

CONDICIONES Y PAUTAS DE ESCOLARIZACIÓN ENTRE LOS ÉWÉ DE TOGO Y LOS ASHANTI DE GHANA

MIQUEL REYNÉS
Universidad Complutense de Madrid

La ponencia que presentamos es un breve resumen de algunos de los principales puntos de la tesis que estamos escribiendo. Se trata de un estudio de las condiciones de escolarización de los alumnos de educación primaria y de las pautas educativas que siguen sus familias, miembros de las etnias Éwé de Togo y Ashanti de Ghana. La idea al comenzar la investigación era tratar de descubrir si las familias africanas seguían alguna o varias estrategias que permitieran explicar los procesos de escolarización en esos países. Estas pautas pueden venir condicionadas por el funcionamiento y la organización del sistema educativo y por la situación de las familias. Por ello se escogieron dos países, Ghana y Togo, con distintos sistemas educativos y dos grupos étnicos, los Éwé y los Ashanti, con el fin de estudiar y comparar su organización familiar y social, así como sus condiciones de vida. Se intenta hacer algo similar, tanto metodológica como temáticamente, a los trabajos que pueden encontrarse en el número de la revista *Cahiers de Sciences Humaines* (vol. 31, nº3, 1995), dedicada a las estrategias educativas en África.

La comunicación consta de cinco apartados más. En primer lugar, se hará una breve aproximación a los métodos de investigación utilizados y a las principales fuentes de información. A continuación se describirá el funcionamiento de los sistemas educativos de Ghana y Togo. Tras ello, resumiremos los principales rasgos de la organización Éwé y Ashanti, así como las condiciones de vida de las familias que hemos entrevistado. Finalmente, a partir de nuestro trabajo de campo, hablaremos de las condiciones de escolarización de los alumnos de primaria de Ghana y Togo y de las pautas escolares que siguen sus familias.

Método y fuentes de información

El principal método de investigación utilizado es el de las entrevistas en profundidad a las familias. En total se habló con 46 familias, 29 Ashanti y 17 Éwé. Al ser una investigación sobre la educación básica, y dado que a este nivel son los padres quienes toman las principales decisiones, los entrevistados eran los padres, aunque si las circunstancias lo permitía se hablaba con los hijos o con cualquier otro familiar que pudiera tener influencia en la escolarización de los hijos de la familia. Al respecto, es frecuente, entre los Ashanti, que el hermano de la madre quiera intervenir, o que la persona de más edad de la familia, aunque no sea el padre de los hijos escolarizados, tome decisiones al respecto. La mayor parte de las entrevistas se realizaron en la lengua africana propia de cada etnia y con un traductor, quien a la vez nos ayudaba a buscar las familias. La muestra no es representativa de toda la sociedad, pero se intentó que sí fueran un reflejo de la forma de vida de la

mayoría de la población, con las diferencias existentes, por ejemplo, entre las familias rurales y las urbanas.

Un punto en el que debemos detenernos es el de la validez de las respuestas como reflejo de lo que realmente ocurre en estas familias por lo que hace a la escolarización de sus hijos o de la percepción que tiene de la escuela y de las relaciones que mantienen con ella. Los traductores que nos acompañaron, que a la vez sirvieron de informantes, aseguraban que en ningún momento percibieron que lo que estaban contándonos fuera mentira o no se ajustara por completo a la realidad, pero que algunas de las respuestas sí podían estar condicionadas por las circunstancias de las entrevistas y por la confianza que se establecía. Según dijo el traductor que nos acompañó en Ghana, resultaba difícil a veces convencer a las familias de que no éramos representantes de una ONG que estaba buscando gente a la que ayudar o alguien que estaba proyectando abrir una escuela privada en la zona. Si unimos a ello el hecho de que desconocíamos a muchas de las familias que íbamos a entrevistar o habíamos mantenido un contacto muy superficial con ellas, algunas respuestas, nunca falsas, sí podían seguir lo que puede llamarse el discurso legítimo sobre la educación, bastante extendido también allí.¹ Esto se traducía en una percepción muy positiva de la escuela y al mismo tiempo en las dificultades que suponía la escolarización de todos los hijos, si bien nos encontramos con casos en los que se restaba importancia a la escuela. Se trataba, al parecer, de conjugar los aspectos más llamativos en el caso de que se pudiera obtener alguna recompensa o mostrar una perspectiva favorable y moderna con la escuela. Al finalizar la entrevista se daba a las familias un obsequio, que no se había anunciado antes, por lo que no condicionaba la entrevista.

