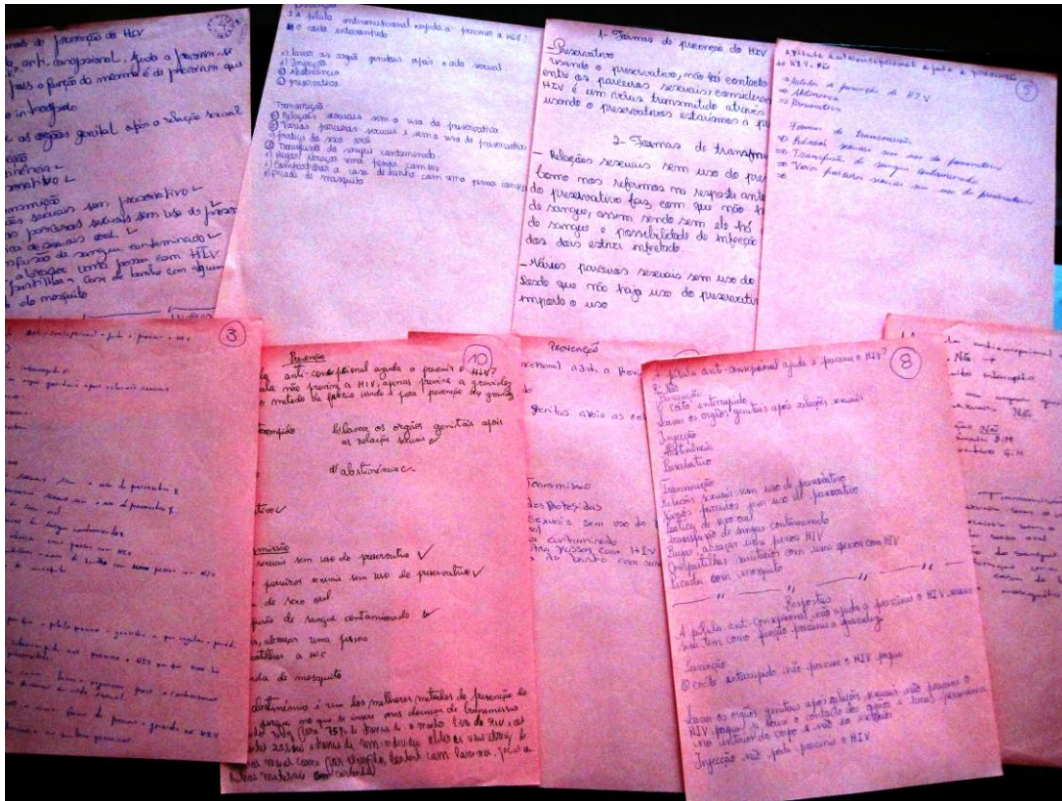
Maldito

Maldito, me atrajiste con la vista
Me engañó
Su beso helado me quemó
Su llama ardiente me ahogó
Maldito
Me sedujo,
Me mostró
El alcance de la vida,
Me quitó la razón de vivir
Cuando me llevó a la cama
Dijo que me amaba
Fui ciega, no vi la verdad
(Alumna, 12º curso)

