

## **(IM) POSIBILIDADES PARA LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN SOFALA, MOZAMBIQUE**

DENISE QUARESMA DA SILVA / PAULO FOSSATTI

### **Resumen:**

Este artículo aborda algunas problemáticas de la educación en Sofala, Mozambique, que afectan principalmente a las niñas. Metodológicamente, utilizamos entrevistas semi-estructuradas y nos auxiliamos del análisis de contenido para organizar y examinar la información obtenida. Entrevistamos a estudiantes y docentes de dos escuelas de la provincia de Sofala durante 2011 y 2012 y constatamos un orden social de género que dificulta el ingreso y la continuidad escolar de las chicas y legitima el silenciamiento de los casos de acoso sexual de los profesores. Emergieron representaciones de género dominantes que definen a las mujeres como un cuerpo que se puede controlar, violar y negociar. Urge el cuestionamiento crítico de estas prácticas y tener en cuenta una visión de género para la proyección e instrumentación de políticas públicas.

### **Abstract:**

This article addresses some of the problems of education in Sofala, Mozambique, that affect mainly girls. Methodologically, we used semi-structured interviews and the analysis of content to organize and examine the obtained information. We interviewed students and teachers from two schools in the province of Sofala in 2011 and 2012, and confirmed a social order of gender that inhibits the entry and continuity of girls in school, and legitimates the silencing of sexual harassment carried out by teachers. Dominant representations of gender define females as bodies that can be controlled, violated, and traded. A critical questioning of these practices is urgent, along with a vision of gender for projecting and implementing public policies.

**Palabras clave:** acceso a la educación, género, papel de la escuela, África.

**Keywords:** Access to education; gender; role of school; Africa

---

Denise Quaresma da Silva y Paulo Fossatti son profesores-investigadores del Centro Universitário Unilasalle/Canoas. Ave. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas, Rio Grande do Sul, 92010-00, Brasil. ce: denisequaresmadasilva@gmail.com / irpaulo@unilasalle.edu.br

## Introducción

Diversos estudios e informes muestran que la educación en Mozambique es un problema. La tasa de analfabetismo es de 48.1% y, en algunas provincias, llega a 66% (*O País*, 2012); 44% de los/as estudiantes que ingresan en la enseñanza primaria tiene más de 12 años (Instituto Nacional de Estadísticas de Mozambique, 2009); la frecuencia escolar en la enseñanza secundaria es de 22% (Ministerio de Planificación y Desarrollo de Mozambique, 2010); existen elevadas tasas de deserción entre las niñas (Silva, 2007); y la relación profesor/alumno es de uno por cada 65.8 alumnos/as (Portal do Governo Mozambique, 2011).

Este panorama, junto a otros desafíos que el país también enfrenta en áreas como economía y salud, ha estimulado la promoción de políticas públicas nacionales y la creación de múltiples iniciativas de colaboración internacional. En este último grupo se encuentra el proyecto “La producción de sentido en la enseñanza: el desarrollo de valores creativos, experimentales y de actitud”, del Centro Universitário Unilasalle Canoas (Rio Grande do Sul/Brasil) que, desde el año 2010, ha posibilitado interactuar con docentes y estudiantes de enseñanza secundaria de dos escuelas de la provincia de Sofala, en Mozambique.

A través de este proyecto, hemos diagnosticado algunas problemáticas que limitan la educación de las niñas y obstaculizan el cumplimiento de los objetivos del milenio propuestos por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y con los cuales Mozambique se ha comprometido. Específicamente con los objetivos 2 y 3, que proponen:

*Objetivo 2:* Lograr la enseñanza primaria universal.

Asegurar que, en 2015, la infancia de cualquier parte, niños y niñas por igual, sean capaces de completar un ciclo completo de enseñanza primaria.

*Objetivo 3:* Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015 (Organización de las Naciones Unidas, 2000).

En este sentido, el presente artículo discute las dificultades de las niñas de Sofala en relación con la educación, destacando aspectos culturales que las colocan en desventaja social y legitiman situaciones de acoso y abuso

sexual, incluso en las propias instituciones escolares, donde otros estudios han confirmado un 76.8% de alumnas víctimas de abuso sexual (Save the Children, 2007). Por tanto, es relevante –y necesario– activar procesos de cuestionamiento que posibiliten identificar las jerarquías de género que tienen lugar en la cotidianidad escolar y analizar sus implicaciones como legitimadoras de situaciones de desigualdad, exclusión y violencia. Lo que se dice sobre ser hombres y ser mujeres es importante, pero más relevante aún es analizar cómo estos discursos pueden limitar el derecho de todos y todas a la educación.

Situándonos teóricamente en el campo de los estudios de género y educación, centramos nuestra atención en los procesos de ingreso, permanencia-deserción y evaluación en las escuelas seleccionadas, indagando cómo el espacio escolar es habitado a partir de las diferencias de género. Si las diferencias de género nos colocan de modos diferentes en el mundo, entonces puede ser productivo aproximarnos a los diversos modos de estar –o no– en las escuelas.

No ignoramos las distancias geográficas y culturales entre Brasil y Mozambique y estamos conscientes del lugar de extranjeros desde el cual formulamos nuestras reflexiones, sin embargo, pensamos que una mirada desde otros referentes puede ser también útil para promover análisis críticos en torno a las prácticas educativas y la gestión de la educación.

Las informaciones que fundamentan nuestras interpretaciones emergieron de entrevistas semi-estructuradas realizadas durante los años 2011 y 2012 a 60 docentes y 202 estudiantes de dos escuelas<sup>1</sup> próximas a la ciudad de Beira, provincia de Sofala, Mozambique. Metodológicamente, para la organización y examen de la información obtenida en las entrevistas, nos auxiliamos del análisis de contenido (Bardin, 1988).

Los aspectos que discutimos en este texto pueden considerarse relevantes por su utilidad para la evaluación y proyección de políticas educacionales al mostrar los efectos de inclusión o exclusión que producen las representaciones de género en el contexto estudiado. Nos encontramos además frente a una problemática poco explorada, al menos teniendo en cuenta las publicaciones científicas sobre la temática, ya que sólo localizamos un artículo en los últimos veinte años, según una búsqueda que realizamos en enero de 2013 en bases de datos de revistas científicas *on-line* de acceso abierto, específicamente en cinco plataformas internacionales: Clase, e-Revista, SciELO, RedALyC y Directory of Open Access Journals (DOAJ).<sup>2</sup>

Nuestro texto está organizado en cuatro secciones. Primero presentamos nuestras posiciones teóricas y algunas contribuciones de estudios precedentes sobre género y educación en Mozambique. A continuación describimos el contexto de la investigación y luego explicamos los procedimientos metodológicos adoptados. Posteriormente dedicamos un espacio para el análisis y discusión de los resultados y finalizamos con conclusiones y recomendaciones.