El estudio del sistema educativo de ambos países se llevó a cabo a través de la visita a los diferentes tipos de escuelas el país, donde se intentaba hablar con los directores, profesores y alumnos, al mismo tiempo que se presenciaba si era posible, el desarrollo de algunas clases. Se visitaron varias instituciones internacionales y de los propios países que tuvieran que ver con la educación. A todo ello hay que sumar las estadísticas oficiales, así como los distintos informes que se obtuvieron sobre el sistema educativo. Finalmente, los datos sobre la situación de los países se obtuvieron de los censos y las encuestas realizados durante los últimos años.

3. Los sistemas educativos de Ghana y de Togo

Antes de describir el funcionamiento y la estructura de los sistemas escolares estudiados nos detendremos un momento para explicar la situación general así como las diferencias entre ambos países.

¹ Véase por ejemplo, el capítulo III del estudio *Familias de clase obrera y escuela*, de E. Martín et al., 2000.

3.1 Ghana y Togo

Como puede verse en el mapa de la presentación, Ghana y Togo son dos países vecinos del África Occidental o del Oeste, que comparten frontera con Burkina Faso al norte. Ghana limita al este con Costa de Marfil y Togo al Oeste con Benín. Ghana tiene una extensión (238.000 kilómetros cuadrados) unas cuatro veces mayor que Togo y en su territorio habitan poco más de veinte millones de personas, mientras que Togo cuenta con cerca de cinco millones de habitantes. El crecimiento de la población es elevado en ambos países, con una media del 2,5% durante los últimos años; al respecto, el 41% de la población ghanesa y el 47% de la togolesa tienen menos de 15 años. La esperanza de vida es un poco mayor en Ghana, 56 años, mientras que en Togo alcanza los 49, habiendo disminuido durante los últimos años. El número medio de hijos por mujer era en 2003 en Ghana de 4,4 y en Togo, con datos de 1998 era de 5,4.²

Ambos tiene la forma cuadrada y alargada propia de algunos países costeros del área, lo que permite distinguir varias zonas muy diferenciadas en su interior: el sur costero es una zona más desarrollada si la comparamos con el norte, saheliano y agrícola. Como veremos más adelante estas diferencias se aprecian claramente en el campo escolar. Entre estas regiones y entre las zonas rurales y urbanas es donde las diferencias son más claras. El centro de ambos países se dedica al cultivo del café y del cacao, en mucha mayor cantidad en Ghana, conocido también como exportador de oro. Los dos países basan su economía en la exportación de sus recursos naturales y agrícolas: como acabamos de decir, Ghana exporta ingentes cantidades de café y cacao, del que es el segundo exportador africano tras Costa de Marfil, así como de oro, mientras que Togo exporta fosfatos, algo de café y cacao y algodón, producido en su mayor parte en el norte del país y que se convierte en un producto cada vez más importante. Más de la mitad de la población, entre el 60 y el 70%, según las fuentes, de los dos países se dedica a la agricultura y cerca del 60% de sus habitantes viven en zonas rurales, si bien es un porcentaje que disminuye cada año. El sector industrial apenas ocupa al 10% de los trabajadores, de modo que el resto de la población se dedica al sector de los servicios, dentro del que destaca el sector informal, que va desde la venta ambulante a cualquier otro negocio a pequeña escala.