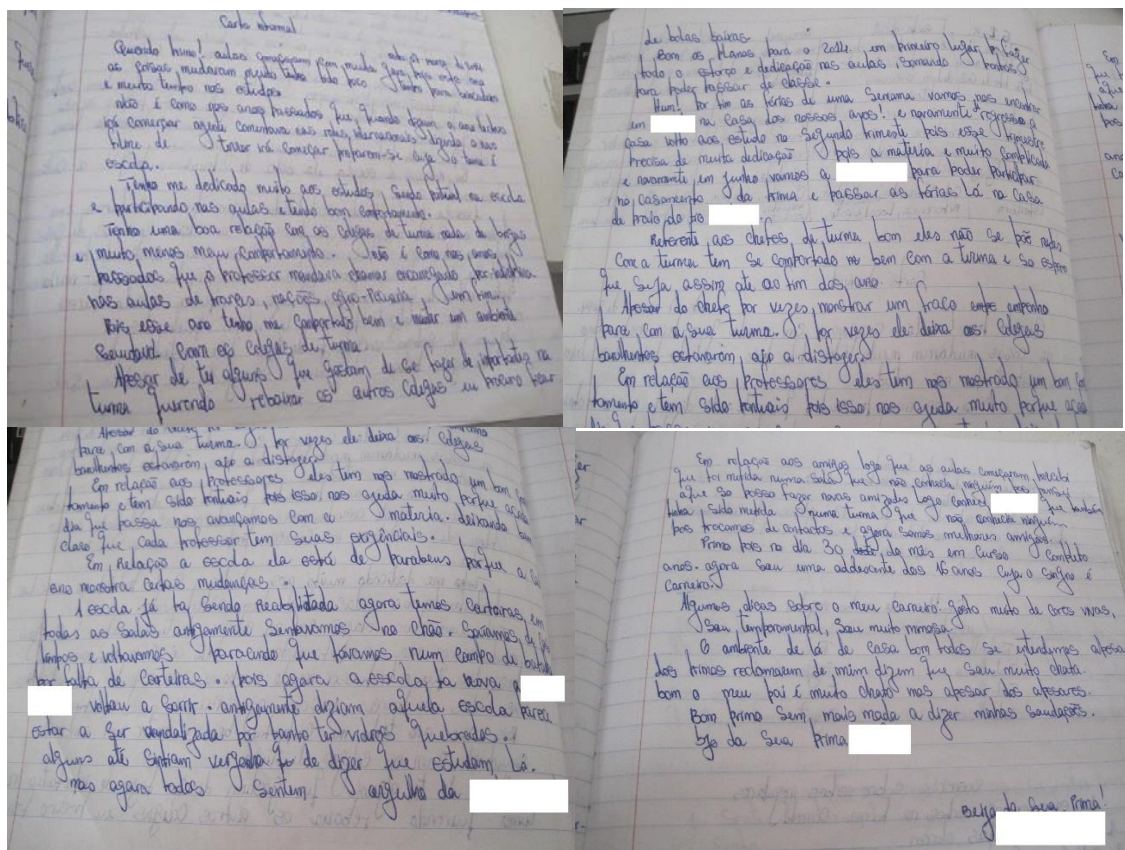
El Globo

Un día tranquilo,
Crisaldo (*nombre figurativo, que corresponde al profesor*)
Está lleno de ánimo
Esperando para la fiesta que tanto esperaba
Pero el ya no se aguantaba
Muy rápido se prepara
Se perfuma y hace un nudo en la corbata
Va para la fiesta
Llegando, él se encanta
Con la cantidad de globos allí colgados
Globos de todos los colores, azul, verde, amarillo
La fiesta acaba y consigue arrancar uno de los globos
Ahí va Crisaldo para un rincón,
Escondido en él hincha, hincha, hincha el balón,
Pero él no se dio cuenta de que el globo cada día,
El globo se hinchaba, se hinchaba
Después de nueve meses Crisaldo,
Descubre que en realidad el globo
Se trataba de un embarazo no deseado
(Alumno 12º curso)

- Anexo nº V.19- Trabajos de alumnado realizados en una sesión de formación en Salud Sexual y Reproductiva en diciembre de 2013.



- Anexo nº V.20- Ejercicio de un adolescente para la disciplina de Lengua portuguesa de 11º curso sobre la realización de una carta de tipo informal (marzo, 2014).



Traducción:

Fecha: 7 de marzo de 2014

¡Querido primo!

Las aulas comenzaron con mucha fuerza este año, las cosas cambiaron, he tenido poco tiempo para juegos y mucho para los estudios. Ya no es como en los años pasados, que cuando decían que el año lectivo comenzaba la gente comentaba en las redes internacionales [posiblemente redes sociales] que iba a comenzar una película de terror, prepárense decían, porque el tema es la escuela.

Me he dedicado mucho a los estudios, he sido puntual en la escuela, he participado en las aulas y me he comportado bien. Tengo una buena relación con los compañeros de clase, nada de peleas y mucho menos mal comportamiento. No es como en los años pasados en los que el profesor mandaba llamar a los padres por las indisciplinas en las clases de francés y agropecuaria, en fin. A pesar de que a algunos les gusta hacerse los importantes en clase intentando rebajar a otros compañeros, yo siempre intento calmarles.

Para el año 2014 tengo planes, en primer lugar, hacer todo con esfuerzo y dedicación en las aulas, sumando puntos para poder pasar de clase.

¡Um! En las vacaciones de una semana, nos vamos a encontrar en Chidenguele, en casa de nuestros abuelos, y luego nuevamente volveré a la escuela para el segundo semestre que precisa mucha dedicación, porque la materia es complicada y nuevamente en junio vamos a Bilene a participar en la boda de la prima y pasar las fiestas en la casa de la playa del tío Xico.

Respecto a los jefes de clase, ellos no se ponen rudos si como clase nos comportamos bien, y eso espero que siga así hasta final de año. A pesar de ello, el jefe a veces se muestra débil en su trabajo y deja que los compañeros que se portan mal nos distraigan.

En relación a los profesores, han mostrado un buen comportamiento y han sido puntuales y eso nos ayuda mucho porque cada día que pasa avanzamos con la materia, dejando claro que cada profesor tiene sus propias exigencias.

La escuela está siendo rehabilitada, ahora tenemos mesas en todas las clases, antiguamente nos sentábamos en el suelo, salíamos de casa limpios y volvíamos que parecía que habíamos estado en el campo de batalla por falta de mesas. Ahora la escuela de Muti está nueva y vuelve a sonreír. Antiguamente decían que esta escuela sufría actos vandálicos por tener tantos cristales rotos, y hay alumnos que sienten vergüenza de decir que estudian en ella, pero ahora todos sienten el orgullo de Muti.