A nuestro entender, el mayor mérito de esta producción es colocar en evidencia que las escuelas estudiadas constituyen un espacio donde se manifiestan y (re)producen jerarquías de género predominantes en la cultura local que limitan el ingreso y la continuidad de estudios de las chicas, además de denunciar las situaciones de acoso sexual de los profesores hacia las estudiantes.

### **Apuntes sobre la categoría género**

La categoría género comenzó a utilizarse en las ciencias sociales alrededor de los años sesenta para destacar la dimensión sociocultural en la determinación de las diferencias entre hombres y mujeres. Los posicionamientos biologicistas perdieron espacio frente a la propuesta de una perspectiva histórico cultural para explicar la jerarquía y las funciones excluyentes que históricamente se han concebido para hombres y mujeres en la familia y la sociedad.

Concebir género como una construcción social es reconocer que existen jerarquías y relaciones de poder construidas a partir de las representaciones que se han configurado históricamente sobre las diferencias entre mujeres y hombres en cada contexto cultural. Esas representaciones, dominantes o transgresoras, sobre formas de ser –o no ser– hombres y mujeres, circulan culturalmente y configuran pedagogías de género que se activan en diversas instancias sociales para enseñar lo bueno y lo malo sobre identidades y prácticas (Louro, 2008). Por tanto, comprendemos género como un organizador de las relaciones sociales a partir de las diferencias percibidas entre los sexos: “género es una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder” (Scott, 1995:86).

No interpretamos género como sinónimo de mujer. Los estudios de género tienen su origen en el movimiento feminista y una gran parte de la producción académica en este campo se refiere a situaciones de opresión o subordinación de las mujeres, sin embargo, el valor y utilidad de la categoría género se ha extendido y complejizado al enfocar también

situaciones de desigualdad, discriminación y violencia que involucran a otras identidades distanciadas de patrones de género dominantes. Pueden existir jerarquías y desigualdades entre hombres y mujeres, entre mujeres, o entre hombres, y estos análisis pueden tornarse más complejos al tener en cuenta otros ordenadores como clase, raza, nacionalidad, sexualidad, profesión, religión, edad, lugar de residencia, ente otros.

De esta forma, el concepto de género adquiere una potente fuerza política social al llamar la atención sobre jerarquías y desigualdades, las representaciones que las fundamentan y los mecanismos que las (re)producen culturalmente, como se evidencia en algunos estudios (Meyer y Soares, 2004; Nardi, 2008; Quaresma da Silva, Sarmiento y Fossatti, 2012; Da Silva, Guerra, Sperling, 2013).

Esta breve presentación sobre la categoría género refleja la perspectiva en la cual nos ubicamos pero no abarca las múltiples posiciones teóricas que existen actualmente dentro del denominado campo de estudios de género. Como bien plantea González (2009:682) “género es esa clase de nociones inciertas en torno a las cuales se configuran campos de batalla, cuyos significados están cruzados por líneas de tensión, pues aquello de lo que tratan es objeto de conflicto”. O sea, en relación con la conceptualización de la categoría género, sus límites y alcances, existen disímiles discursos que han condicionado que los estudios de la temática se constituyan como un campo de tensiones donde convergen ideas procedentes de diferentes corrientes de pensamiento, disciplinas científicas e instancias sociales preocupadas con la temática. Sin embargo, no pretendemos discutir las polémicas existentes en relación con la categoría género. En este artículo nos interesa más demostrar que las escuelas no escapan de situaciones y procesos de desigualdad, discriminación, exclusión y violencia y en ella se (re)producen constantemente identidades y diferencias, privilegiándose unas identidades y prácticas hegemónicas en cuanto otras son excluidas, amenazadas, desvalorizadas y violentadas.

### **Género y educación en Mozambique**

Aunque es muy común encontrar informes de organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales o noticias donde se exponen las brechas de género relacionadas con la educación en Mozambique, los artículos científicos que se proponen examinar esta problemática en dicho país no son abundantes. No obstante, los textos localizados son valiosos para la comprensión de nuestro objeto de estudio.

En Zamparoni (2002), por ejemplo, es posible acercarnos a las raíces históricas del problema de la educación en la población femenina de Mozambique a partir de un estudio que adopta como, foco de análisis, la etapa colonial entre 1910 y 1930. En el texto, el autor demuestra que, desde 1914, los problemas de la educación femenina eran considerados una negligencia de la administración colonial. Sin embargo, si bien desde aquella época ya existía consenso sobre la importancia del acceso de las mujeres a la educación, los argumentos eran diferentes en relación con los hombres, ya que para ellas la educación debería ser fundamentalmente para aprender corte, costura, cocinar, lavar y planchar y, simultáneamente, aprender sobre moral religiosa y a leer y escribir portugués (Zamparoni, 2002). Esto no significa que no existieran posiciones divergentes; en el mismo texto se hace referencia a la relevancia de la educación para que las mujeres tomaran conciencia de su situación: “[...] esperaban que la mujer africana del futuro [...] pudiese tomar conciencia de su situación de esclava y objeto de los hombres [...] y, al libertarse de ambas, la nueva mujer se tornaría útil a la sociedad como trabajadora y educadora de las generaciones futuras” (Zamparoni, 2002:469).

Pasados casi cien años, la educación de las mujeres aún es un capítulo pendiente si tenemos en cuenta que 38% de las niñas con edad para ingresar en la escuela no están matriculadas (Instituto Nacional de Estadísticas de Mozambique, 2009). Veamos también en el cuadro 1 que, según aumenta la edad, es mayor el analfabetismo entre las mujeres.

CUADRO 1

*Tasa de analfabetismo por edad y sexo, Mozambique, 2008*

Edad	Hombres (%)	Mujeres (%)
15-19	22	37
20-24	22	52
25-29	29	62
30-34	33	64
35-39	36	68
40-44	30	63
45-49	33	74

Fuente: Afrimap, Open Society Initiative for Southern Africa (2012:40).

En Silva (2007), es posible encontrar una visión más particular sobre el tema género y educación en Mozambique. La autora constató que:

[...] las chicas no abandonan la escuela por tener peores resultados o por repetir de grado con más frecuencia que sus compañeros del sexo masculino, sino por factores externos a su desempeño, factores que las han venido alejando de la escuela desde el primer grado, ya que el abandono escolar existe en todos los niveles de enseñanza (Silva, 2007:66).

