

## ***El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)***

Beatriz García García – *Universidad Autónoma de Barcelona-  
Universitat Oberta de Catalunya*<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.644>

### **Resumen**

El objeto de este artículo es identificar cómo en el funcionamiento de una institución escolar ubicada en las afueras de la ciudad de Maputo (Mozambique) se cristalizan relaciones históricas, políticas y condicionantes sociales y culturales del contexto donde se ubica. El trabajo etnográfico llevado a cabo en dicha escuela permitió identificar la trama cultural que opera en la misma, y cómo, a partir de procesos con y sin intencionalidad educativa, la escuela transmite nociones, ideas y valores no siempre coherentes con los modos de vida del entorno donde se ubica, llegando en ocasiones a denigrarlos e infravalorarlos. Se analizan algunos de los elementos culturales que entran en juego y las estrategias empleadas, presentando el uso y distribución del espacio escolar como uno de los vehículos de esta dinámica de transmisión de nociones culturales situadas de diferente valor y prestigio.

Este trabajo muestra cómo el trabajo etnográfico en instituciones permite profundizar en su comprensión y plantear transformaciones o mejoras en ellas, contando con la comunidad educativa como protagonista y se hipotetiza que parte de las causas del fracaso de la multitud de proyectos y acciones dirigidas a la mejora de las escuelas mozambiqueñas pueda tener que ver con esta falta de comprensión. En la introducción, se presentarán los antecedentes y pertinencia de la investigación. En el apartado Metodología se expone el planteamiento de investigación, basado en la propuesta de aproximación ecológico-cultural de Ogbu (1993 [1981]). Posteriormente se presentará el enmarcado teórico a partir de la contextualización histórica del fenómeno de estudio, la estructura de oportunidades económicas del entorno, y el modelo de realidad social que la escuela propone, para llegar a la caracterización de la trama cultural, como yo la denomino, que la escuela ofrece en contexto. Seguidamente se presenta el análisis del espacio como vehículo de nociones culturales y se concluye con los resultados obtenidos dilucidándose la necesidad de la etnografía para el análisis de la institución escuela, como parte del trabajo de la disciplina de la Antropología de la Educación.

**Palabras clave:** Etnografía; Trama cultural; Escuela; Espacio; Mozambique.

---

<sup>1</sup> Enviar correspondencia a: Beatriz García García [btzgarcia@hotmail.com](mailto:btzgarcia@hotmail.com)

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

**Abstract.** *The space as a vehicle of cultural plot. The case of Machava Sede secondary school.*

The purpose of this article is to identify how in the daily operation of a secondary school on the periphery of Maputo (Mozambique) historical, political, social and cultural conditions are crystallized. The ethnographic study carried out in school allowed for the identification of a "cultural plot" operating inside it. Examination of the inner workings of this plot revealed how both with and without educational intentionality, the school transmits notions, ideas and values that are not always coherent with the way of life in its environment. At times the disconnect can be denigrating and reveals a lack of sensitivity and integration with the roots and heritage. The article presents some of the cultural elements that come into play and suggests among other ideas, the use and distribution of the school space as a vehicle to address this dynamic.

Ethnographic study of an institution's operational architecture can offer insight and understanding that allows for transformational improvements and propositions including the active participation of the educational community as a protagonist. It is hypothesized that part of the failure (limited success) of the multitude of projects in Mozambican schools may stem from this simple lack of appropriate cultural integration. In the introduction we will examine the background and relevance of the investigation. In "Methodology" the research approach is exposed, based on the proposed ecological-cultural approach of John Ogbu (1993 [1981]). Later, the theoretical framework will be presented, based on the historical context of the phenomenon of study; the structure of economic opportunities in the environment and the model of social reality that the school exemplifies in order to arrive at an understanding of the characterization of a "cultural plot". Finally, the analysis of physical space as a vehicle of cultural notions will be presented. The results obtained will be examined and show the link as a possible explanation for school failure. The conclusion will elucidate the need for ethnography as part of the analysis of the effectiveness of educational institutions as well as the value derived from the Discipline of Anthropology of Education.

**Keywords:** Ethnography; Cultural plot; School; Space; Mozambique.

## Introducción

En este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación doctoral<sup>2</sup> defendida en el año 2016 y desarrollada a partir de una estancia de tres años en Maputo, Mozambique. El objetivo del trabajo fue analizar la trama cultural que operaba en una escuela secundaria de Matola, en la periferia de Maputo, y en el contexto concreto donde se

---

<sup>2</sup> Tesis titulada: «Los secretos de la casa: Aproximación etnográfica y antropológica a la escuela secundaria en el contexto sociocultural de Muti (Matola, Mozambique)» defendido en la Universitat Autònoma de Barcelona en marzo del año 2016.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

ubicada, el barrio de Machava. En el año 2011 tuve la oportunidad de trasladarme a vivir a Mozambique, donde permanecí hasta finales del 2014. Mis intereses académicos estaban focalizados en la Antropología de la Educación y en el dispositivo escuela, en su faceta de reproductora social y en su capacidad para generar procesos de aprendizaje y adquisición cultural, conscientes e inconscientes, en sus comunidades educativas. Este análisis, que pone énfasis en los aspectos culturales, resulta particularmente útil y necesario para el planteamiento de posibles transformaciones y mejoras en la escuela.

Cuando llegué a Maputo, me encontré con una ciudad invadida de sedes de organizaciones internacionales que trabajaban en distintos puntos del país. Mi experiencia previa en cooperación internacional hizo que esto no me resultase extraño, pero decidí incorporarlo como un primer dato valioso de mi experiencia en el país. A los pocos meses, cuando ya hablaba portugués con fluidez, acudí al Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Eduardo Mondlane<sup>3</sup> y planteé mi intención de colaborar en algún proyecto relacionado con la antropología y el ámbito educativo. Entonces, me pusieron en contacto con el "Departamento Académico de Salud de la Comunidad" de la Facultad de Medicina y me propusieron codirigir la tesis de máster<sup>4</sup> de Elsa Langa, quien precisamente, se preguntaba por la capacidad de tres escuelas en la periférica ciudad de Matola para trabajar nociones relacionadas con la prevención y tratamiento del HIV-SIDA. Existiendo en dicha ciudad unas tasas de prevalencia de más del 21% y siendo las mujeres adolescentes más vulnerables, la investigación en escuelas secundarias adquiriría una particular oportunidad.

Una vez diseñada la investigación, pedí permiso a Elsa para acompañarla en su trabajo cotidiano de investigación. La iniciamos a principios del año 2012 y la recogida de datos se extendió durante 9 meses: acudimos a las escuelas una media de tres veces a la semana, realizamos observaciones, entrevistas semiestructuradas a docentes y aplicamos más de

---

<sup>3</sup> Agradezco el incommensurable apoyo de la antropóloga Esmeralda Mariano, profesora de dicho Departamento.

<sup>4</sup> 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. Me encargaron la parte cualitativa.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

1.000 cuestionarios al alumnado. Personalmente, decidí recoger todo el proceso en diferentes cuadernos de campo.