En relación a los amigos, al comenzar las aulas me di cuenta de que me habían metido en una clase donde no conocía a nadie, y tuve que hacer nuevas amistades. Todos intercambiamos nuestros contactos y ahora somos los mejores amigos.

Primo, el día 30 de este mes hago 16 años, soy una adolescente con signo del zodiaco aries.

Algunas cosas que dicen sobre mi signo es que me gustan los colores vivos, soy muy temperamental y muy mimosa.

El ambiente de la casa es bueno, todos nos entendemos a pesar de que dos de mis primas se quejan de mí, porque dicen que soy antipática, y bueno, mi padre es muy antipático también, a pesar de los pesares.

Bueno primo, sin más que decirte, te mando mis saludos y besos de tu prima.

XXX

Nota de la traducción: Los nombres de lugares y personas han sido cambiados, pero, como es habitual, las casas de los familiares están ubicadas en provincias cercanas a Maputo

- Anexo nº V.21- Carta al director de un periódico en nombre del alumnado de Muti denunciando casos de abuso y acoso sexual en la escuela (2012), Traducciones a continuación.

The image is a screenshot of the website 'A Verdade'. At the top, there is a navigation bar with links for 'DESTAQUES', 'VIDA E LAZER', 'ORINIÃO', 'C@MPUS', 'FALE COM NÓS', 'DOWNLOAD', 'ARQUIVO', 'LIVE BLOGS', and 'ARTIGOS EM INGLÊS'. A search bar is located on the right. The main header features the word 'FORAGIDO' in large, stylized letters, with 'A verdade em cada palavra.' underneath. To the right of the header, there is a call to action: 'Seja um Cidadão e Reporte a Verdade' with contact information for SMS (90440) and WhatsApp (84 399 8634). Below the header, the article title is 'Reclamação: Sexo em troca de notas na Escola Secundária da Instituições Públicas'. The article text is in Portuguese and describes a situation at a school where students are being sexually abused by teachers in exchange for grades. The text is followed by social media sharing icons for Twitter, G+, and a 'Share' button. On the right side of the article, there are two small images: one showing a person holding a newspaper and another showing a person in a red shirt.

Buenos días periódico “A Verdade”,

Mis cordiales saludos a todo el equipo de este prestigioso órgano de información. Vengo por este medio y con su permiso, a denunciar algunos actos o comportamientos inaceptables que involucran a los profesores de la Escuela Secundaria de Muti, en el municipio de Matola y a sus alumnas.

La mayor parte de los profesores de este establecimiento de enseñanza secundaria preuniversitaria son jóvenes, algunos de los cuales, alquilan dependencias o casas en los alrededores. Esas casas han sido prácticamente transformadas en prostíbulos donde hay intercambio de favores sexuales entre docentes y alumnas.

Los profesores se tienen relaciones sexuales con sus alumnas y si, eventualmente estas, no aceptasen la cópula, deben pagar valores económicos que rondan los 300 o 500 meticales (de 6 a 10 euros). Las que no aceptasen una u otra cosa, ven sus notas bajas o negativas inalteradas. En estos actos de abuso y acoso sexual los profesores tienen como intermediarios algunos alumnos los cuales identifican, entre las alumnas, problemas de notas y las proponen pagos de dinero o la práctica de sexo.

Como la mayoría de las alumnas no tienen condiciones financieras para comprar estas notas, se acaban por involucrar en la promiscuidad con profesores. Nosotros, alumnos y alumnas de la escuela de Muti estamos pidiendo socorro porque se están aprovechando sexualmente de nuestras compañeras y están siendo abusadas a cambio de notas.

Es importante recalcar que este comportamiento indecente no es de todos los profesores, pero si de un puñado de ellos. Son profesores que dan clases en el curso diurno, en el periodo de

mañana, siendo el Jefe de la red de profesores, acosadores y abusadores sexuales de las alumnas el profesor “Absalao” que ya tiene un grupo de alumnos como intermediarios. De cara a este triste escenario, pedimos que el periódico “A Verdade” se dirija a la Escuela Secundaria da Muti, para informarse mejor, escuchado a La Dirección de la escuela.

Resposta

Relativamente a este caso o @Verdade manteve uma conversa com o director da Escola Secundária da Muti. Trata-se de [redacted], que depois de lhe termos apresentado o caso disse não ter conhecimento deste assunto e que nunca tinha ouvido “nos corredores” que os professores do seu estabelecimento de ensino se envolvem em actos sexuais com as suas alunas.

“Eu não aceito e nem confirmo estes episódios, é a primeira vez que nos chegam informações do género. Estou como director nesta escola desde 2007 e ainda não ouvi que há professores que mantêm relações sexuais ou amorosas com as alunas em troca de notas”, refuta.

[redacted] disse ainda que, face a este cenário, a sua instituição vai doravante fazer investigações para apurar a veracidade dos factos e, se os protagonistas desses actos forem identificados, ser-lhes-ão imputadas medidas administrativas e correctivas.