No obstante, desde comienzos de los años 90 han seguido los dos países trayectorias divergentes. Ghana ha experimentado un crecimiento constante de su PIB de entre el 4 y el 5 % anual, mientras que Togo ha crecido, muy irregularmente, una media del 1,5%. Puede haber contribuido a esta situación la inestabilidad política que vive el país desde los noventa. En cambio, durante este mismo período tuvo lugar en Ghana un proceso de transición a la democracia que por el momento ha traído una calma política desconocida hasta estos años. Además, Ghana ha recibido una gran cantidad de ayuda al desarrollo e inversiones extranjeras que han facilitado e impulsado su crecimiento, si bien ello no impide que una parte numerosa de la población disponga de unos

² Los datos se han obtenido básicamente de las *Demographic and Health Surveys* de 2003 y 1998, así como del informe bianual *Africa South of the Sahara* 2006.

medios de vida limitados.³ Estas diferencias se reflejan, como veremos a continuación en el funcionamiento de los sistemas educativos.

Dentro de cada país conviven varios grupos étnicos. Los Akan son el más importante de Ghana, ya que representan poco más del 50% de la población; se distribuyen por todo el centro y el sur del país. Se trata de un grupo formada por diferentes etnias, que comparten una misma cultura y una lengua con sus distintos dialectos, aunque en general no constituyen un grupo unitario. Uno de estas etnias Akan es la Ashanti, que se concentra en la zona central de Ghana y cuya capital es Kumasi, un importante centro comercial. En el sur del país se encuentran asimismo los Éwé y en el norte destacan los Ga. El principal grupo étnico, numéricamente, de Togo, son los Anlo-Éwé, que se encuentran distribuidos a lo largo del sur de Togo y pueden hallarse igualmente en una parte de Ghana y en Benín. Forman cerca del 40% de la población. En el norte están los Kabyé y los Moba-Gurma, entre otros.

Togo fue colonia francesa y Ghana británica, por lo que en este país es mayor la presencia de distintas confesiones protestantes: anglicanos, metodistas, calvinistas, adventistas del séptimo día, pentecostales, etc. El catolicismo tiene numerosos seguidores. Se calcula que un 69% de los ghaneses son cristianos, incluyendo los seguidores de las religiones carismáticas, cuya aparición, con sus conocidos predicadores, es un fenómeno nuevo y en crecimiento desde los últimos diez años. Un 15% de la población es musulmana, que se encuentra sobre todo en el norte del país. Con todo, si bien no hay cifras exactas una parte de la población sigue profesando religiones tradicionales. En Togo el 50% de la población observa creencias tradicionales entre las que destaca la práctica del vudú, sobre todo en el sur del país, especialmente en la región fronteriza del país. Un 25% de la población es católica, aproximadamente un 10% es protestante, sin la variedad de Ghana, y un 15% musulmana, distribuida de nuevo sobre todo en las regiones del norte. En ambos países, todas estas confesiones, excepto las tradicionales han desarrollado su red de escuelas, que forman una parte fundamental del sistema educativo, si bien su funcionamiento y su relación con el sistema educativo estatal varían de un lugar a otro.

3.2. Dos sistemas educativos

La convergencia de los sistemas educativos, al menos en algunos de sus aspectos, cuenta con un ejemplo más si comparamos los sistemas educativos de Ghana y de Togo. A pesar de tener distintos orígenes, ya que el sistema educativo colonial francés era distinto del inglés y la vinculación educativa es más fuerte aparentemente, son dos sistemas similares en algunos aspectos y con una evolución parecida e incluso unos resultados casi idénticos, si bien parece que están cambiando.

Estructural y administrativamente son casi idénticos: un ciclo de enseñanza preescolar o infantil no obligatoria de tres años, una primaria de seis cursos seguida de un primer ciclo de secundaria –de tres años en el caso de Ghana y de cuatro en el togolés–, que representan el fin de la

³ Para más detalles sobre la evolución reciente de ambos países se puede consultar *Africa South of the Sahara 2006*.