Uno de los factores que se mencionan en esta última referencia es la elevada tasa de fertilidad que existe en Mozambique, lo que confirma que el papel social de las mujeres está estrechamente asociado con la maternidad, cuestión que Isaacman y Stephan (1984:222) describieron en sus estudios en Mozambique hace más de 30 años: “el lugar de la mujer era el de ser buena madre, doméstica y servil, limitando el papel social de la mujer”.

Otro factor que dificulta el ingreso escolar o condiciona la interrupción de los estudios de las chicas, es el hecho de considerarse el conocimiento científico un patrimonio masculino e irrelevante para las funciones de cuidado que son asignadas a las mujeres, o también amenazador para el orden de género establecido porque como señala Silva: “Está extendida la idea de que la mayoría de los jóvenes no quieren mujeres con estudios” (2007:100). En este punto se confirman dos cuestiones relevantes: por un lado, el temor a una mujer que cuente con otros recursos cognitivos para pensar, comprender y cuestionar el mundo y, por otro lado, la importancia de la educación para promover la autonomía psicológica, el crecimiento personal y la toma de conciencia del lugar de opresión de las mujeres, condiciones esenciales para su fortalecimiento como ciudadanas de derechos.

Frente a las dimensiones de la problemática del acceso y retención escolar de las chicas, se apunta una importante contradicción, existe “una significativa inversión del Estado con relación al acceso a la educación, pero no una inversión en la calidad de la enseñanza y en su adecuación para la retención de las chicas en las escuelas” (Silva, 2007:65).

A pesar de este panorama, aumentar el acceso y la retención escolar de las jóvenes para reducir las disparidades de género, ha sido un indicador de peso en las políticas públicas del Ministerio de Educación de Mozambique (Guiliche, 2011), este autor afirma además que las políticas educativas en vigor incorporan los discursos oficiales sobre la diversidad cultural (étnica,

de género, de sexo, de clase) en la educación primaria, transformándolos en leyes y principios orientadores para la dirección y el profesorado de las escuelas del país. Y agrega que han sido significativos los esfuerzos del gobierno para transformar la situación heredada del periodo colonial, proponiéndose una educación de masas que aún no consigue abarcar a toda la población pero direcciona la política educativa nacional. Por ejemplo, sólo teniendo en cuenta las escuelas de enseñanza primaria de segundo ciclo (sexto y séptimo grados), podemos notar que de 26 que existían en 1975 llegaron a 950 en el año 2003 (Guiliche, 2011).

El lento ritmo con que se materializan estas proyecciones deja en evidencia la necesidad de análisis más agudos sobre los obstáculos socioculturales que frenan el éxito de estas políticas.

### **Una contextualización necesaria**

Mozambique se encuentra en la zona Austral y en la Costa Oriental de África, con una superficie de 799 mil 380 km<sup>2</sup>; la población del país actualmente sobrepasa los 20 millones de habitantes. Mozambique estuvo bajo la dominación colonial de Portugal hasta 1974, sumando 470 años caracterizados por un sistema educativo discriminatorio que separó blancos/as y negros/as y concibió la enseñanza de estos/as últimos/as principalmente como habilitación para el trabajo (Massimaculo, 2010).

En el censo de 1970, el estado del sistema educativo colonial se evidenciaba en una tasa de 89.7% de analfabetas (Silva, 2007). Con esta herencia, Mozambique inició una nueva etapa a partir de 1975, año en que nació la República Popular de Mozambique como resultado del triunfo de los movimientos nacionalistas articulados en el Frente de Liberación de Mozambique (Frelimo). Asumiendo un país profundamente afectado por la pobreza, el Frelimo defendió una ideología marxista-leninista y entre 1975 y 1986, desarrolló reformas socio-económicas profundas con la aspiración de construir un país que reflejara los intereses de obreros y campesinos. La educación fue colocada a disposición del pueblo mozambicano, las mujeres adquirieron el derecho al voto y fueron eliminadas las escuelas para blancos y negros, así como las que separaban chicos y chicas.

En ese periodo (1975-1986) Mozambique transitó por años de guerra entre el gobierno y la guerrilla antigubernamental (Resistencia Nacional de Mozambique) que perjudicaron numerosas infraestructuras sociales y frenaron los avances del país. Estas discrepancias disminuyeron con el

abandono del marxismo-leninismo como plataforma política y la transición hacia la liberación económica en 1986.

La educación se ha mantenido, desde 1975, como un tema prioritario para el gobierno de Mozambique; la creación de centros de formación docente ha posibilitado que de 60 profesores que eran formados anualmente antes de 1975 se pasara a 3 mil en 2011, el analfabetismo disminuyó de 93% para 48.1% y se ha ido creando un sistema educativo articulado para ir cubriendo gradualmente las necesidades educativas de la población (*Revista Educação*, 2011; Massimaculo, 2010).

Es en este contexto de un país multicultural que lucha por su desarrollo donde se inserta nuestra investigación, exactamente en dos escuelas situadas en una zona de pobreza en Beira y Chibabava, provincia de Sofala, en la región central de Mozambique.

La escuela A se localiza en el distrito Chibabava, a 280 kilómetros de la ciudad de Beira, capital de la provincia de Sofala; es de enseñanza primaria y secundaria,<sup>3</sup> turnos diurnos y nocturnos, con 2 mil 49 estudiantes matriculados/as entre el primer y el duodécimo grados. De estos/as, 947 corresponden al total de alumnos/as matriculados/as en la enseñanza secundaria.

La infraestructura de la escuela A incluye un internado que acoge 800 estudiantes que vienen de muy lejos, un centro de salud, un hospital de día para el tratamiento de las personas con VIH/Sida,<sup>4</sup> un barrio de profesores/as y un terreno de aproximadamente 35 hectáreas destinadas a la producción agrícola y ganadera. En la escuela A trabajan 52 profesores/as, 49 contratados/as por el Estado, un religioso y dos voluntarios extranjeros. Desde el año 2009 cuenta con energía eléctrica nacional todo el día y dispone de internet vía satélite. La comunicación externa se da a través de la telefonía móvil y radio aficionado.

La escuela B se encuentra en la periferia de Beira, también en la provincia de Sofala. Posee una matrícula de 3 mil 300 estudiantes: mil 508 de enseñanza primaria y mil 792 de secundaria. Esta escuela también posee horarios diurnos y nocturnos. El total de profesores/as que labora es 138, sumando 98 los del sexo masculino y 40 del femenino. Del total del profesorado, 80% es contratado directamente por la escuela y 20% por el Estado y destinado a prestar servicios en la institución.