Segundo o director da Escola Secundária da Muti, as informações contidas na denúncia reflectem comportamentos inaceitáveis e desabonatórios à classe dos professores.

“Estas atitudes ferem a ética e deontologia profissional dos funcionários públicos e particularmente o Código de Conduta do Professor. Para estes casos a tolerância é zero, pois não dignificam a classe”, comenta acrescentando que neste momento, e a par das investigações, serão feitas diligências no sentido de se descobrir as supostas dependências ou casas que são usadas como palco desses actos indecentes.

Entretanto, em contacto com os directores pedagógicos dos cursos diurno e nocturno daquele estabelecimento de ensino, soubemos que não existe no seu corpo docente nenhum professor de nome “Absalão”, o suposto chefe da rede de professores que se envolvem em actos sexuais com as suas alunas. “Talvez seja uma alcunha ou pseudónimo por que é chamado o tal professor”, afirmam.

 Facebook  Outros Comentários



RESPUESTA

Respecto a este caso, “La Verdad” tuvo una conversación con el director de la Escuela de Muti, que tras presentarle el caso dijo no tener conocimiento de ese asunto y no haber oído en los pasillos que los profesores de su centro de enseñanza se involucrasen sexualmente con las alumnas. “Yo no acepto ni confirmo esos episodios, es la primera vez que nos llegan informaciones del género. Soy director de la escuela desde 2007 y todavía no he oído que haya profesores que mantengan relaciones sexuales o amorosas con las alumnas a cambio de notas”, refuta.

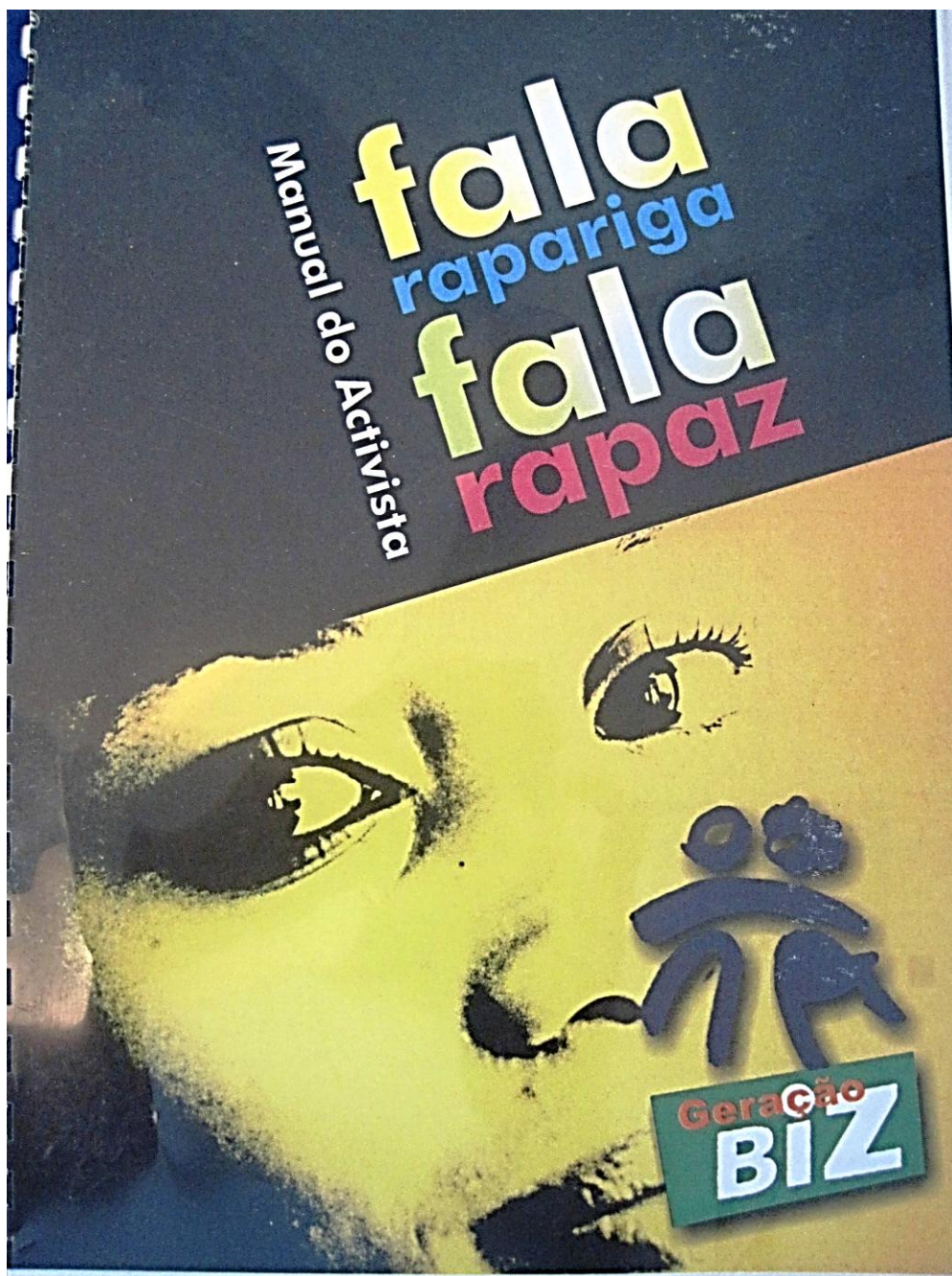
EL Director dice que, de cara a este escenario, su institución emprenderá investigaciones para apurar la veracidad de los hechos, y si los protagonistas de tales actos fuesen identificados, imputarles medidas administrativas y correctivas.