enseñanza básica y obligatoria. Tras ésta se puede iniciar una formación profesional de distinta duración según la opción escogida o una formación académica de tres años que permite el acceso a la universidad o a otros centros de enseñanza superior. El sistema educativo ghanés está dirigido desde un solo ministerio desde el que se toman todas las decisiones, mientras que actualmente el sistema togolés se dirige desde tres ministerios, uno por nivel de enseñanza. Ambos sistemas, no obstante, están descentralizados administrativamente: cada región e incluso las ciudades importantes en el caso de Ghana, cuenta con una oficina regional de enseñanza, que se encarga de ejecutar las órdenes ministeriales y se cuida, por ejemplo, de recoger las estadísticas, de las inspecciones o de la organización de los exámenes estatales. Los currículums, por otra parte, son muy similares

Ambos sistemas, como ocurrió en muchos países africanos, experimentaron un gran impulso tras el logro de la independencia, que se reflejó en un aumento constante de la escolarización. Sin embargo entre finales de los setenta y principios de los ochenta, sufrieron sucesivas crisis educativas, que supusieron un descenso de la tasas de escolarización, de los resultados de la enseñanza, del abandono masivo de las escuelas o incluso de la salida de muchos profesores hacia otros países, tal fue el caso de Ghana.⁴ La crisis fue más dura en este último país, lo que le llevó a una profunda reforma y reestructuración del sistema a mediados de los 80, mientras que en Togo se consideró un fenómeno más coyuntural y la principal norma que sigue rigiendo el sistema educativo, pese a algunos cambios, es la que corresponde a la reforma de 1975. Mientras los cambios educativos en este último país parecen más lentos y domina la precariedad y los escasos medios que tiene el sistema educativo estatal, en Ghana se suceden en intervalos de pocos años y la importancia de la educación pública es más patente en apariencia. Pese a ello, las tasas de escolarización primaria son similares y podemos decir que son dos países que, tomando este indicador, están por encima de la media africana. La tasa neta de escolarización primaria en Togo es del 77% (81% los niños y 72% las niñas) y en Ghana del 70%, con el mismo porcentaje entre niños y niñas (año 2003). No obstante, las diferencias de escolarización son notables entre las regiones del sur y las del norte: las regiones de Lomé y Marítima de Togo o las de Accra y Ashanti en Ghana superan el 80%, mientras que al otro extremo de estos países se encuentran la región de las Savannes en Togo y Upper West y Upper East en Ghana, donde la escolarización primaria neta apenas supera el 50%.⁵

Posiblemente lo más destacado o que más puede interesarnos para nuestro estudio son los cambios que se han producido a lo largo de los años 90 y comienzos del siglo XXI. Debemos referirnos especialmente a los distintos tipos de escuelas y a la distribución de los alumnos en ellas. Ya hemos mencionado que la presencia de escuelas confesionales o misioneras era parte fundamental de ambos sistemas educativos y, hasta donde conocemos, de muchos sistemas

⁴ Para más detalles consúltese el informe del Banco Mundial de 1988 *L'éducation en Afrique Subsaharienne*.

⁵ Datos del Ministerio de Educación de Togo (curso 2002-03) y de la encuesta *Core Welfare Indicators* de Ghana 2003.

educativos africanos. Hasta mediados de los años 80 las principales redes de escuelas eran las estatales o públicas y las confesionales, que tanto podían encontrarse en las ciudades –escuelas normalmente elitistas o clasistas- como en pueblos más o menos remotos. La presencia de escuelas privadas laicas era testimonial. Como decíamos, en Ghana, existe una mayor diversidad de escuelas confesionales: católicas, metodistas, anglicanas, adventistas, escuelas islámicas tradicionales o incluso Amhadyllas. En Togo, en cambio, se agrupan en protestantes y católicas. Hasta hace poco no había apenas escuelas islámicas, pero poco a poco se hacen más presentes. La diferencia más notables entre ambos sistemas es que, desde 1961, el sistema educativo estatal inició un concierto con las confesiones que querían adherirse al mismo y por el cual parte de las escuelas confesionales pasaban a ser escuelas concertadas: el Estado se encargaba y se encarga de los gastos y del salario de los profesores, mientras que cada una de las redes de escuela disponía de su propia oficina órgano de dirección. Encontramos en Ghana, pues, escuelas confesionales públicas y concertadas y escuelas confesionales privadas. La situación en Togo es distinta, todas las escuelas confesionales son privadas, no por el pago de una matrícula u otros gastos como veremos a continuación, sino porque la relación con el sistema educativo público o estatal tiene otro carácter: el Estado subvenciona o proporciona una ayuda a la Dirección General de la enseñanza católica para ésta lo distribuya como crea conveniente entre todos sus centros –no sé si existe control al respecto-, de modo que la consecuencia de esta ayuda es que las matrículas que deben pagar los alumnos de los centros de primaria pueden ser menores. Debe tenerse en cuenta que escuela pública no es en muchos países africanos sinónimo de escuela gratuita. En Ghana, como veremos a continuación, se está cerca de la gratuidad, pero en Togo siguen pagándose una matrícula y además una contribución paralela, normalmente a través de la asociación de padres de alumnos, que sirve para cubrir los numerosos gastos. Conviene pues, sobre todo en Togo, matizar los conceptos de escuela privada y escuela pública.