En la escuela B encontramos 20 salas para clases, una biblioteca, un laboratorio de computación con acceso a internet y un campo deportivo, todo con energía eléctrica.

Los/as estudiantes de ambas escuelas proceden de familias de muy pocos recursos donde es común la existencia de parientes analfabetas o semi-analfabetas.

### **Método**

Para la realización del estudio asumimos una metodología cuantitativa y cualitativa. Específicamente en este texto estaremos abordando los resultados que emergieron de los análisis cualitativos. Esta elección se justifica por las potencialidades analíticas de las narrativas de las personas entrevistadas que, en la forma de anécdotas, relatos, quejas, silencios, negaciones y evasiones, permitieron problematizar nuestro objeto. El campo de investigación abarcó las dos escuelas descritas anteriormente y localizadas en la provincia de Sofala, Mozambique.

Fueron aplicadas entrevistas semi-estructuradas a 60 docentes, 44 del sexo masculino (73.3%) y 16 profesoras (26.7%) y a 202 estudiantes, 107 del sexo masculino (53%) y 95 del sexo femenino (47%) (ver anexo).

El idioma utilizado durante las entrevistas fue el portugués. Aunque en Mozambique se hablan más de 40 lenguas de la gran familia de bantúes no se presentaron grandes dificultades para la comunicación ya que existe dominio del portugués, que es la más hablada en el país. Los/as estudiantes comentaban que en sus familias era común hablar por lo menos dos o tres idiomas, como el ndau, sena o cisena, por lo que era bastante frecuente que al recorrer la escuela escucháramos vocablos como mamuca (buenos días), tacatira (buenas tardes), uchone (¿cómo estás?), tabonga maningue (muchas gracias), cunhepa (mentira), entre otros.

Las edades de los estudiantes entrevistados oscilan entre los 16 y los 30 años. En muchos casos la edad cronológica no coincide con la prevista para el grado escolar que el estudiante está cursando por causa del ingreso tardío a la escuela o por las frecuentes repeticiones de grado (ver anexo).

Para la selección de los docentes (31.5%) y de los estudiantes (7.4%) se realizó un muestreo no probabilístico, teniendo como criterio la disposición a colaborar con la investigación. A inicios del año 2011 se presentó el proyecto de investigación a los/as docentes y estudiantes de ambas escuelas y, posteriormente, se elaboró un listado teniendo en cuenta la confirmación para colaborar con el estudio.

La aplicación y análisis de las entrevistas abarcó los años 2011 y 2012. Las entrevistas semi-estructuradas incluyeron dos tipos de preguntas: las

denominadas básicas (elaboradas por quien investiga) y las llamadas preguntas derivadas, que surgen de las respuestas que dan los/as entrevistados/as. Para organizar y examinar las informaciones recopiladas nos apoyamos en el análisis de contenido propuesto por Bardin (1988). Seguimos las tres etapas sugeridas: pre-análisis, exploración del material y, por último, procesamiento de los resultados, inferencia e interpretación.

En la fase de pre-análisis realizamos la organización de las informaciones obtenidas a través de las entrevistas semi-estructuradas respetando los criterios de exhaustividad (consideración de todos los elementos) y homogeneidad (agrupando las informaciones que hacían referencia a una misma situación, tema o problemática).

Posteriormente, en la fase de exploración, elaboramos categorías temáticas de análisis que reflejaran los contenidos de las informaciones anteriormente agrupadas. Conforme explica Franco (2005:57), la categorización es “una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación seguida de un reagrupamiento basado en analogías y a partir de criterios definidos”. Las categorías temáticas para el análisis de género de la situación de las niñas sobre a la educación, fueron: ingreso escolar, continuidad de estudios, y evaluación y rendimiento escolar.

En la etapa final de discusión e interpretación, realizamos análisis del contenido manifiesto y latente en las informaciones agrupadas. El análisis manifiesto se refiere a la información tal y como fue recolectada y el latente tiene que ver con las decodificaciones que fueron posibles realizar desde nuestra posición teórica.

Resaltamos que, en el caso de los/as estudiantes menores de edad, se contó con la autorización de los padres, madres o responsables para realizar las entrevistas.

### **Análisis y discusión de los resultados**

#### **¿Quién va a la escuela? Ingreso escolar y continuidad de estudios**

Las proyecciones del gobierno de Mozambique sobre la educación están en sintonía con los Objetivos de desarrollo del milenio (Organización de las Naciones Unidas, 2000) y con la iniciativa nacional Educación Para Todos (Portal do Governo Mozambique, 2007), destacándose el propósito de garantizar el acceso de las niñas a la escolarización primaria y gratuita. No obstante, en las escuelas estudiadas existen dificultades para la matrícula de las niñas en la enseñanza primaria, principalmente en la escuela A que

se encuentra en una región rural más apartada y donde aproximadamente 30% de las niñas con edad para ingresar no son matriculadas. Los/as docentes refirieron que existe un trabajo sistemático que ha posibilitado un aumento gradual del ingreso de las niñas, pero aún necesitan avanzar más, como apuntó una profesora entrevistada:

En las matrículas el número de niños todavía es mucho más elevado. El número de niñas estudiando ha aumentado pero aún es un desafío. Hay muchas niñas que no se matriculan y tienen que quedarse en casa hasta tener 12 o 13 años, encontrar un marido y casarse, es una cuestión cultural (Profesora entrevistada, octubre, 2011).

O sea, no es poco común dejar a las niñas en casa y enviar a los niños a la escuela. Una práctica que aún se mantiene con fuerza en la actualidad y que confirma que no es la capacidad de procrear lo que define los lugares y funciones asignados a las mujeres, sino la interpretación de esta capacidad biológica.

No son nuestros genitales y anatomías los que determinan las posiciones que mujeres y hombres ocupamos en los sistemas de relaciones sociales, es todo lo que se dice sobre nuestros genitales y anatomías lo que constituye y articula nuestros vínculos y al mismo tiempo justifica su carácter jerárquico. La diferencia biológica le da a las niñas un valor social que los niños no poseen, y por eso ellas permanecen en casa; el casamiento prematuro equivale a extensión familiar pero también significa aumento del patrimonio de la familia de la novia al recibir el *lobolo* que la familia del novio debe entregar, según la tradición. El *lobolo* también llamado precio de la novia, es una ceremonia que indica la salida de una mujer de su familia de origen para entrar en la de su futuro esposo. La ceremonia generalmente está acompañada de animales, prendas o dinero que la familia del novio entrega a la familia de la novia y la tradición se mantiene con fuerza en la actualidad, aunque con modificaciones (Bohn, 2012). Género femenino o masculino no sólo designa personas, también las califica y las posiciona en los sistemas de parentesco.