Según el Director de Muti, las informaciones contenidas en la denuncia, reflejan comportamientos inaceptables e impropios del gremio de los profesores. “Estas actitudes hieren la ética y deontología profesional de los funcionarios públicos y particularmente del Código de Conducta del Profesor. Para esos casos la tolerancia es cero porque no dignifican el gremio”, comenta, añadiendo que incrementará las investigaciones para descubrir las supuestas dependencias o casas usadas como palco de esos actos indecentes.

En contacto con los directores pedagógicos de ambos turnos, diurno y nocturno de la escuela, supimos que no existe en el cuerpo docente con el nombre “Absalao”, el supuesto jefe de la red de profesores que se involucran en actos sexuales con las alumnas “Tal vez sea un pseudónimo por el que es llamado el tal profesor” afirman.


f) Producciones de organizaciones que trabajan en el ámbito educativo:

- Anexo nº V. 22- Portada del “Manual del Activista de la Geração BIZ” de la organización Pathfinder.



- Anexo nº V.23- Resumen de una sesión de formación de formadores de adolescentes en Power Point proporcionado por la organización Médicos del Mundo.

3/26/2013



PRIORIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SERVIÇOS PARA ATENÇÃO AOS ADOLESCENTES E JOVENS – NOS SAAJS E UNIDADES SANITÁRIAS

POR QUÊ É IMPORTANTE TER ACÇÕES DE SAÚDE ESPECÍFICAS PARA ADOLESCENTES E JOVENS?

Antecedentes

- O AJ tem sido visto como um indivíduo saudável e portanto menos vulnerável à doenças, o que faz com que os cuidados e serviços destinados a eles não sejam priorizados nas políticas nacionais.
- Moçambique tem uma população de mais de 22 milhões de habitantes (INE, CENSO 2007). Desta população, 23% é constituída por adolescentes (10 a 19 anos).
- A OMS por sua vez classifica como "gente jovem" indivíduos dos 10 a 24 anos de idades, que representam 33% da população total do país, o que corresponde a 7.3 milhões de indivíduos desta faixa etária

Situação Epidemiológica do Adolescente e Jovem em Moçambique

- 45,1% de raparigas e 47% de rapazes indicaram que não usam contraceptivos, por não terem conhecimento sobre os métodos (MICS, 2008).
- 93,2% das raparigas e 92,6% dos rapazes não fez uso de nenhum contraceptivo na sua primeira relação sexual (INJAD, 2001).
- Cerca de 41% de raparigas aos 19 anos já são mães ou grávidas, em Niassa 59% (IDS, 2003). O percentual de mulheres que procurou o serviço de aconselhamento e teste de SIDA foi de 4.9% e entre os rapazes foi de 9.6% (INSIDA, 2009).
- 1/3 da mortalidade materna acontece na faixa etária de menores de 20 anos (INJAD, 2001).

Situação Epidemiológica do Adolescente e Jovem em Moçambique (Cont.)

- Entre as mulheres da faixa etária de 15-24 anos, a prevalência do HIV é cerca de 2.5 vezes superior a prevalência entre os homens da mesma idade (INSIDA, 2009).
- 45,7% dos partos foram realizados em casa contra 34,3% que se realizaram no hospital e 9,2% no centro de saúde. O maior percentual dos partos realizados em casa aconteceu na zona rural (61,2%). (MICS, 2008).
- Cerca de 30% das mulheres não sabe se o preservativo pode proteger, se protege pouco ou não protege com relação a evitar ITS, entre os rapazes o percentual é de 19,2% (MICS, 2008).
- 29% de raparigas de 15-19 anos tiveram a 1ª relação sexual antes dos 15 anos (MICS 2008).

O que está estabelecido pelo MISAU

A Política Nacional de Saúde sublinha um estilo de vida saudável entre os jovens, promovendo e implementando programas que garantam acesso à informação sobre saúde e aos serviços integrados de SSR de qualidade.

1

ANEXO N° VI:

Las categorías analíticas empleadas en la investigación, divididas por ámbitos.