Durante este tiempo me desplazé de Maputo a Matola en *chapa*, vehículos de transporte público que me permitieron conocer los barrios donde se ubicaban las escuelas. Además, Elsa era profesora de secundaria de otra escuela y su presencia provocaba muchas interacciones sociales. De este modo, tuve la oportunidad de conocer y conversar con amigos, vecinos, profesores, padres, alumnado y expertos de educación del distrito de Matola, acudir a diferentes lugares, y, en definitiva, comencé a introducirme en las dinámicas cotidianas de la población donde se ubicaban estas escuelas.

Pronto me di cuenta de que ciertos aspectos que observaba en las interacciones comunitarias, como el uso de la lengua local (*shangana*), el uso de estilos de comunicación diferentes, la noción de tiempo, la idea de trabajo y tiempo libre, ciertas expresiones físicas y comportamientos, las ideas asociadas al liderazgo y mérito, a las relaciones entre hombres y mujeres, a la eficacia de los hechizos, los "problemas espirituales" etc. nunca aparecían en las escuelas de la zona. En ellas se hablaba exclusivamente portugués y se reproducían comportamientos y nociones diferentes, definidas en una gran simplificación, como "occidentales" o propias de entornos culturales ubicados en Occidente. Esta experiencia me hizo preguntarme sobre qué relación podría existir entre los modos de vida comunitarios y los modos de vida escolares y sobre qué propuesta cultural en términos de Ogbu (1993 [1981]) planteaban las escuelas en esos contextos lejanos culturalmente.

Por otra parte, mi implicación en el estudio me permitió hacer una revisión bibliográfica<sup>5</sup> sobre la realidad escolar de Mozambique y comprobé que el diagnóstico sobre la dificultad de la escuela para transmitir conocimientos sobre el HIV-SIDA apuntaba a la falta de medios económicos de las escuelas y a la escasa formación del profesorado. En estos estudios a la

---

<sup>5</sup> Algunos ejemplos: Castiano José P. y Ngoenha S.E. (2006). *A longa marcha duma "Educação para todos em Moçambique"* Maputo: Publifix // Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Escolar// Ministério da Educação (MINED) (2009) *Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015)*. Maputo: Autor// Departamento de Cooperación y Educación al Desarrollo IEPALA (2010) *Estudio sobre Educación: Mozambique*. Madrid: Autor.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

realidad escolar era caracterizada a partir de aspectos estructurales y económicos, y, la palabra "cultura" se relacionaba con precariedad económica o con prácticas culturales nocivas para la escolarización, como el matrimonio precoz y la participación de jóvenes en ritos. Este planteamiento, que obviaba otros elementos contextuales o las dimensiones culturales del comportamiento, me pareció limitante y consideré que podría afectar al planteamiento y éxito de propuestas de transformación escolar.

Los docentes implicados en el estudio, por su parte, replicaban estas ideas: decían no saber cómo afrontar temas de salud sexual en las aulas y manifestaban necesitar formación, materiales, infraestructuras y proyectos externos como el de la GERAÇÃO BIZ<sup>6</sup> para orientar su trabajo. De este modo, las líneas argumentales eran coherentes con los estudios y oscilaban entre el "no sabemos" y "no tenemos" propios de los estudios. Además, empleaban el concepto de cultura como sinónimo de "prejuicios" o "limitaciones" en sus prácticas escolares. Observé que existía la prohibición implícita de hablar *shangana* en las escuelas.

Algunos accidentes de campo además me hicieron pensar que los proyectos externos no se aplicaban de la forma esperada ni las donaciones a la escuela eran aprovechadas y comencé a caracterizar la realidad escolar como "simulacro", como si en la escuela se estuviesen recreando ideas, actitudes y discursos ajenos a sus pautas de sentido. El trabajo de Elsa Langa supuso un extraordinario campo de información sobre las formas de vida en los diferentes espacios y sobre la relación de las escuelas con los proyectos externos y me generó nuevos interrogantes que fueron el impulso de mi investigación.

## Metodología

Me planteé llevar a cabo una investigación que analizase la relación entre la escuela y el contexto donde se ubica y que identificase la trama cultural que la institución propone y para ello, se hacía imperativo el trabajo etnográfico y una permanencia intensiva en una nueva

---

<sup>6</sup> GERAÇÃO BIZ: proyecto del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Ministerio de Educación (MINED).

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

escuela. En el año 2013 conseguí un permiso para hacer trabajo de campo en otra escuela secundaria de Matola, la de Machava-Sede, ubicada en el barrio de Machava, donde trabajaba Elsa Langa. Era estructuralmente muy similar a las anteriores, con más de 5.000 alumnos inscritos, 200 profesores y ofrecía los cinco cursos de los que consta la etapa secundaria, de octavo a 12º.

Mi planteamiento de investigación, entroncada en la disciplina de la Antropología se orientaba a la interpretación cultural, en los términos de Wolcott (1993 [1985]) en la escuela y la comunidad donde se ubicaba. La definición de cultura que consideré para mi estudio, por operativa y esclarecedora, fue la de Díaz de Rada (2010) basada en la idea de repertorios de convenciones con cuyo uso las personas dan forma a la vida social: me preguntaba por el lugar y origen de estos diferentes repertorios y su forma de convivir en un contexto determinado. Era consciente que la cultura es vehiculada por los sujetos, inferida a partir de sus palabras y acciones y que no es propiedad del espacio, y me planteé analizar el comportamiento cultural en la escuela y en la comunidad buscando lógicas situadas, repertorios de convenciones en cada lugar, lo que respondía a un criterio analítico y no a una forma de entender la realidad, que la entiendo como mestiza de referencias. Sin embargo con un trabajo previo que apuntaba a la idea de comportamiento cultural escolar como "simulacro", esta categorización analítica me era más provechosa.

Para el análisis de lo que sucede en la escuela consideré seguir las aportaciones de Soto (2011) que organiza los diferentes procesos educativos en función de su intencionalidad y consciencia, y trabajé con la idea del "currículum oculto" de Giroux (1990) definido en oposición al "currículum oficial". Además, asumí en la investigación la aproximación "ecológico-cultural" de Ogbu (1993 [1981]) trabajando sus diferentes supuestos: la etnografía escolar debe incluir el estudio de las fuerzas sociales e históricas relevantes del contexto, la educación escolar está conectada "con la economía corporativa y con la estructura de oportunidades económicas del entorno"(Ibíd.1993 [1981] p.159) y las conductas de los participantes están influidas "por sus modelos de realidad social" (Ibíd.1993 [1981], p.159). Así, el análisis del contexto histórico, de la estructura económica y las oportunidades laborales del entorno y de los modelos de realidad social existentes en contexto, fueron guías importantes de mi trabajo de investigación.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

Además, permanecí un año lectivo en la escuela, observando su funcionamiento cotidiano y colaborando con el equipo directivo y profesorado en las tareas que me asignaban. Observé el comportamiento de la comunidad educativa en el recinto, participé en todos los procesos burocráticos, en reuniones del equipo directivo, profesorado y también del desarrollo de las clases dentro de las aulas. Observé y analicé diferentes momentos de la escuela en clave de procesos, diferenciando el periodo de matriculación, el devenir cotidiano del curso lectivo y el de evaluación. Elaboré categorías de análisis para la observación, en un principio abiertas y más fluidas que se fueron acotando progresivamente de forma muy provechosa: en un ambiente conocido y contando con la expresividad y sentido del humor de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, la escuela comenzó a *contar* su relato.