Ello nos lleva directamente a hablar del crecimiento que durante la última década han experimentado las escuelas privadas laicas, como se llama en Togo, o sea, escuelas privadas desvinculadas de las confesiones religiosas. Se trata de un fenómeno fundamentalmente urbano o de zonas relativamente ricas, esto es, donde los padres disponen de medios para financiar, aunque sea con muchos problemas la escolarización de sus hijos en este tipo de centros. Veamos esta tabla referida a Togo:

Tabla 1. Distribución de los alumnos de primaria en Togo según el tipo de escuela

Tipo de escuela	Curso 1990-91	Curso 2002-03
Pública	75,7	59,2
Católica	15,8	12,7
Protestante	5,4	4,7
Islámica		0,3
Privada Laica	2,9	13,6
EDIL		9,3

Fuente: Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación de Togo

Estamos a la espera de estos mismos datos sobre Ghana, así que sólo puede señalarse ahora que durante el curso 2004-05, el 20% de los alumnos de educación básica asistían a escuelas privadas. Es un porcentaje inferior al de Togo, pero si tomáramos las escuelas confesionales concertadas como privadas, los porcentajes serían más parecidos, si bien habría que esperar que los datos estuvieran más desagregados, pues no sabemos si son escuelas laicas, confesionales o comunitarias. Hay que destacar que en ciudades como en Kumasi o Lomé, los porcentajes de alumnos en las escuelas privadas supera el 50%.

De las entrevistas con los padres y de las visitas a éstas y a otros tipos de escuelas se deducen una serie de razones que explican su aparición y desarrollo: desde mediados de los ochenta aproximadamente el gasto educativo estatal, si bien no se ha reducido o ha aumentado ligeramente, no es capaz de afrontar la demanda educativa que surge del crecimiento demográfico y del interés de los padres o de la sociedad en general de escolarizar a sus hijos: no se construyen escuelas suficientes ni se forman a los profesores necesarios. La demanda educativa aumenta, así, el número de alumnos en las escuelas públicas, de manera que los padres pueden tomar este hecho como un indicador de un descenso de la calidad de la escuela pública. A ello debemos añadir que durante muchos años la escuela pública no ha sido gratuita (ni sigue siéndolo en Togo, la situación de Ghana es distinta como veremos más adelante). Ante esta situación, los padres pueden optar por las escuelas privadas por las siguientes razones: proximidad, matrículas asequibles en relación a la calidad que esperan de la enseñanza y unas condiciones de pago a lo largo del curso o del trimestre que permiten reducir el gasto escolar a inicio del curso. Por otra parte, al ser relativamente fácil crear un centro escolar y ante una demanda en alza, son muchos, incluidos profesores de las escuelas públicas, los que han visto la posibilidad de ganarse la vida con la enseñanza. Licenciados, diplomados y bachilleres han encontrado una salida profesional en la educación. Con todo, hay que señalar la enorme diversidad de las escuelas privadas, que van desde las más modestas, precarias y baratas hasta aquellas dirigidas a familias con más recursos. Los Estados, apoyados por el Banco Mundial, han favorecido la creación de estas escuelas, que permiten que la calidad de la escuela pública no se deteriore aún más. Parece, hasta donde sabemos, que se trata de un fenómeno extendido a muchos países africanos, pero no hay se dispone de datos precisos al concreto.