1. Categorías analíticas de observación en la escuela y en el barrio:

CATEGORIAS ANALÍTICAS OBSERVACIÓN ESCUELA (OE) (Observación participante, conversaciones de tipo informal en escuela)		
Clave	Categoría	Detalle
(OE1)	Estilos de comunicación comunidad escolar	-Estilos de comunicación: idioma, expresión física, contenido, forma y longitud relato (lineal/circular) considerado en las variables: espacio (diferentes partes de la escuela: aula, reuniones, sala profesores, bar-cantina, patio, pasillos) situaciones (clases, descanso, reuniones) y actores de la comunicación y relaciones de ellos en espacio/momento: equipo directivo, profesorado, funcionariado, alumnado, familia (en la institución).
(OE2)	Funcionamiento escuela: Relatos, prácticas.	-Normas, organigrama, burocracia, relatos sobre funcionamiento formal de la escuela: tiempo, características, fines. -Relaciones y comportamientos de la comunidad escolar asociados a la escolaridad -Relaciones de poder entre la comunidad escolar derivado de sus posiciones. -Usos del espacio: finalidad de cada espacio y usos por comunidad escolar: lugares abiertos, lugares semiabiertos, blindados, de uso exclusivo y/o mixto.
(OE3)	Prácticas disruptivas de funcionamiento escolar	-Alteración cotidiana de la práctica respecto al relato de funcionamiento “correcto” (no en forma de “accidente): usos del tiempo, usos del papel. -Otras prácticas disruptivas puntuales (faltas/ausencias/otras prácticas) -Relato agentes sobre prácticas escolares no relacionadas con funcionamiento formal.
(OE4)	Relatos sobre la profesión y vida del docente	-Valoraciones espontáneas sobre escuela -Valoraciones sobre los desafíos de trabajo como docente -Relatos sobre sus condiciones de vida: valores, ideas, exigencias de su entorno.
(OE5)	Relatos sobre la escolarización (comunidad escolar)/ estrategias de permanencia en la escuela	Relatos sobre la pertinencia de estar escolarizado (comunidad escolar) Estrategias acceso/permanencia en la escuela (alumnado y familias)
(OE6)	Acción en el aula	Estilos comunicación. Relaciones profesorado-alumnado. Referencias sobre el mundo exterior, sobre lo laboral/universidad. Relatos sobre la intelectualidad/ sobre la no intelectualidad. Elementos referidos al género. Conflictos, llamadas de atención

		<p>Profesorado: Desarrollo del aula, estructura temporal, expresión contenido cv formal (guía profesorado), expresión cv oculto.</p> <p>Alumnado: Actitud, comportamiento, expresión en el aula.</p>
(OE7)	Prácticas corruptas en escuela	<p>Prácticas corruptas: Situaciones y momentos de cada práctica.</p> <p>Relatos sobre motivos y sanciones a la corrupción comunidad escolar: Equipo directivo, profesorado, funcionariado, alumnado y familias</p>
(OE8)	Vida mágica en la escuela	<p>Relatos sobre sentido y eficacia de los hechizos en el ámbito escolar (Equipo directivo, profesorado, funcionariado, alumnado)</p> <p>Episodios de hechizos en escuelas (Equipo directivo, profesorado, funcionariado, alumnado)</p>
(OE9)	Relatos África-Europa en escuela	<p>África: Elementos de la sociedad y de la vida de ciudadanos (profesores/equipo directivo/funcionariado), referidos a la condición de africano.</p> <p>Europa: Elementos asociados a Europa: actitudes, comportamientos, productos: programas/proyectos, relatos sobre organizaciones globales.</p> <p>Elementos comunes/disparidades/tensiones</p>
(OE10)	Relato y práctica sobre Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	Relato y prácticas relacionadas con SSR en la escuela.
CATEGORIAS ANALÍTICAS OBSERVACIÓN BARRIO (OB) (Observación participante, conversaciones de tipo informal en barrio)		
Clave	Categoría	Contenido
(OB1)	Estilos de comunicación barrio	<p>Estilos de comunicación: idioma, expresión física, contenido, forma y longitud relato (lineal/circular).</p> <p>Variables: situaciones e interlocutores.</p>
(OB2)	Elementos relacionales en el barrio	Interacciones entre personas en barrio/casas.
(OB3)	Elementos relacionados con el tiempo en el barrio	Manejo del el tiempo, valor de la puntualidad (referencias al tiempo) en barrio/casas
(OB4)	Relatos valor escuela en el barrio	Relatos sobre la escuela, funcionalidad y características (Vecinos, familias)

2. Categorías analíticas de las entrevistas:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS ENTREVISTAS (E)		
Clave	Categoría	Contenido
(E1)	Estilos de comunicación comunidad escolar y barrio	-Estilos de comunicación: idioma, expresión física, contenido, forma y longitud relato en las entrevistas (lineal/circular).