Gracias a mi experiencia previa, conocía la zona y el barrio donde se inscribía la escuela y comencé a denominarlo "comunidad", como hacían mis informantes. En ese punto, había establecido relaciones con muchas familias del alumnado de la zona y del vecindario en general y conocía más sobre los modos de vida del entorno. Decidí aprovechar todos mis vínculos y aceptar las invitaciones para participar en la vida comunitaria y comencé a *etnografiarlo* de forma sistemática.

Realicé un total de 75 entrevistas semiestructuradas, que incluían, por un lado, a personas vinculadas a instituciones educativas públicas y privadas, a personas de entidades con proyectos en escuelas y, por otro, a profesorado, equipo directivo, familias, vecinos, alumnado y adolescentes no escolarizados. Quise realizar las entrevistas a las familias del alumnado<sup>7</sup> en sus casas ya que quería conocer su cotidianidad y formas de vida y esto presentó dificultades en un principio: Las primeras entrevistas acordadas fueron sistemáticamente canceladas. El profesorado me previno: el alumnado podía tener vergüenza de mostrar sus condiciones de vida y la familia podía tener reticencias a responder mis preguntas, por no conocer las respuestas. A esas alturas era bien consciente de que mi presencia en el campo hacía recrear relaciones con otros blancos: vinculadas al pasado colonial de la zona o al presente, donde muchos blancos trabajadores de instituciones reclamaban datos técnicos, cuantitativos.

---

<sup>7</sup> Al alumnado le hice las entrevistas, casi siempre, en bares o barracas del barrio.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

El tiempo y la oportunidad hizo superar ese problema: la primera entrevista fue realizada cuando estaba en el campo desde hace cinco meses y resulto agradable y muy emotiva, y por el barrio se corrió la voz de que preguntaba "solo" por la vida cotidiana de las personas. Entonces, mi técnica de "bola de nieve" se convirtió en avalancha, salieron muchas oportunidades de nuevas entrevistas e incluso solicitudes para completar las entrevistas ya hechas.

Casi todo el vecindario se podía expresar en portugués y, entre otros hallazgos, las entrevistas me permitieron identificar cuestiones relativas a estilos de comunicación. Entre las personas más ancianas, identifiqué un estilo de comunicación denominado *circular*, plagado de reiteraciones, circunloquios y variadas ejemplificaciones, apoyado sustantivamente en la oralidad. El relato se expresaba de forma cronológica (desde que me levanto hasta que me acuesto, desde que nazco hasta el día de hoy) y no aceptaba inversiones temporales, interrupciones o comparaciones entre periodos temporales distintos. Además, los relatos se expresaban cargados de *ideofonemas*<sup>8</sup> lo que les dotaba de gran énfasis emocional.

Los jóvenes y adultos empleaban en las entrevistas un estilo lineal, breve, que aceptaba interrupciones, saltos temporales y comparaciones, vinculado a la lengua escrita y propia del ámbito escolar. Las entrevistas en las casas me permitieron descubrir algo importante: el estilo circular era puesto en práctica por jóvenes y adultos en las interacciones en sus casas y con personas de más edad. Así, cada estilo se usaba de forma estratégica y el circular era propio de los ancianos, en vías de desaparecer. Las entrevistas en las casas me proporcionaron, además, informaciones muy valiosas sobre los modos de vida comunitarios, sobre su presente, sus expectativas de futuro y sus recuerdos del pasado.

---

<sup>8</sup> 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» propia de las culturas orales bantúes (Finnegan, R., 2012)



Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

### El contexto histórico

Tanto el planteamiento de investigación etnográfica de John Ogbu (1993 [1981]) como las aportaciones de Rockwell (1980), invita a analizar la escuela en clave de *presente histórico*, incluyendo en el análisis la historia de la institución. El origen de la escuela en Mozambique remite a su proceso de colonización: los portugueses llegaron al país en el siglo XV y la primera actividad educativa con molde "occidental" es atribuida a los Jesuitas en el s. XVI (Aguadero, 2015). Las primeras escuelas datan del siglo XVIII, proliferaron lentamente en los asentamientos colonos y su funcionamiento era similar al de las escuelas portuguesas de la época, ya que respondían a la necesidad de mantener la continuidad educativa de los descendientes de los desplazados.

Durante el siglo XX con el régimen fascista del "Estado Novo" instaurado en Portugal, se inició un proceso de intensificación de las actividades extractivas en las colonias. En Mozambique, el mandato de la educación y *civilización* de los locales estaba otorgado a la Iglesia católica y con fondos del régimen crearon y gestionaron una red de escuelas para los locales<sup>9</sup>. Los profesores Castiano y Ngoenha (2006) explican que la escuela para los locales estuvo caracterizada desde un principio por su ínfima calidad y su exiguo alcance. Los programas educativos se limitaban a un ciclo de enseñanza *rudimentaria* y ciclos posteriores profesionalizadores donde, separados por sexos, aprendían a desempeñar tareas de servidumbre en las casas, las mujeres y oficios, los hombres. Tras esta formación orientada a servir al régimen conseguían trabajos variados, muchas veces al servicio de familias colonas y siempre e independientemente de sus capacidades, en posiciones laborales inferiores a ellos.

Además de la escolarización, la Iglesia asumió la *civilización* de la población local que consideraba que, con el aprendizaje de ciertos conocimientos, actitudes y comportamientos,

---

<sup>9</sup> Paradójicamente, los descendientes de colonos tuvieron reservada una educación laica, impartida en establecimientos separados.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

el denominado *gentío incivilizado* podría transitar a la *civilización*, que se manifestaba en la asunción de los modos de vida occidentales<sup>10</sup> propios de las metrópolis occidentales.

Esta idea se materializó con la figura burocrática del *asimilado* que otorgaba el régimen con, entre otros, la asistencia a escuelas, y que, teóricamente<sup>11</sup>, permitía acceder a mejores condiciones de vida. Los *asimilados* debían hablar y escribir portugués y dominar de las reglas aritméticas básicas. Además, como recoge Mondlane (1995 [1969]) se tenía que mostrar un "educación y hábitos personales y sociales a fin de hacer posible la aplicación del derecho público y privado en vigor en Portugal" (Ibíd. (1995 [1969] p.48) y conocer el sistema burocrático del régimen, aspectos todos que aumentaban drásticamente la empleabilidad y la mejora de condiciones de vida, entre otros, aumento de salarios y mejoras habitacionales<sup>12</sup>.

El *asimilado*, además, debía manifestar el abandono y rechazo de las formas de vida propias, comunitarias y tradicionales, consideradas por el régimen y la iglesia como tribales e incivilizadas. Esto afectó al uso de las lenguas locales que, junto con el derecho a reunión en lugares privados, fueron prohibidos por el régimen. En Machava, el vecindario recuerda como su lengua local, el *shangana* fue denominada por los colonos como la *lengua de los perros*, la lengua inteligible y primitiva propia de los animales.