Con todo, las escuelas privadas no han aparecido en todas las regiones de ambos países. En las zonas rurales y más pobres tan sólo pueden encontrarse las escuelas públicas, confesionales o las Escuelas de Iniciativa Local (EDIL), creadas por los propios padres ante la ausencia de infraestructuras, si bien sólo están presentes en Togo, quizás a causa de que en Ghana si los padres son capaces de construir una escuela el Estado es capaz de adoptarla y financiar en parte su funcionamiento, por lo que el origen de algunas escuelas públicas pueden ser estas escuelas comunitarias.⁶

⁶ Véase *Les écoles communautaires- Mali, Senegal, Togo*, de J. Marchand, IIPE, 2000

Quizás el aspecto más destacado para nuestro estudio al comparar ambos sistemas es el desarrollo en Ghana del programa *Free, Universal and Compulsory Basic Education* (FCUBE) que desde 1996 impulsan los sucesivos gobiernos con el objetivo de lograr la escolarización básica universal y gratuita en el año 2006. En Togo ni existe ni parece plantearse nada parecido. Como hemos visto no se ha logrado, pero se ha ido aplicando el programa y se han reducido –notablemente según algunas familias, muy poco, según otras– los costes de la matrícula de las escuelas públicas primarias y secundarias. Como ya hemos señalado, durante muchos años, las familias de los alumnos costeaban una parte importante de las escuelas públicas, tanto a través de las matrículas escolares como de lo que se conocía como cotizaciones paralelas o cotizaciones de la asociación de padres de alumnos. Las escuelas públicas de Togo siguen esta política. En cambio, en Ghana, desde aquel año se han reducido las matrículas y durante el curso que acaba de terminar se ha aplicado la *Capitation Grant*, gracias a la cual se cubren los gastos de mantenimiento de la escuela. El gobierno no ha dejado de anunciar que la escuela es ahora completamente gratuita, pese a que en algunas se sigue pagando una contribución y muchos directores se han quejado de que no es suficiente dado el aumento del número de alumnos. Pese a ello, puede ser interesante conocer como reaccionan las familias a estos cambios. No contamos con datos del aumento de la matriculación en las escuelas públicas de Ghana, ya que siguen procesándose los datos, tan sólo podemos dar el ejemplo de la ciudad de Kumasi, donde el crecimiento del número de alumnos en la escuela primaria pública de un año a otro habría pasado del 1,6% anual de los últimos años al 17% del último año, gracias a la aplicación de dicho programa.

No podemos acabar este apartado sin hacer referencia a la principal característica de los sistemas educativo africanos, es decir, su precariedad, su baja calidad. No es una contradicción reservar tan poco espacio a este tema, ya que las familias africanas se resignan, pese a sus esfuerzos por mejorarla, a esta situación, sobre todo en las zonas donde no hay alternativa a la escuela pública o confesional. Sólo aquellos con medios o influencia alcanzan a pagar las matrículas de las escuelas privadas o llevar a sus hijos a las mejores públicas. Las escuelas que se caen a pedazos, la ausencia de libros y de material escolar o la falta de formación y dedicación de los profesores son los ejemplos más claros de estos problemas que, junto a otros, dan lugar a que el aprendizaje en estas escuelas sea muy escaso, pese a leves mejoras.⁷

4. La organización familiar y condiciones de vida de los Éwé y de los Ashanti

Señalábamos al comienzo de la exposición que habíamos escogido dos países y dos grupos étnicos para contar con el máximo de variables posibles con los que poder comparar las condiciones de escolarización y las pautas de escolarización de estas familias. Una de estas variables

⁷ Dada la importancia del tema, ya son muchos los informes que analizan esta situación. Para el caso de Ghana puede consultarse el informe del Banco Mundial *Books, Buildings and learning outcomes* (2004). En el apartado del programa PASEC de la página www.confemen.org se encontrarán varios estudios de países africanos francófonos, entre ellos Togo.

era las condiciones de vida familiares pero también la organización tradicional de estos grupos, estos es, las normas de filiación entre los miembros de una familia y la distribución de la autoridad y de las responsabilidades –entre ellas las educativas- que ello supone, así como la organización política a gran escala de dicho grupo. Queríamos saber si estas características propias de sociedades basadas en los linajes y en la pertenencia a una etnia podían influir en el objeto de nuestro estudio. Precisamente por ello se escogieron dos grupos con algunas diferencias, como son los que nos ocupan.