No obstante, lo más preocupante en el contexto estudiado no son las dificultades para la matrícula de las chicas en la enseñanza primaria, sino su permanencia, que está asociada también al casamiento, como expresó otro profesor:

Ellas abandonan la escuela porque tienen un casamiento prematuro. Hemos tenido este problema propio de comunidades más tradicionales donde se dice que la mujer no puede estudiar mucho. La visión de los padres es que las niñas deben cursar sólo hasta el séptimo grado, ahí paran de estudiar y se prepara un casamiento, o sea, un marido que ayude al suegro a mejorar las condiciones financieras. Hasta 11° grado tenemos niñas, después ellas desaparecen, paran de estudiar. En el grupo de 12° grado del año pasado, de 55 alumnos, sólo 15 eran niñas, pues la familia las obliga a casarse (Profesor entrevistado, febrero, 2012).

Como promedio, encontramos que en ambas escuelas, sólo 20% de las niñas que terminan el décimo grado (más o menos con 15 años) continúan los estudios. La brecha que históricamente ha existido entre niños y niñas sobre a la educación se acentúa con la significativa cantidad de niñas que interrumpen sus estudios al concluir el décimo grado para cumplir con las expectativas de género. Como expuso el profesor: “ellas desaparecen”, confirmando que en los espacios sociales todos los sujetos no transitan de igual forma y que algunos grupos y sujetos en ocasiones no aparecen, o, cuando aparecen, muchas veces están en una posición marginal. Son grupos o sujetos que se distancian de las características instituidas como patrón de género –lo masculino– en determinados ámbitos socioculturales, una cuestión indisoluble de las relaciones de poder que se establecen en cada sociedad.

Incluso, el hecho de que las mujeres avancen en los estudios se considera tan innecesario que no encontramos –ni en las escuelas investigadas, ni en Mozambique– lo que numerosos estudios describen en otros contextos culturales como feminización de la profesión docente (Gago, 2000; Werle, 2005). Todo lo contrario, en las escuelas A y B los hombres representan más de 80% del total de docentes.

El casamiento prematuro al que se hace referencia en el último testimonio presentado también revela las particularidades del desarrollo psicosocial de las chicas en este contexto. La primera menstruación no indica, como ocurre en nuestra cultura, una manifestación que marca la adolescencia, sino una señal que convierte inmediatamente a las niñas en mujeres disponibles para el casamiento. Con ello, muchas chicas de esta región de Mozambique pasan directamente de la niñez a la adultez. A ellas les corresponde la casa y el cuidado de los hijos y a ellos, lo público y el

sustento económico. Se legitima una concepción hegemónica de feminidad que equivale el ser mujer al ser madre-esposa, dos cautiverios históricos de las mujeres (Lagarde, 1997).

De cualquier manera, en relación con la matrícula y la continuidad de estudios, no podemos obviar dos situaciones. La primera es que, por lo general, la agricultura es la principal actividad económica en la región y, la otra, que aún son pocas las ofertas de empleo para aquellos/as con mejor nivel de educación, razón por la que muchas familias optan por sumar a niños, niñas y jóvenes a sus actividades económicas. Otra barrera es la larga distancia entre las escuelas y las casas, razón por la que muchas madres y padres prefieren no enviar a sus hijas: “los padres no quieren correr el riesgo de que sus hijas sean abusadas sexualmente en el camino” (Profesora entrevistada, febrero, 2012). Por tanto, las distancias entre la escuela y las residencias constituyen otro obstáculo para el acceso de las chicas a la educación dentro de un panorama que autoriza la posesión del cuerpo femenino.

#### **El embarazo: segunda causa asociada al abandono escolar**

El casamiento prematuro no es el único obstáculo que afecta la permanencia de las chicas en las escuelas. La segunda causa de abandono escolar en ambos centros son los embarazos.

En este punto consideramos que es necesario analizar los hechos desde otras perspectivas. Para comenzar, ya es hora de repensar la manera en que es asumido el embarazo en la adolescencia como causa de abandono escolar. ¿Hasta qué punto el embarazo es la causa de abandono escolar y no la inexistencia o ineficiencia de políticas que contribuyan a garantizar la continuidad de estudios de las adolescentes en esta situación? ¿Hasta qué punto no existen mecanismos sutiles para excluir a las adolescentes embarazadas? Imaginemos la poca existencia de políticas para apoyar la continuidad de estudios de las adolescentes embarazadas en un país donde 52% de las chicas entra en el matrimonio antes de los 18 años sin importar que el código civil lo prohíba (Fundo de População das Nações Unidas, 2013).

Al preguntar sobre el tratamiento que recibían las alumnas embarazadas encontramos estas afirmaciones u otras equivalentes en ambas escuelas:

La orientación del ministerio, sin ser una regla rígida, es que las alumnas embarazadas, en principio, no sean admitidas en el curso diurno, pero pue-

den estudiar en el curso nocturno. En las zonas más apartadas la tradición no permite que continúen estudiando, pues deben quedarse en casa atendiendo al marido y haciendo los trabajos tradicionales que son de responsabilidad de las mujeres (Profesor entrevistado, septiembre, 2011).

Si las largas distancias entre las casas y las escuelas dificultan la asistencia de las chicas, ¿cómo será en el horario nocturno? Es fácil suponer que muchas alumnas embarazadas terminen abandonando la escuela, ¿por qué el cambio de horario? ¿Por qué alejar a la alumna embarazada de la vista de sus compañeras/os de clases? Éstas son prácticas excluyentes que tienen una implicación política significativa. Al ser la matrícula y la continuidad de estudios una problemática que se acentúa en la población femenina, no podemos dejar de prestar atención a las prácticas institucionales que pueden estar agravando las posibilidades de permanencia en las escuelas.

En las entrevistas con los/as estudiantes apareció recurrentemente que las embarazadas son un mal ejemplo y deben responder por el error que cometieron. Su exclusión del espacio escolar o por lo menos la transmisión de la idea de “no adecuación” parece ser una punición sutilmente establecida. El cuerpo de las alumnas embarazadas, sobre todo cuando la gestación ocurre fuera de un matrimonio, es interpretado en este contexto como una transgresión que rompe con las expectativas de la familia de poder exigir un buen lobolo.

La transgresión de las adolescentes embarazadas las convierte en un mal ejemplo que debe ser desplazado y ocultado, un cuerpo que puede contaminar a los otros, pero que a la vez se torna productivo y necesario porque el destino que se le da –la exclusión– sirve de muestra para definir los límites entre lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo despreciado. O sea, existe “un acuerdo social y político explícito de que el embarazo fuera del contexto normativo atenta y ofende la moral social”, como se ha confirmado en otros estudios (Osório, 2007:11).