Las escuelas organizaban sus actividades educativas para la transmisión de este programa civilizatorio y con la finalización de los estudios, como recuerda el vecindario de Machava, se entregaban los certificados de *asimilación* en humildes ceremonias con representación

---

<sup>10</sup> Cabe indicar aquí que lo que en el origen fue considerado "civilizatorio" lo es en la actualidad "occidentalizante", y es referido a la adopción específica de formas de pensar, sentir y actuar asociadas a un sistema cultural ajeno a donde se inscriben las escuelas.

<sup>11</sup> Teóricamente, porque algunos vecinos manifestaron que no siempre estos cambios ocurrían y señalaban que había mucha corrupción en los procesos de asimilación.

<sup>12</sup>Los asimilados podían vivir en zonas menos remotas que los locales y construir con materiales más resistentes que el cañizo, reservado a los locales no-asimilados.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

colonial, recordadas en entrevistas y conversaciones como momentos importantes en la vida de las personas<sup>13</sup>.

Antes de continuar, cabe señalar la posición periférica de la escuela objeto de estudio como dato de interés. Durante el siglo XX la capital, Maputo, estaba ocupada masivamente por colonos blancos<sup>14</sup> y los locales tuvieron controlado el tránsito y la pernoctación por ella. Algunos barrios de la periférica Matola, como Machava, se consolidaron como zonas de asentamiento de población local proveniente de zonas rurales que acudía diariamente a la capital para trabajar u obtener sustento. Siguiendo las aportaciones de Cabaço (2010) esta posición estratégica les permitió habitar dos universos de sentido: uno derivado de la contemplación de los modos de vida capitalinos, asociados a la mejora de condiciones laborales y económicas y al prestigio social, y, otro, derivado de la enculturización en sus cosmovisiones y prácticas familiares y comunitarias, perseguidas y prohibidas por el régimen. En estos espacios periféricos proliferaron iglesias y escuelas<sup>15</sup>, que captaron, muchas veces a la fuerza, feligreses y alumnado para su misión.

En este contexto, se inaugura en 1958 la escuela de la Sagrada Familia, actual escuela secundaria de Machava-Sede. Los padres portugueses replicaron la organización espacial de una escuela portuguesa y comenzaron su actividad educativa para niños y niñas de la comunidad, reclutados por sus profesores, muchos de ellos nativos.

Tras una guerra de liberación, Mozambique, consigue su independencia en 1975 lo que tuvo repercusiones en el área escolar y educativa. La inmensa mayoría de los colonos abandona el país y con ello, se abandonan cargos de responsabilidad de todas las áreas del país. El nuevo gobierno del Frente de Libertação de Mozambique (FRELIMO) adoptó el portugués como lengua oficial, con la intención de unificar un país muy diverso lingüística y

---

<sup>13</sup>La vida cotidiana en la época del régimen, en particular la escolarización en escuelas segregadas y los procesos de asimilación eran recordados por los entrevistados con asombrosa nitidez.

<sup>14</sup> Las fotos y vídeos de la época no permiten claramente distinguir Maputo de una ciudad portuguesa.

<sup>15</sup>Uno de los motivos de esta proliferación era neutralizar activamente los primeros actos de resistencia local al régimen que se comenzaban a sentir: los principales movimientos de resistencia y lucha con el régimen se nutrieron principalmente de este tipo sociocultural caracterizado como el "africano de la periferia"(Cabaço, 2010:131).

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

culturalmente. Se calcula que en 1975 el 95% de la población era analfabeta en portugués (Aguadero, 2009) y el FRELIMO, pugnó por impulsar y expandir la escolarización a toda la población creando escuelas y formando profesorado a marchas forzadas. El nuevo país, con clara orientación comunista y socialista, sufrió un periodo de fuerte desestabilización política por parte de potencias extranjeras que lo sumió en una guerra civil que comenzó en 1977 y sólo terminó en 1992. Las instalaciones y los profesionales que encarnaban los avances socialistas del FRELIMO, fueron objetivos de guerra y, en esta época, fueron arrasadas multitud de escuelas y asesinados muchos profesores.

En 1983, todavía en periodo de guerra, se proclama la Ley del Sistema Nacional de Educación, que enuncia la educación escolar como herramienta de liberación y su propósito se orienta al alcance de un nuevo ideal humano, ya no el hombre *civilizado* sino el *Hombre Nuevo* que asume los valores de la sociedad socialista" (Castiano y Ngoenha, 2006 p.84) y que repudia el mundo colonial y sus valores capitalistas, racistas y elitistas asociados. Este programa también incluyó el rechazo y desprestigio a elementos asociados a la "mentalidad tradicional" y "pensamientos tradicionales" entre los que se identificaron prácticas de culto a los muertos, hechicería y curanderismo, que habían sobrevivido al periodo colonial y que seguían siendo practicados por todo el país.

Los nuevos supuestos pasaron a figurar en los currículums escolares de todos los sistemas educativos, que fueron creados y ampliados para dar respuesta a los nuevos desafíos políticos y económicos que afrontaba el país. Sin embargo, en medio de la guerra, ni las infraestructuras ni el personal fueron suficientes para implantar el programa educativo como se planteaba y se reconoce que, entre otros, en las escuelas se siguieron utilizando los libros del sistema colonial.

El nuevo país, conminado por las exigencias de instituciones internacionales como el Fondo Monetario internacionales fue virando hacia el liberalismo económico, y la siguiente Ley de Educación, de 1992 reflejó esta nueva fase. Los objetivos de la educación escolar fueron formulados eliminando las referencias a la orientación política socialista adoptada por el país tras su independencia y la orientación política del currículum escolar perdió peso (Castiano y Ngoenha, 2006). En este año Mozambique se encontraba económicamente colapsado y fue tristemente reconocido por el Banco Mundial como "el país más pobre del mundo". Dos años

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

después, en 1994, se produjo el denominado proceso de "democratización del país", lo que implicó una completa apertura a la economía de mercado capitalista gestionada por instituciones como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que pasaron a controlar casi por completo su actividad. En este periodo Mozambique se convirtió en uno de los mayores receptores de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) del mundo, y lo sigue siendo hoy en día, con áreas y Ministerios como el de Sanidad (MISAU) y Educación (MINED) controlados por instituciones del Norte global.

La política escolar mozambiqueña no es autónoma y se encuentra supeditada, como la de muchos otros países empobrecidos, a la tendencia mundial globalizadora que pugna por homogeneizar las políticas escolares amparada por instituciones como el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO. La recepción masiva de fondos de ayuda en el área de la educación implica la aceptación de su intervención en todas sus áreas y, de este modo, tanto los contenidos de instrucción, como las metodologías de aprendizaje como los resultados deseados son establecidos y evaluados por instituciones globales. A pesar de las fuertes inversiones en el área de educación, los resultados generados por las escuelas siguen apuntando al mal funcionamiento de las escuelas públicas: solo el 41% de los adolescentes entre 16 y 17 años está matriculado en secundaria, y la tasa de conclusión de los estudios está por debajo del 50% de los inscritos (PEE, 2011).

En la escuela de Machava-Sede las tasas matriculación y graduación están en línea con estos resultados y la ineficiencia del sistema sigue siendo atribuido a las condiciones materiales en que se mantienen las escuelas, a las condiciones laborales de los docentes, así como las condiciones socioeconómicas de las familias del alumnado. De esta forma, se excluyen otras perspectivas que pondrían en juego las particularidades de cada zona o que podrían desenmascarar la "neutralidad" del programa cultural propuesto por el modelo de escuela del Norte global a homogeneizar en todos los rincones del planeta.