Para empezar, hay que destacar que las etnias africanas basan su filiación en vínculos unilineales o unilaterales, a diferencia de las familias de filiación bilateral. Este último modo de filiación supone que la persona nacida de una unión forma parte de la familia del padre y de la madre, con cuyos miembros, tíos, primos, etc., tiene una relación simétrica en cuanto a obligaciones y derechos. La filiación unilineal, en cambio, implica que sólo se pertenece al linaje, y, por tanto al clan, de uno de los padres lo que conlleva una relación y una distribución de responsabilidades con los parientes dependiendo de según que lado sea. No significa esto que se pierda el contacto con la familia a cuyo linaje no se pertenece e incluso no tiene porque ser menos importante. Incluso algunos son grupos de doble filiación, en el que las responsabilidades se distribuyen entre los distintos miembros de las familias.⁸ En todo caso, no se trata de unas normas rígidas, que exija una observancia estricta en la vida cotidiana, pero siguen teniendo su importancia, como veremos al analizar las entrevistas con las familias.

La diferencia entre los Ashanti y los Ewe que más nos interesa tiene que ver con que los primeros son matrilineales y los segundos patrilineales. Antes, querría hacer una pequeña referencia a la organización política de ambos grupos. Los ashanti son una de la tribus más conocidas por el poder centralizado en la figura de un rey (cargo hereditario pero sujeto a estrictas normas), que se sitúa por encima, en cuanto autoridad y poder al resto de jefes o reyes de clan, de poblado o de regiones Ashanti. En cambio los Ewé no cuentan con un estado centralizado y una organización jerárquica, sino que hay pequeño jefes, reyes elegidos más o menos democráticamente, que rigen cada uno su ámbito y que deciden en común aquellas preocupaciones que comparten. Ante una estructura estatal que les supera y que debe organizar todo un país, ambas autoridades juegan un papel relativamente secundario y centrado, por ejemplo, en la resolución de los casos de conflicto. Su impacto en el funcionamiento del sistema educativo no tiene ningún rasgo especial, es decir, que no asuma cualquier autoridad en otro país. No obstante, hay que matizar el papel del rey de los Ashanti, que cuenta con abundantes medios y capacidad de influencia a su disposición. Gracias a ello, por ejemplo, el actual Rey ha puesto en marcha el llamado *Otomfuo Education Found*, gracias al cual se dota de material a algunas escuelas y se conceden becas a estudiantes brillantes pero sin medios para continuar sus estudios. Podría equipararse a una fundación o a una ONG local pero

⁸ El libro de Robin Cox *Sistemas de parentesco y matrimonio* resume muy bien estos vínculos.

tiene su interés saber como una autoridad tradicional y carismática influye en el funcionamiento de un sistema educativo, aunque a nivel estatal su aportación no puede ser más que limitada.

A continuación señalamos brevemente los principales rasgos de la organización social y familiar de ambas tribus.⁹