De esta forma, aparece el estigma (la aparición de la barriga) en el cuerpo de las alumnas embarazadas como una marca despectiva por no ser coherente con las normas y patrones establecidos (Hall, 1997). A pesar de todo esto, en las escuelas estudiadas, según declararon los profesores con cargos de dirección, se están iniciando movimientos de acogida y acompañamiento de las alumnas embarazadas para que continúen estudiando en su horario diurno, una iniciativa que ha conseguido evitar la deserción

de varias jóvenes y que constituye un paso importante en el camino hacia la conquista del ejercicio de la ciudadanía de las mujeres.

#### Evaluación y rendimiento escolar: ¿sexo o dinero?

A partir de nuestros análisis, pudimos verificar que los padres y las madres no sólo están preocupados con lo que puede ocurrir con sus hijas en el camino hacia la escuela. Veamos estas palabras de una profesora:

Muchos padres les prohíben a sus hijas ir a la escuela, argumentando que cuando van a la escuela ellas pueden practicar sexo. Los padres temen que cuando envíen a su hija a la escuela la estén induciendo a una prostitución infantil (Profesora entrevistada, febrero, 2012).

A través de esta narrativa es posible aproximarnos a los peligros que amenazan a las estudiantes en las propias escuelas. Una situación que está siendo denunciada hace años pero aún permanece en las escuelas del país en todos los niveles (Afrimap, Open Society Initiative for Southern Africa, 2012).

En nuestro estudio, los/as estudiantes entrevistados/as de ambas escuelas denunciaron que no pocos profesores presionan a las alumnas a tener relaciones sexuales para pasar de grado. Y a los alumnos les piden el pago de algún valor en dinero o en objetos. Observemos este fragmento que agrupa el testimonio de varios/as estudiantes:

Algunos profesores seducen a las estudiantes o las presionan para estar con ellos para poder mejorar la nota o pasar de año. Ellos seducen a las alumnas con la intención de aprovecharse de ellas pero no para casarse. Vemos al profesor como un modelo a seguir, pero paralelamente tenemos la visión de un profesor seductor de alumnas (Estudiantes entrevistados/as, septiembre, 2011).

En la escuela A fue donde emergieron más quejas relacionadas con esta actitud de los profesores. Los/as estudiantes describieron episodios recientes y explicaron la táctica más utilizada para presionar a las alumnas a cambiar sexo por nota: “no explicar mucho en clases y luego poner un examen difícil”. Después de eso, “el profesor coloca su número de teléfono en una esquina de la pizarra y todo el mundo ya sabe lo que significa” (Estudiante entrevistado, abril, 2012). Las estudiantes se encuentran frente

a una encrucijada de difícil salida y bajo amenazas en caso de denuncia. La situación, aunque en la escuela A parece tener mayor repercusión, está presente en ambas y se ha ido superando a partir de la discusión sobre ética en la docencia, como afirmó una profesora:

Existen momentos de formación para los profesores y también la insistencia para un cambio de actitud. Por eso hoy, pasados 20 años, se percibe que disminuyeron los casos de profesores con alumnas. No acabó, pero disminuyó (Profesora entrevistada, marzo, 2012).

Otra profesora relataba la posición de intolerancia que se construye frente a estos episodios, lo que indica un cambio importante en el panorama general y posibilidades de superación:

Aquí en nuestra escuela nadie escucha nada sobre esto porque lo consideramos algo tan serio que si sabemos de algo sacamos inmediatamente al profesor, no hay negociación con esas situaciones. Yo no puedo olvidar mi posición de autoridad como profesor y ver a una alumna como una presa literalmente porque la relación es de fuerza, es prácticamente pederastia porque es una relación de fuerza con un sujeto aún indefenso, que ni tiene 18 años (Profesora entrevistada, mayo, 2012).

Sin embargo, a pesar de la labor realizada y de la intolerancia descrita, los episodios sexuales de profesores con alumnas aunque hayan disminuido no parecen ser excepcionales en la actualidad ya que en las conversaciones con estudiantes ésta fue una denuncia que apareció de forma recurrente. Tal vez su dimensión es menos evidente por ser un asunto muy silenciado, como planteaba una profesora: “Es algo así como el VIH, un tema del que no se habla mucho, que está muy sutil, nadie sabe lo que existe de historias de abuso sexual de profesores con alumnas” (Profesora entrevistada, abril, 2012). Otra complementaba: “Existen denuncias pero no llegan al 20%, las situaciones de acoso sexual, de compra de nota, de soborno, son poco denunciadas, se quedan en el silencio” (Profesora entrevistada, abril, 2012).

¿Y por qué una cuestión tan grave es silenciada o tolerada? Las explicaciones pueden quedar claras cuando retomamos el tema de la posición que ocupan las mujeres en este sistema de relaciones y de su (des)valorización como sujetos.

A nuestro entender, las significaciones de género instituidas indican que las mujeres se conciben como un cuerpo que se puede tomar, penetrar, abusar y violar. Concepciones de género que tal vez, en un primer momento, pueden alarmarnos pero que no distan de la situación que encontramos en muchos de nuestros propios países. Basta con revisar cifras sobre las mujeres asesinadas en Juárez, México (Robles, 2010); la cantidad de agredidas en España (Poder Judicial de España, 2011); o en Brasil (Rede Globo, 2012).

En el contexto que estudiamos, una situación de abuso sexual puede quedar resuelta a través de un acuerdo entre el violador y la familia donde el profesor que tuvo relaciones sexuales con la estudiante puede terminar pagando una multa para la familia que reclama, como se describe en varios casos estudiados en Sofala (Save the Children, 2007).

No hay garantías de que siempre el abuso sexual sea interpretado como una grave violación de la integridad física y psicológica de las chicas –que implica además una violación de sus derechos humanos– sino como una situación que disminuye su valor de intercambio en las relaciones de parentesco, lo que en el futuro puede afectar el lobolo. Este es el sentido de la multa, una forma de compensación por los daños provocados, no precisamente a la mujer, sino al grupo familiar que se configura como propietario colectivo de las mujeres.

Como podemos ver, existe una acentuada diferencia entre la posición de las escuelas –intolerancia– y de las familias –negociación– frente al abuso sexual de los profesores. Mientras en las escuelas se hacen esfuerzos para instituir un discurso oficial que condene esta práctica, paralelamente en las familias se legitima la idea de la mujer como propiedad colectiva de intercambio y objeto sexual de los hombres.