De este modo, la escuela como institución tuvo un motivo originario "*civilizador*" y actualmente su motivo es "*occidentalizante*". En ambas etapas ha tenido una intención "destribalizante", particularmente evidente en contextos donde entran juego otras cosmovisiones.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

## **La estructura de oportunidades económicas y los modelos de realidad social. La trama cultural**

Para analizar las relaciones entre la escuela y la estructura de oportunidades económicas del entorno, cabe, en primer lugar, caracterizar la escuela de Machava-Sede como escuela postcolonial en el sentido de que recluta para un sistema cultural y económico que todavía no está completo (Spindler, 1993 [1987]). En Mozambique no existe una demanda laboral consistente para graduados de secundaria ya que la mayoría de las oportunidades económicas tienen que ver con los trabajos agrícolas y el trabajo de venta informal o el trabajo en las minas de la vecina Sudáfrica. Tampoco hay suficientes plazas en las Universidades donde se calcula que sólo se absorbe al 2% de los graduados. Sin embargo las familias hacen ingentes esfuerzos sociales y económicos para conseguir que sus hijos se gradúen en secundaria, etapa que, a diferencia de la etapa primaria<sup>16</sup>, no es gratuita: a este hecho se atribuye que el alumnado de secundaria carezca de libros de texto en casi todas las escuelas, incluida la de Machava-Sede.

Las familias y el alumnado, igualmente, reconocen que los títulos de secundaria no tienen valor de cambio en la estructura de oportunidades del entorno laboral, en el sentido de que la escuela no permite aprender nada que pueda ayudar a desempeñar mejor un encargo, oficio o tarea. Las familias consideran que lo que se explica en las aulas de la escuela es demasiado "abstracto", que los alumnos salen de la escuela "sin saber nada" y se suele comparar con la notoria practicidad de los títulos de la escuela colonial. La importancia de acudir a la escuela en el contexto radica en el verdadero valor de cambio atribuido a los títulos, que es su valor social: los aprendizajes realizados en la escuela favorecen la empleabilidad en tareas que no necesitan ninguna formación escolar y además, ayudan a convertirse en un "alguien" en la comunidad, como se denomina en la zona.

La escuela permite el aprendizaje de una buena expresión en portugués, en aritmética, de un comportamiento y actitud adecuada que les permite acudir a empresas de Matola o

---

<sup>16</sup>Subvencionado íntegramente por UNICEF, también los libros de texto.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

Maputo y perfilarse como candidatos aún para desarrollar tareas que, no precisando formación, precisan empleados comportados y educados tal y como propone la escuela.

Por otra parte, "ser alguien", responde a la idea de prestigio social en la familia y comunidad. Las cualidades asociadas difieren según el género o la edad, pero, en general, aglutinan referencias de diferentes mundos: por una parte, al mundo comunitario, que valora lo que nutre la red: la familiaridad, retribución emocional y económica de los jóvenes, la aceptación sumisa de los roles y relaciones personales y familiares, la entrega desinteresada, el asumir gastos de otras personas, el estar relacionado, vinculado: la expresión "deuda es almohada"<sup>17</sup>, el confort asociado al vínculo, cristaliza esta idea. Un/a "alguien" además manifiesta el gusto por la reunión y es frecuente su participación en actividades sociales. Además, hace gala de una espiritualidad explicitada en diferentes momentos, muestra fervor y entrega en las ceremonias y acude a honrar y visitar a los antepasados en el cementerio antes de emprender cambios o aceptar desafíos.

Las cualidades del "alguien" se complementan con haber acudido a la escuela y tener formación académica hasta grados superiores y con ello, poseer capacidades y actitudes que la escuela estimula e inculca entre su alumnado: la capacidad de esforzarse individualmente<sup>18</sup>, de emprender empresas, de relacionarse con el entorno natural de manera extractiva, aprovechar al máximo las oportunidades de las instituciones, conocer la compleja burocracia del país, poseer un salario en forma monetaria, de saber comportarse de forma ordenada, seria, dominar muy bien el portugués<sup>19</sup> y tener conocimientos asociados a la escolaridad, particularmente, matemáticas e idiomas.

El análisis etnográfico permitió conocer que, en múltiples facetas, las formas de vida de la población toman referencias de diferentes universos de sentido, que reflejan la hibridación

---

<sup>17</sup> Escuchado en junio 2014 en una conversación informal.

<sup>18</sup> Pero no en un alto grado: existe un prejuicio negativo y se categoriza, en ocasiones, como "enfermos" a los jóvenes que, por ejemplo, deciden no participar en una actividad familiar o comunitaria por estudiar.

<sup>19</sup> En el trabajo de campo pude constatar como un dominio hablado y escrito de la lengua por parte de los adultos era un motivo de prestigio. En la defensa de tesina de Máster de Elsa Langa, celebrado en la Universidad Eduardo Mondlane, el tribunal hizo mención positiva al correcto uso de la lengua portuguesa en el documento.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

cultural propia de la zona como periferia de capital no lejana del mundo rural y como receptora de nociones del mundo global que han impregnado los usos culturales de la zona.

En este punto, cabe plantear cual es la trama cultural de la escuela en contexto en el presente, los modelos de realidad social que propone, en otras palabras, qué propuesta cultural hace la escuela en el entorno y cómo lo hace. Las actividades educativas de las escuelas están dirigidas a proveer a sus comunidades de formas de pensar, sentir y actuar determinadas. Esta transmisión se realiza, como parte del funcionamiento general del dispositivo escuela, a partir de diferentes procesos educativos: unos procesos de aprendizaje explícitos, conscientes, con intencionalidad educativa, que permiten la transmisión y aprendizaje de contenidos, nociones y normas asociados a una idea cultural determinada y otros, sin intencionalidad educativa, con carácter inconsciente que permiten igualmente la adquisición de nociones y normas culturales. Estos últimos procesos de adquisición cultural inconsciente están relacionados con la inmersión de sujetos en contextos de donde reciben información sobre formas de pensar, sentir y actuar a partir de acciones reiteradas, vehiculadas por diferentes elementos y adquiridas por ellos que, dado su carácter inconsciente, pueden no poder ser explicitadas o verbalizadas por los sujetos involucrados (Soto, 2011).

Para el análisis de la trama cultural que ofrecía la escuela de Machava-Sede tuve en cuenta estos diferentes tipos de procesos que la escuela genera (Soto, 2011): Para el análisis de los procesos con intencionalidad educativa y conscientes que proporcionaba la escuela, me centré en su funcionamiento explícito, en lo que la escuela y su comunidad escolar "decía que hacía". Esto implicaba el análisis de toda la documentación escolar, en clave de "documentos en contexto" como plantean Hammersley y Atkinson (1994 [1983])<sup>20</sup>, el análisis de los relatos de entrevista y la observación exhaustiva de los diferentes periodos

---

<sup>20</sup> (...) 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. (Ibíd. (1994[1983]), p.187-188)



Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

escolares, los contenidos de instrucción transmitidos, las metodologías llevadas a cabo en el aula, los diferentes procesos evaluativos y otros elementos propios de la faceta más representativa de la escuela.