(E2)	Trayectorias educativas/laborales adultos	-Características del sistema escolar en el pasado reciente. -Características del entorno ecológico: social, político y cultural pasado y presente
(E3)	Relatos sobre función de la escuela en el contexto	-Relatos sobre el funcionamiento, exigencias y misión escolar
		-Expectativas sobre la escolarización de los jóvenes en el contexto
(E4)	Relatos relación escuela con otras instituciones	-La escuela y la sociedad
		-La escuela y el barrio
		-La escuela y el trabajo
(E5)	Valoración de escuela de Muti	-Valoración parte de sus Instalaciones, equipo directivo, profesorado, resultados.
(E6)	Características del trabajo del profesorado	-Relatos sobre su práctica, dependencias y exigencias desde altas instancias, desafíos profesionales.
		-Condiciones de vida profesorado
(E7)	Relatos sobre la acción en el aula	-Sentido trabajo profesorado (objetivos pedagógicos en su acción, valoración de su alumnado)
		-Sentido alumnado (prácticas destinadas a ser valorados)
(E8)	Relatos sobre el fenómeno de la corrupción en la escuela	-Prácticas corruptas identificadas en las escuelas mozambiqueñas
		-Prácticas corruptas identificadas en la escuela de Muti
		-Valoración sobre prácticas corruptas
		-Respuestas ante prácticas corruptas
(E9)	Relatos sobre contenidos Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	Relato pertinencia/aplicación contenidos SSR en la escuela
		-Relato sobre la aplicación SSR en la escuela

3. Categorías analíticas de en documentos en contexto:

CATEGORIAS ANALÍTICAS DOCUMENTOS EN CONTEXTO (CDC)	
Clave	Detalle
(DC1)	-Objetivos/misión de la escuela en los documentos escolares
(DC2)	-Ideas referidas a su óptimo funcionamiento en los documentos escolares

ANEXO N° VII:

Las categorías analíticas ordenadas por objetivos y referentes teóricos de la investigación:

	Objetivos	Categorías de análisis	Marco Teórico (Referentes principales)
OBJETIVO 1	O₁ : “Conocer la historia del sistema educativo mozambiqueño desde la época colonial hasta hoy, describiendo las características de sus etapas y diferentes exigencias y desafíos”	(E2) Trayectorias educativas/laborales adultos	Spindler, G (1993 [1987]) “Las escuelas en “culturas en transformación” Rockwell, E (1980) “Dimensión histórica en el análisis de los fenómenos culturales”
		(DC1) Objetivos/misión de la escuela en los documentos escolares (Programa secundaria)	
OBJETIVO 2	O₂ “Comprender algunos de los elementos del contexto en que se inscribe la escuela y la significación que se otorga a la escolarización en el barrio”	(OE1) Estilos de comunicación de la comunidad escolar	Spindler, G.D (1993 [1987]) “La transmisión de la cultura” San Román, T. (1996) “Referente étnico/cultural” Ogbu, J. (1993 [1981]) “Enfoque ecológico-cultural” Díaz de Rada, Á. (2010) “Cultura como forma de vida” Finnegan, Ruth (2012) , Directivo UNESCO (Entrevistado el 26-06-2014) “Estilos de comunicación en la zona”
		(OE5) Relatos sobre la escolarización (comunidad escolar) y Estrategias de permanencia en la escuela de (alumnado y familias)	
		(OE7) Prácticas corruptas en escuela	
		(OE8) Vida mágica en la escuela	
		(OE9) Relatos África-Europa en escuela	
		(OE10) Contenidos Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	
		(OB1) Estilos de comunicación en el barrio	
		(OB2) Elementos relacionales en el barrio	
		(OB3) Elementos relacionados con el tiempo en el barrio	
		(OB4) Relatos valor escuela en el barrio	
		(E1) Estilos de comunicación comunidad escolar y barrio	
		(E2) Trayectorias educativas/laborales adultos	
		(E3) Relatos sobre función de la escuela en el contexto	
		(E4) Relatos relación escuela con otras instituciones	
		(E8) Relatos sobre corrupción en la escuela	
(E9) Relatos sobre contenidos Salud Sexual y reproductiva en la escuela (SSR)			