La familiaridad acrítica y el silenciamiento cómplice en torno a los abusos sexuales favorece que desde muy temprana edad las niñas vayan aprendiendo que su papel y destino social es satisfacer y servir a los hombres. No obstante, se observan manifestaciones de resistencia frente a lo instituido, como se evidencia en el hecho de que aparece esta denuncia con mucho énfasis en las entrevistas con los/as estudiantes.

Las chicas se ven presionadas a tener relaciones sexuales con los profesores y, por otro lado, muchos chicos se ven forzados a pagar con dinero para aprobar o pasar de grado, como describió un estudiante: “El profesor usa la corrupción, pide dinero para al final pasar a los alumnos sin que

sepan nada, cambia nota por dinero, y para el caso de las chicas, sexo” (Estudiante entrevistado, abril, 2012).

Lo que ocurre con los chicos complementa esta ideología de género que autoriza la posesión, uso y abuso del cuerpo femenino. Fijémonos que en el caso de las estudiantes, es el propio cuerpo lo que es intercambiado por la nota y en el caso de los muchachos aparece el dinero como recurso que media en la negociación masculina, confirmándose el lugar de la mujer como objeto de cambio, negociación y satisfacción del otro y su desvalorización como sujeto.

Aunque las situaciones de abuso sexual y venta de notas aún existen en las dos escuelas estudiadas, no podemos dejar de reconocer que reiteradamente fueron descritas como problemáticas que han disminuido mucho en los últimos años a partir del intenso trabajo pedagógico desarrollado con los/as profesores/as centrado en la ética y los valores necesarios para la docencia. Igualmente, parte de este trabajo institucional se reflejó en la posición de rechazo de la mayoría de los/as alumnos/as ante la corrupción de los profesores ya que 93% manifestó en las entrevistas que este no era el tipo de profesor que deseaban.

### **Valoraciones finales**

El estudio realizado revela una geografía de la exclusión escolar que condiciona desigualdades en relación con la educación de chicas y chicos, acentuando las asimetrías de género ya existentes y evidenciando las relaciones de poder que se encuentran detrás de las dificultades de las niñas para ingresar y permanecer en las escuelas, cuestión que, a nuestro entender, debe ganar mayor relevancia a la hora de evaluar y proyectar planes y políticas educacionales.

El casamiento y el lobolo se identificaron como eventos que marcan las trayectorias de vida de las niñas, donde ser madre y esposa constituyen las funciones más valoradas. Desde este orden de género, el conocimiento que puede obtenerse en la escuela es despreciado por considerarse irrelevante para el trabajo doméstico y el cuidado de los otros. La ineficiencia de políticas para garantizar la continuidad de estudios de las chicas embarazadas, se identificó también como una de las causas asociadas al abandono escolar en la población femenina.

Fue posible constatar el predominio de representaciones hegemónicas de feminidad y masculinidad que instituyen lo femenino como objeto y

propiedad colectiva que se posee y lo masculino como sujeto poseedor y las escuelas terminan siendo, paradójicamente, un espacio peligroso y de legitimación del cuerpo femenino como objeto sexual y “cuerpo mercancía” que puede ser abusado, vejado, disfrutado, negociado, violentado y poseído, incluso por los propios profesores.

Las redes culturales en las que se encuentran las chicas, sobre todo en la región rural, a la vez que autorizan la posesión, negociación y abuso de sus cuerpos también promueven su castigo y exclusión escolar cuando quedan embarazadas precozmente. Existe un orden moral establecido que fundamenta y promueve injusticias sociales, concentrando la punición en las mujeres y anulando la responsabilidad de los hombres.

Sugerimos multiplicar urgentemente los espacios de discusión y crítica entre el profesorado sobre los casos de acoso sexual y las implicaciones éticas de estas prácticas. Es necesario romper con la familiaridad acrítica y el silenciamiento cómplice que rodean estas situaciones. También recomendamos impulsar acciones que garanticen la continuidad de estudios de las adolescentes embarazadas y buscar alternativas locales para la seguridad en el trayecto de las chicas hacia las escuelas.

Es pertinente, además, desde nuestro punto de vista, capacitar al profesorado en temas de género con la finalidad de que las escuelas se conviertan en espacios de cuestionamiento e interpelación del orden de género dominante y se distancien de su papel actual de legitimadoras de las jerarquías.

Igualmente nos parece importante extender estudios de género que den mayor visibilidad a las injusticias y desigualdades que afectan a las mujeres mozambicanas no sólo en el sector de la educación sino en otros ámbitos para que se puedan consolidar como ciudadanas con derechos.

### Notas:

<sup>1</sup> Respetando los compromisos éticos asumidos en el estudio, nos referiremos a las escuelas que participaron en el proyecto como escuelas A y B.

<sup>2</sup> Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (Clase); e-Revista; Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de Latina y el Caribe (RedALYC) y Directory of Open Access Journals (DOAJ).

<sup>3</sup> El sistema educacional de Mozambique se encuentra organizado en los siguientes niveles:

enseñanza primaria: ingreso: 6 años, ciclo I: de primer a quinto grado y ciclo II: sexto y séptimo. Enseñanza secundaria: ingreso: 13 años, ciclo I: de octavo a décimo y ciclo II: undécimo y duodécimo grados. Enseñanza técnica-profesional y Superior.

<sup>4</sup> Esta instalación responde fundamentalmente a la necesidad de atención médica de los(as) docentes, muchos(as) de ellos(as) con VIH/Sida.

## Anexo

### *Descripción de profesores y estudiantes entrevistados*

<b>Grupo de profesores/as entrevistados/as según el sexo</b>		
<i>Sexo</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
Masculino	44	73.3
Femenino	16	26.7
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

  

<b>Grupo de estudiantes según el sexo</b>		
<i>Sexo</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
Masculino	107	53
Femenino	95	47
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100</b>

  

<b>Grupo de estudiantes según la edad</b>		
<i>Edad (años)</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
16-19	135	66.83
20-25	62	30.7
26-30	5	2.47
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100</b>

## Referencias

- AfriMAP; Open Society Initiative for Southern Africa (2012). *Moçambique. A Prestação Efectiva de Serviços Públicos no Sector da Educação*, Joanesburgo: Fundações da Open Society.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bohn, P. (2012). *Quando tocam os tambores*, São Miguel do Oeste: McLee.
- Da Silva, D.Q.; Guerra, O.U.; Sperling, C. (2013). "Sex education in the eyes of primary school teachers in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil", *Reproductive Health Matters* (Inglaterra), vol. 21, num. 41, pp. 114-123. Disponible en: [http://www.rhm-elsevier.com/article/S0968-8080\(13\)41692-0/abstract](http://www.rhm-elsevier.com/article/S0968-8080(13)41692-0/abstract) (consultado 5 de junio de 2013).