Para el análisis de lo que la escuela transmite sin una intencionalidad educativa explícita, que corresponde a los procesos de adquisición cultural que tienen en su seno, observé la distribución y uso diferencial del espacio escolar, la estructura de los tiempos escolares, las formas de impartir los contenidos curriculares, los comportamientos y actitudes en el recinto, las relaciones establecidas, los discursos situados, lo que se omite en el centro, y otros elementos propios de las investigaciones etnográficas, que permiten dibujar los modelos de realidad social que la escuela plantea y analizarlos como parte de su programa educativo.

En el funcionamiento cotidiano de la escuela de Machava-Sede permanecía el proyecto *civilizatorio* colonial de forma latente y la escolaridad en ella, a través de diferentes procesos educativos, seguía proveyendo simbólicamente del estatus de *asimilado* a sus graduados. Los adolescentes y graduados de Machava-Sede aprendían en su escolarización más allá de contenidos, códigos, actitudes y comportamientos que les acercaba a formas de ser pensar y actuar dotadas de prestigio y valor de cambio en la zona. Las entrevistas a adolescentes no escolarizados me permitieron conocer cuan profunda era la brecha y la discontinuidad entre los ámbitos escuela y doméstico-comunitario.

Como parte del programa educativo, la escuela denigraba actitudes, comportamientos y actividades laborales que paradójicamente, entroncaban con el entorno donde tenían lugar, como el uso del *shanganao* el trabajo de agricultura de subsistencia o en la venta ambulante. El uso de la lengua local, *shangana* que frecuentemente es denigrado en las aulas. En una clase de Biología de octavo curso<sup>21</sup> el profesor pide ejemplos sobre nombres de diferentes semillas. El aula, de casi 90 alumnos, enmudece y el profesor dice "¿lo explico en lengua materna"? entonces los alumnos reaccionan en grupo como si de una ofensa se tratase y uno de la primera fila, parte central dice: "No, por favor, profesor, no nos haga esto, ya lo comprenderemos...". Por otra parte, dentro de las aulas, "ir al huerto", "cargar

---

<sup>21</sup>Clase observada en febrero de 2014.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

tomates", "vender azúcar" son expresiones asociadas al fracaso que adquieren un matiz despectivo. Sin embargo, eran actividades propias de las familias, de los miembros de la comunidad y lo serían, en un futuro, de una buena parte del alumnado.

### **El papel del espacio en la transmisión de nociones culturales**

Como se ha indicado, las nociones culturales son vehiculadas en la escuela a partir de diferentes formas. En este apartado, me detendré en la manera en que la distribución y el uso del espacio escolar permiten a la escuela promocionar unos valores asociados a la civilización y denotar valores comunitarios, propios del entorno donde se ubica. La función educativa de la distribución y el uso del espacio escolar es avanzada por el profesor H. M. Velasco Maíllo (2007) que plantea:

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. (Ibíd. 2007, p. 432-433)

Este marco de análisis permitió descifrar y analizar cómo en escuela de Machava-Sede, y siguiendo a Velasco (2007) cada eje espacial, dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás, proximidad-distancia cristalizaban relaciones sociales generadas y recreadas en el recinto, lo que permitía a la comunidad educativa un continuum experiencial basado en diferentes repertorios de convenciones (Díaz de Rada, 2010), uno asociado a la cultura escolar y otro asociado a la cultura comunitaria que tenían lugar en su seno y que me retrotraía a mi sensación inicial de "simulacro" en diferentes centros educativos. Para etnografiar el espacio como generador y recreador de relaciones me detuve en quién y cómo habitaba cada espacio y qué repertorios de convenciones (Díaz de Rada, 2010) se recreaban en cada lugar.

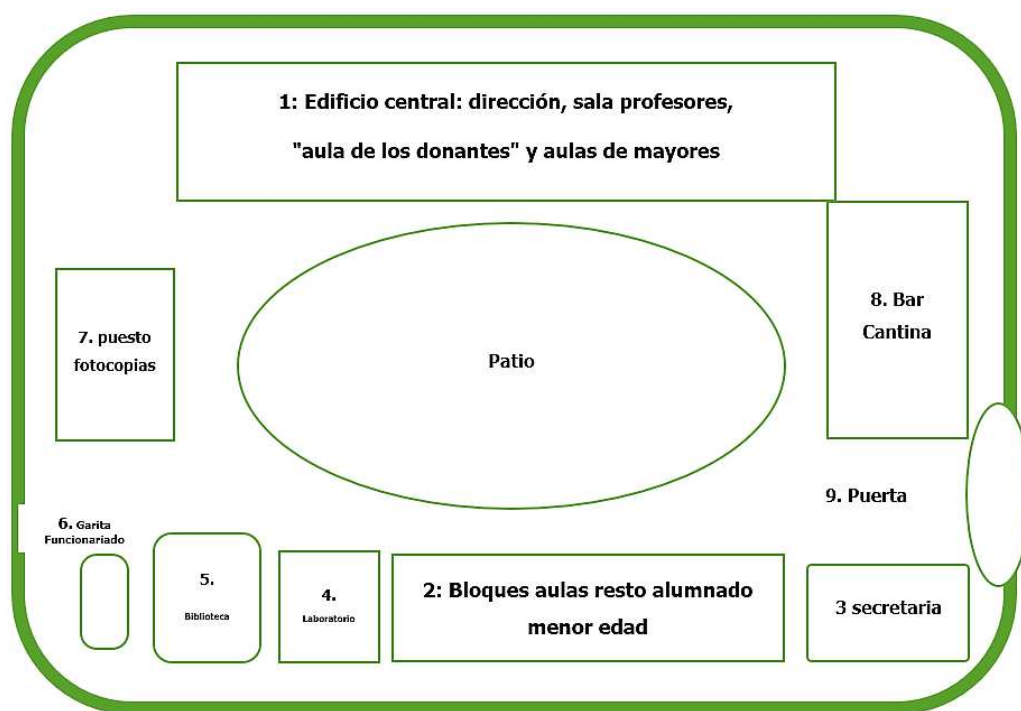
La distribución espacial de la escuela responde a los criterios pedagógicos de sus fundadores

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

y a su visión de la escuela como institución. Ésta ocupa una gran planta rectangular en cuyo centro hay un amplio patio central y los diferentes edificios se organizan alrededor de su perímetro, delimitado por un muro.

Cada zona está habitada por diferentes elementos de la comunidad escolar<sup>22</sup> y el tiempo, lectivo o no, condicionaba los usos, así como el rango permitía el acceso a salas más privadas o menos. El despacho del director y el "aula de los donantes" son las zonas más inaccesibles, y el patio y las zonas detrás de los bloques, las más accesibles.



Mapa esquematizado de la escuela de Machava-Sede. Las distancias no están hechas a escala. (Fuente: Elaboración propia).