OBJETIVO 3	O₃ “Identificar lo que pasa en la escuela desde dos planos: desde lo que se dice que debe suceder en la institución para su funcionamiento y desde lo que sucede en ella, a través de las acciones de los agentes de la comunidad escolar”	(OE2) Funcionamiento escuela: Relatos, prácticas.	Giroux, H. (1990) Escuelas como “lugares socialmente construidos” Rockwell, E (1980) “Escuelas inmersas en una totalidad” Soto, P (2006) “Escuelas como contextos de aprendizaje” Shore, C., Wright, S (1999) y Márquez, M.T. Bueno, C. (2005): “Políticas públicas como relatos culturales”. Díaz de Rada, Á. (2010) “Cultura como forma de vida”
		(OE3) Prácticas disruptivas de funcionamiento escolar	
		(OE6) Acción en el aula	
		(OE7) Prácticas corruptas en escuela	
		(OE10) Contenidos Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	
		(E5) Valoración de escuela de Muti	
		(E7) Relatos sobre la acción en el aula	
		(E8) Relatos sobre corrupción en la escuela	
		(E9) Relatos sobre contenidos Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	
		(DC1) Objetivos/misión de la escuela en los documentos escolares (Programa secundaria)	
OBJETIVO 4	O₄ “Identificar algunas características de la cultura entendida como formas de vida en el barrio de Muti e identificar otros entornos de aprendizaje (añadido), de los/as alumnos/as, profesores/as y las familias de los/as alumnos/as así como otros/as miembros de la comunidad en general”	(OE1) Estilos de comunicación comunidad escolar	Wolcott, H.F (1987) “Modelo de adquisición del lenguaje como modelo de adquisición de la cultura” Soto, P (2011) “Procesos de transmisión de cultura intencional y no intencional” Díaz de Rada, Á. (2010) “cultura como forma de vida” Spindler, G.D (1993 [1987] “La transmisión de la cultura”
		(OE3) Prácticas disruptivas de funcionamiento escolar	
		(OE5) Relatos sobre la escolarización (comunidad escolar)/ estrategias de permanencia en la escuela	
		(OE8) Vida mágica en la escuela	
		(OE9) Relatos África-Europa en escuela	
		(OE10) Relato sobre clases de Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	
		(OB1) Estilos de comunicación barrio	
		(OB2) Elementos relacionales en el barrio	
		(OB3) Elementos relacionados con el tiempo en el barrio	
		(OB4) Relatos valor escuela en el barrio	
		(E1) Estilos de comunicación comunidad escolar y barrio	
		(E2) Trayectorias educativas/laborales adultos	
		(E3) Relatos sobre función de la escuela en el contexto	
		(E4) Relatos relación escuela con otras instituciones	

		(E5) Valoración de escuela de Muti	
		(E8) Relatos sobre el fenómeno de la corrupción en la escuela	
		(E9) Relatos sobre contenidos Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	
OBJETIVO 5	O₅ “Conocer algunos de los aspectos de la vida del alumnado y de sus familias, sus condiciones de vida, su opinión sobre la escuela y su función social, así como sus expectativas vitales”	(OE5) Relatos sobre la escolarización (comunidad escolar)/ estrategias de permanencia en la escuela	Spindler, G.D (1993 [1987]) “la transmisión de la cultura” Ogbu, J. (1993 [1981]) “Enfoque ecológico-cultural” Wolcott, H.F (1987) “Antropología del aprendizaje”
		(OB4) Relatos valor escuela en el barrio	
		(E2) Trayectorias educativas/laborales adultos	
		(E3) Relatos sobre función de la escuela en el contexto	
		(E4) Relatos relación escuela con otras instituciones	
		(E8) Relatos sobre el fenómeno de la corrupción en la escuela	
OBJETIVO 6	O₆ : “Conocer las trayectorias laborales del profesorado, el significado que le dan a su profesión, las características de su trabajo y su valoración del papel de la escuela en la comunidad”	(OE1) Estilos de comunicación comunidad escolar	Soto, P. (dir) (2006) “El profesorado como sujeto cultural” Giroux, H (1990): “Los profesores como intelectuales” Spindler, G.D (1993 [1987]) “La transmisión de la cultura” Wolcott, H.F (1987) “Antropología del aprendizaje”
		(OE4) Relatos sobre la profesión y vida del docente	
		(OE7) Prácticas corruptas en escuela	
		(OE8) Vida mágica en la escuela	
		(OE9) Relatos África-Europa en escuela	
		(OE10) Comentarios/ prácticas sobre Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	
		(E2) Trayectorias educativas/laborales adultos	
		(E5) Valoración de escuela de Muti	
		(E6) Características del trabajo del profesorado	
		(E7) Relatos sobre la acción en el aula	
		(E8) Relatos sobre el fenómeno de la corrupción en la escuela	
		(E9) Relatos sobre contenidos Salud Sexual y Reproductiva (SSR) en la escuela	

ANEXO N° VIII: Muti y sus alrededores

Anexo n° VIII.1: La carretera:





Anexo nº VIII.2: Los caminos y las casas:







Fuente: Fotos de la autora de entre los meses de diciembre de 2013 y enero de 2014.

ANEXO N° IX: La Escuela Secundaria de Muti

Anexo n° IX.1: La “Apertura solemne del año lectivo”, de enero de 2014:



Anexo n° IX.2: Alumnado formando filas para cantar el himno en enero de 2014:



Anexo nº IX.3: La Secretaría:



Anexo nº IX 4: Tablón de resultados escolares



Anexo nº IX.5: Un aula de 8º curso (bloques):



Anexo nº IX.6: Banco de un aula de 9º curso (bloques):



Anexo n°IX.7: Un aula de 12° clase (Edificio principal) barrida por una alumna:



Fuente: Fotos de la autora de entre los meses de diciembre de 2013 y enero de 2014.