- Fundo de População das Nações Unidas (2013). *Relatório sobre a situação da população mundial 2012*, Nueva York: UNFPA.
- Franco, M. A. S. (2005). “Pedagogia da Pesquisa Ação”, *Educação e Pesquisa* (Brasil), vol. 31, núm. 3, julio-septiembre, pp. 483-502.
- Gago, S. S. R. (2000). “La maestra española de la tradición a la modernidad”, *Educação & Sociedade* (Brasil), vol. 21, núm. 72, julio-septiembre, pp. 110-142.
- González, R. M. (2009). “Estudios de género en educación. Una rápida mirada”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 14, núm. 42, julio-septiembre, pp. 681-699.
- Guiliche, P. M. (2011). *Ajuda externa e escolha de políticas públicas no sector de educação em Moçambique (2006-2011)*, tesis de maestría en Gobernación y Administración Pública, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane.
- Hall, S. (1997). “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, *Educação & Realidade* (Brasil), vol. 22, núm. 2, agosto-diciembre, pp. 15-46.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Mozambique (2009). *Inquérito de Indicadores Múltiplos, 2008*. Maputo: INE. Disponible en: [http://www.unicef.org/mozambique/MICS\\_Summary\\_FINAL\\_POR\\_141009.pdf](http://www.unicef.org/mozambique/MICS_Summary_FINAL_POR_141009.pdf) (consultado 21 de noviembre de 2012).
- Issacman, B. y Stephan, J. (1984). *A mulher moçambicana no processo de libertação*, Maputo: INLD.
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Ciudad de México: UNAM.
- Louro, G. L. (2008). “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”, *Pro-Posições* (Brasil), vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, pp. 17-23.
- Massimaculo, A. (2010). *Políticas educativas para a educação básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do município de Nampula*, tesis de maestría em Educación, Instituto de Educação, Universidade de Minho.
- Meyer, D. y Soares, R. (2004). “Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão”, en Meyer, D. y Soares, R. (coords.), *Corpo, Gênero e sexualidade*, Porto Alegre: Mediação, pp. 5-16.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo de Mozambique (2010). *Pobreza e bem-estar em Moçambique: terceira avaliação nacional*, Maputo: Ministerio de Planificación y Desarrollo.
- Nardi, H. C. (2008). “O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa”, *Psicologia & Sociedade* (Brasil), vol. 20, núm. esp., pp. 12-23.
- O País* (2012). *Taxa de analfabetismo em Moçambique é de 48%*. Jueves, septiembre, 13, 2012. Sociedade: p. 1. Disponible en: <http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/22169-taxa-de-analfabetismo-em-mocambique-e-de-48.html> (consultado 30 de octubre de 2012).
- Organización de las Naciones Unidas (2000). *Objetivos de desarrollo del milenio*, Nueva York: ONU.
- Osório, C. (2007). “A socialização escolar: educação familiar e escolar e violência de género nas escolas”, *Outras vozes* (Mozambique), núm. 19, mayo, pp. 9-14.

- Poder Judicial de España (2011). *El Observatorio informa: datos de violencia de género en el segundo trimestre de 2011*, Madrid: Poder Judicial de España. Disponible en: [http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder\\_Judicial/Sala\\_de\\_Prensa/Archivo\\_de\\_notas\\_de\\_prensa/El\\_Observatorio\\_informa\\_datos\\_de\\_violencia\\_de\\_genero\\_en\\_el\\_segundo\\_trimestre\\_de\\_2011](http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder_Judicial/Sala_de_Prensa/Archivo_de_notas_de_prensa/El_Observatorio_informa_datos_de_violencia_de_genero_en_el_segundo_trimestre_de_2011) (consultado 25 de enero de 2013).
- Portal do Governo- Mozambique (2007). *Educação para todos assegurada até 2015*. Disponible en: [http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/janeiro2007/nots\\_ed\\_026\\_jan\\_07/](http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/janeiro2007/nots_ed_026_jan_07/) (consultado 12 de diciembre de 2012).
- Portal do Governo- Mozambique (2011). *Reduz rácio professor-aluno em Moçambique*. Disponible en: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/marco-2011/reduz-racio-professor-aluno-em-mocambique/n> (consultado 19 de diciembre de 2012).
- Quaresma da Silva, D. R.; Sarmiento, D. F. y Fossatti, P. (2012). "Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas/Brasil?", *Education Policy Analysis Archives* (Estados Unidos), vol. 20, núm. 16, pp. 1-21. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995> (consultado 5 de noviembre de 2012).
- Rede Globo (2012). *Uma mulher é agredida a cada 5 minutos no Brasil*, Rede Globo, 7 de mayo. Disponible en: [http://www.agenciapatriagalvao.org.br/images/stories/PDF/noticias2012/deolho/fantastico06052012\\_umamulhereagredidaacada5minutos.pdf](http://www.agenciapatriagalvao.org.br/images/stories/PDF/noticias2012/deolho/fantastico06052012_umamulhereagredidaacada5minutos.pdf) (consultado 5 de noviembre de 2012).
- Revista Educação* (2011). "Em prol da educação", entrevista a Augusto Jone Luis. Extras, p. 1. Disponible en: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/m-260078-1.asp> (consultado 10 de octubre de 2012).
- Robles, H. (2010). "Ciudad Juárez: donde ser mujer es vivir en peligro de muerte", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global* (México), núm. 109, pp. 95-104.
- Save the Children (2007). "Pesquisa sobre o abuso sexual de raparigas nas escolas moçambicanas. Principais resultados", *Outras vozes* (Mozambique), núm. 20, agosto, pp. 2-10.
- Scott, J. (1995). "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", *Educação & Realidade* (Brasil), vol. 20, núm. 2, agosto-diciembre, pp. 71-99.
- Silva, G. (2007). *Educação e Género em Moçambique*, Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- Werle, F. O. C. (2005). "Práticas de gestão e feminização do magistério", *Cadernos de Pesquisa* (Brasil), vol. 35, núm. 126, septiembre-diciembre, pp. 609-634.
- Zamparoni, V. (2002). "As 'escravas perpétuas' e o 'ensino prático': raça, género e educação no Moçambique colonial, 1910-1930", *Estudos Afro-Asiáticos* (Brasil), vol.24, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 459-482.

**Artículo recibido:** 29 de abril de 2013

**Dictaminado:** 16 de junio de 2013

**Segunda versión:** 5 de julio de 2013

**Comentarios:** 22 de julio de 2013

**Aceptado:** 28 de agosto de 2013