<sup>22</sup> La comunidad escolar que habita la escuela está formada por el alumnado, profesorado, equipo directivo y funcionariado.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

El edificio central (1) juega un papel importante en el análisis: consta de dos plantas. En la baja, en la parte central, se ubican el despacho del director y el del jefe de estudios, con acceso restringido a estas figuras. En las aulas adyacentes están el "aula de informática" con acceso restringido a docentes y equipo directivo y el "aula de los donantes" un aula permanentemente cerrada que custodia equipos informáticos donados por instituciones europeas, cuyo acceso, durante mi trabajo de campo, estaba restringido a dos personas, entre las que me encontraba. En resto de las aulas del edificio central están ocupadas por los alumnos de más edad, que cursan 11 y 12º.

Frente a este edificio y atravesando el patio central, están los bloques de aulas (2) de alumnos menores, de octavo, noveno y décimo. A un lado la Secretaría (3) y a su izquierda el laboratorio<sup>23</sup> (4), la Biblioteca (5) y la garita del funcionariado (6), oculta tras la biblioteca y tras un gran árbol que dificulta su visión desde el patio. En uno de los lados cortos está el puesto de fotocopias (7) y en el otro el bar-cantina (8) desde el que se contempla todo el recinto y permite observar el trayecto de quien entra por la puerta (9) hacia el edificio central de la escuela o realiza el trayecto inverso.

El bloque principal (1) está preeminentemente habitado por equipo directivo, profesorado y alumnado más adulto. El bloque (2) por alumnado y profesorado. La secretaria (3) por docentes y funcionariado. El laboratorio (4) por docentes. La biblioteca (5) por funcionarios y alumnos. La garita de funcionariado (6) solo por funcionariado. El puesto de las fotocopias (7) solo por alumnado, la cantina bar (8) por docentes, funcionarios y eventualmente alumnado y por la puerta (9) entraba todo el personal.

Desde el principio pude observar que lo que se reproducía en la escuela remitía a la dinámica centro-periferia, donde el centro es ocupado por el edificio central (1) donde se replican los modos de vida asociados a la civilización y en las periferias se replicaban los modos de vida que tienen lugar fuera de la escuela, comunitarios. Los trayectos a la zona central informan a los alumnos más jóvenes de los modos de vida del centro, ocupada por equipo directivo y alumnado con más permanencia en el centro.

---

<sup>23</sup> Que se usa como sala de reunión porque no está apertrechado como laboratorio por falta de fondos.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

Mi análisis me permitió establecer tres tipos de zonas: la zona central, la periférica y la de transición. La zona central era un área preeminente, cuya parte más central lo componía el despacho de dirección y el "aula de los donantes". Esta es una zona de espacio restringido repleto de referencias asociadas a la raíz *occidental* de la escuela.

Coronando la puerta del despacho del director hay un reloj que marca los tiempos escolares. En ambos despachos se amontona por doquier documentación escrita, de toda índole y desordenada<sup>24</sup>. El despacho del director está ligeramente mejor apertrechado que el del jefe de estudios: este tiene aire acondicionado y un moderno estor, mientras que el otro no tiene aire y tiene cortinas. En sendas mesas hay ordenadores enterrados en documentación y en la pared, a la altura de la pantalla hay sendos tableros de corcho donde, de forma particularmente ordenada, se representan en tablas y gráficos los resultados anuales de la escuela. En ambas salas hay banderines con peanas de madera, certificados y trofeos escolares que aluden a la oficialidad del lugar, al Estado y al prestigio de la institución. El despacho del director, como el del jefe de estudios funciona como símbolos ubicados que aluden entre otros, al poder y a la comunicación propia de la escuela, la escritura.

El "aula de los donantes" está cerrada con cadenas y rejas en las ventanas para evitar robos. Esta aula, impoluta, oscura y llena de aparatos de última generación en una escuela con frecuentes cortes de electricidad, funciona en mi análisis como una especie de altar, un espacio simbólico de fuerte potencia que representa certeramente una adscripción simbólica a ciertos valores orientados a la *civilización*, la tecnología y a un alto conocimiento técnico.

En esta zona también se encuentran las aulas de los alumnos de 11º y 12º que han permanecido más años en la institución. Cuando observé que estaban significativamente más limpias y mejor apertrechadas que las aulas de alumnado de menor edad, pregunté al jefe de estudios y me explicó que era una "estrategia educativa"<sup>25</sup> para estimular a los pequeños a llegar a cursos superiores.

---

<sup>24</sup> En muchas ocasiones pidiendo documentación escolar me reconocieron que no sabían dónde tenían la información. La clasificación de la documentación es caótica, reconocida por ellos mismos.

<sup>25</sup> Enero de 2014.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

En toda la zona central se reproducían principalmente comportamientos asociados a la *civilización*, tales como hablar portugués y, nunca *shangana*. Las interacciones verbales son cortas y relacionadas directamente con acciones de trabajo docente y actividad burocrática. El equipo directivo, profesorado y alumnado que transitaba por esta zona, lo suele hacer cargado de papeles, que, aunque no son utilizados siempre en el trabajo cotidiano, y que en el entorno adquirirían calidad de insignias, de representación simbólica de una adherencia cultural. La postura corporal en estas zonas es rígida, nunca laxa, no se corre nunca, los movimientos son pausados y existe mucha formalidad y rigidez en la postura. En las pocas ocasiones que alumnado, familias y funcionariado frecuentaban esta zona, su actitud y postura eran de servilismo y obediencia, con la cabeza gacha, muy pocas palabras y movimientos lentos, escenificando un sometimiento a la autoridad que emanaba de esta zona. Personalmente fui aleccionada sobre cómo debía ser mi comportamiento y actitud en el edificio principal, incorporé las indicaciones, verbales y no verbales e imitando sus posturas me descubrí adoptando una postura impostada que etnografié, severa, rígida y sostenida por el resto de las personas que ocupaban ese espacio. Cuando no lo hacía, recibía miradas cargadas de tensión, sensación completamente opuesta a lo que recibía de los docentes en otras zonas de la escuela y fuera del recinto.

La zona periférica en la escuela la ocupan los espacios geográficamente más alejados de este centro. Son las zonas ocultas, que no permiten ser observadas desde las zonas centrales. Son las esquinas del recinto y los espacios traseros de los edificios, muy cercanas al muro que rodea el perímetro. Estos son frecuentados principalmente por el alumnado más joven, que da clase en los bloques y el funcionariado de limpieza y seguridad de la escuela. En este espacio generalmente se habla *shangana* y se emplean estilos de comunicación que implican mensajes orales largos, circulares, plagados de *ideofonemas*. Los movimientos y gestos de las personas aquí son más exagerados, se corre, se ríe, se trepa y hay una potencia expresiva propia de los espacios familiares y comunitarios de Machava. Esta zona parecía fuera de la influencia cultural del centro de la escuela.

Una zona de trabajo y escritura en la escuela fue el bar-cantina (8), por ser más relajados los usos y por ser una zona frecuentada por diferentes miembros de la comunidad. Esta posición me permitió identificar una tercera zona de transición, que ocupaba la longitud del

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

patio y que permitía observar detenidamente cómo las personas preparaban su cuerpo y gesto facial para entrar en la zona de destino. En particular, de camino a la zona central, se observa este proceso de disciplina *física*: la marcha se aminora, la postura se enrigidece, la expresividad y gestualidad se desactiva y las comunicaciones y saludos se hacen más breves y formales.

Estas dinámicas de comportamiento en el espacio las llevaban a cabo toda la comunidad educativa, recreando en el espacio repertorios de convenciones (Díaz de Rada, 2010) de diferentes entornos culturales, uno asociado a la educación formal escolar propia de la escuela, y otro, al entorno comunitario del cual son sujetos culturales. En la escuela de Machava-Sede una mimesis certera de los estilos asociados al área central favorecen la permanencia y el éxito escolar, y en las evaluaciones del profesorado y del alumnado los aspectos comportamentales y actitudinales tenían, en muchas ocasiones, más peso que los resultados escolares<sup>26</sup>. Así, la forma y uso del espacio escolar, opera dentro del proyecto civilizatorio de la escuela. El espacio genera y reproduce una serie de relaciones y educa a través de esta reiteración localizada, otorgando valor de cambio y prestigio a las actitudes y comportamientos que tienen lugar en su centro y denegándolo, desautorizándolo y desprestigiándolo a los que tienen lugar en sus periferias que forman parte de los modos de vida de la comunidad donde se inscribe la escuela.

### **Conclusiones y aportaciones de la investigación**

El trabajo permitió descifrar cómo el funcionamiento escolar en Machava-Sede activa procesos con y sin intencionalidad educativa que informan a la comunidad educativa de una determinada trama cultural, que permite aprendizajes y adquisiciones con un gran valor de cambio en un contexto globalizado occidental. La trama se transmite, entre otros, a partir de la disposición espacial de la escuela. La desautorización del uso de repertorios y formas comunitarias propias de la comunidad educativa en la escuela provoca que la actividad de estas escuelas sea realizada en forma de "simulacro". La recreación es activada por sujetos

---

<sup>26</sup> Este tema lo trabajo en mi tesis y no lo desarrollo en este artículo.

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

expertos conocedores de la demanda *occidentalizante* que opera en la escuela y conscientes de quien, en último término, controlan la educación.

Las instituciones internacionales leen los precarios resultados escolares en clave de incapacidad y falta de recursos, y en función de ello plantean mejoras; sin embargo, existe una dimensión cultural que resulta esencial analizar si se desean producir transformaciones o mejoras en la educación y que deben dirigirse a aportar sentido y viabilidad a las prácticas educativas escolares en los contextos donde se inscriben. Expertos de educación mozambiqueños<sup>27</sup> explican la pertinencia de introducir en la escuela formas propias de la comunidad: por ejemplo, emplear estilos de comunicación circular en el aula. Esta técnica tradicional sostenida en la oralidad sería, además, óptima para favorecer la memorización en un contexto de falta de libros de texto<sup>28</sup>; Otras capacidades a incluir en el funcionamiento escolar podrían ser su asombrosa capacidad expresiva, las formas de trabajo cooperativo, la perspectiva espiritual en la comprensión de fenómenos, todas ellas técnicas educativas en contexto. Por otra parte, la prohibición del *shangana* en la escuela es sistemáticamente asociada al bajo rendimiento escolar y su introducción a partir de proyectos pilotos comienza a arrojar resultados muy positivos.

Cualquier acción orientada a la transformación de las escuelas, hasta en sus aspectos más explícitos y evidentes, debe partir obligatoriamente de un trabajo de comprensión de las tramas culturales que las rigen. El trabajo debe ser colaborativo y debe partir del protagonismo y soberanía de las comunidades educativas y la confianza en su gran capacidad para generar acciones y estructuras educativas con contenidos, estrategias y programas acordes y viables con las comunidades de vida en las que se ubican.

Las instancias extranjeras consideran que el paso del tiempo y la globalización acabarán generando igualdad educativa en un marco de mundialización de la educación. El programa de homogeneización escolar, considerado adaptable a cualquier contexto, está plagado de nociones exógenas a diferentes comunidades de vida transmitidas y adquiridas en comunidades escolares quienes lidian de diferente manera con esta imposición. En último

---

<sup>27</sup> Entre otros, un directivo de la UNESCO entrevistado en Maputo en junio de 2014.

<sup>28</sup> Esta técnica implicaría la revisión de los tiempos escolares y sus aulas de 50 minutos.



Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

término, esta mundialización provoca la desaparición de la diversidad cultural y el desajuste entre marcos de sentido vital en comunidades de vida.

En este contexto histórico y social, la población se ha hecho experta en el manejo estratégico de diferentes referencias y cosmovisiones, lo que permite la asunción y recreación de diferentes convenciones con una enorme flexibilidad fuera y dentro de la escuela. La comunidad educativa recibe cotidianamente diferentes pautas de sentido, y reconociendo que las que reciben del entorno escolar tienen un gran valor social y económico, no rechazan las propias y a través de estas construyen sus relatos vitales propios y siguen vinculados a ellas mediante prácticas diarias comunitarias celebradas que les ayudan a definirse en términos positivos. Resulta asombrosa la plasticidad cultural del entorno investigado y fruto de ello es que diferentes versiones de los hechos, algunas aparentemente contrapuestas, conviven de forma sincrética, creativa en la vida cotidiana de las personas. De hecho, De este modo, reconocido el impacto postcolonial en la escuela secundaria de Machava-Sede, cabe reconocer también que los agentes resisten, como han hecho siempre, a los envites de la globalización en cualquiera de sus formas.

Este trabajo supone un estudio cultural de una escuela entroncada en referentes de la disciplina de la antropología de la educación que ofrece una guía de análisis para los estudios etnográficos en otras escuelas a partir del método de aproximación ecológico cultural de Ogbu (1993 [1981]). Su valor radica en ofrecer nuevas explicaciones al fenómeno del fracaso escolar y a la falta de resultados positivos de la cooperación en escuelas ubicadas en contextos culturales ajenos, que suele leerse en clave de incapacidad y pobreza de sus comunidades educativas y que merece un enfoque más complejo, más rico y, también, más ético. Esta investigación, por último, defiende la necesidad del trabajo etnográfico en las escuelas para complementar el análisis de estas en los términos de Wolcott (1993 [1985]):

(...) parece oportuno aconsejar a los potenciales promotores y reformadores de la educación que presten más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan por cambiarlas (ibíd. p. 144).

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

## Bibliografía

- Aguadero, R. (2009). Educar en Mozambique: Una mirada desde los últimos. *Fundación Sur*, Vol. XXIII (6), 1-23.
- Cabaço, J.L. (2010). *Identidades, colonialismo e libertação*. Maputo: Marimbique.
- Castiano José P. y Ngoenha S.E. (2006). *A longa marcha dum "Educação para todos em Moçambique"*. Maputo: Publiflix.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Finnegan, R. (2012). *Oral Literature in Africa*. Reino Unido: Open Books Publishers.
- 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.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012) *Indicadores rápidos de Mozambique*. Maputo: Autor.
- Rockwell, E (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando, Red escolar latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar*, 8, 29-45.
- 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.
- 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*

---

Beatriz García García, *El espacio como vehículo de una trama cultural. El caso de la escuela secundaria de Machava-Sede (Matola, Mozambique)*, perifèria 23(2), diciembre 2018

[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)

*la educación y de la etnografía escolar* (pp. 205-242). Madrid: Trotta.

Velasco, H.M (2007). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Wolcott, H. F. (1993[1985]). Sobre la intención etnográfica. En: Velasco Mailló 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. 127-144) Madrid: Trotta.