Los Éwé viven al sur de Togo, en Lomé, la capital, donde conviven todos los grupos del país y en la región Marítima, donde son mayoría. Al no tratarse de un grupo con alguna característica muy singular, no son tan conocidos ni han sido tan estudiados como los Ashanti. No obstante, sí hay algunos aspectos pocos claros que confieren interés a este grupo. En primer lugar, la filiación es claramente patrilínea, esto es, los hijos de un matrimonio forman parte del linaje del padre y éste es en principio el responsable, junto a su familia, del cuidado de su mujer y de sus hijos. Como no existe, sin embargo, ningún privilegio especial para el linaje paterno, algunos han visto esta tribu como de doble filiación, ya que se distribuyen las responsabilidades entre ambos linajes. Las descripciones que he encontrado no analizan en profundidad estos aspectos, pero pretenden señalar, por ejemplo, los numerosos matices que puede haber en cada relación. Así, una casa típica Éwé trata de unir los vínculos de linaje con los del matrimonio, ya que en ella deberían vivir el padre, con su mujer y sus hijos y compartir casa con el resto de sus hermanos. En materia de educación, por ejemplo, la responsabilidad recae en el marido principalmente, pero también en su mujer, pero las familias de ambas partes pueden intervenir, en virtud del linaje o de que el tío paterno debe cuidar del patrimonio de la madre, al que tiene acceso el hijo. A diferencia de los Ashanti, pues, hay una cierta dispersión de responsabilidades, lo que no quiere decir que todo el mundo pueda intervenir, ya que es el padre y la madre claramente los responsables de la educación de los hijos, pese a que pueden intervenir familiares de ambos lados.

Por su parte los Ashanti se encuentran casi en su totalidad en la Región Ashanti, entre el sur y el centro del país, sin contacto con el mar. Es una zona comercial muy importante y la capital es Kumasi, la segunda ciudad más importante de Ghana. Esta tribu, al igual que todas las que forman el grupo Akan, son matrilineales, o sea el hijo de un matrimonio pasa a formar parte del linaje de la madre. La autoridad dentro de un linaje es masculina, esto es, es el hermano de la madre o la mujer de más edad o ambos a la vez quienes son los responsables del bienestar del linaje. De allí que entre los Ashanti encontremos dos tipos de casas familiares: la primera basada en el matrimonio, el marido con su mujer y sus hijos, o la que toma como referente el linaje: son casas, que aún pueden encontrarse, en la que viven muchas hermanas juntas con sus hijos. No obstante, todo hombre Ashanti aspira a tener su propia casa familiar, porque él es el responsable principal de su familia. No obstante, si no dispone de medios para asumir estas responsabilidades, es la familia materna quien debe tomarlas como propias. Esta misma norma se puede aplicar al ámbito educativo. Meyer Fortes ya describía esta situación en su artículo de 1950:

⁹ La información se ha conseguido de los artículos de Meyer Fortes (1949 y 1950) sobre los Ashanti y del libro de Albert de Surgy (1988) sobre los Éwé.

“Actualmente existe el fuerte sentimiento de que la escolarización del niño, que en general se considera la preparación más importante para ganarse la vida en el mundo moderno, es responsabilidad del padre[...]El tío, la madre u otro pariente sólo tomará esa responsabilidad en el caso de que no lo haga el padre”. (p.297)

La responsabilidad en la toma de decisiones y en la educación es del padre, pero la familia materna puede tener influencia, sobre todo si paga parte o todos los gastos. Hemos podido ver durante las entrevistas que efectivamente, con más frecuencia era la línea materna quien ayudaba en el caso de que fuera necesario. Lo tíos tienen esa obligación, sobre todo si la madre ha quedado viuda o se ha separado. Ello a veces puede dar lugar a conflictos entre padres y tíos, sobre todo porque no es una situación agradable para el padre pero ya depende de cada caso y no se puede asegurar que sea un fenómeno extendido. En ambos casos, sin embargo, se trata de normas flexibles y, según algunos, en transformación, pero su posible influencia no deja de tener interés.

No obstante, a un nivel agregado no se observan diferencias importantes entre la escolarización de los Éwé y de los Ashanti, tanto en las tasas de escolarización como en las pautas educativas que siguen las familias, o al menos esto es o que se ha observado en las entrevistas. En la región de Lomé y en la región marítima, donde habitan los Éwé, la tasas netas de escolarización son del 85 y del 88%, mientras que en la región Ashanti es del 78%, es decir, ambas presentan unas tasas superiores a la media.

Por tanto, no puede decirse, por el momento, que haya rasgos en la organización social de estas tribus que pueda influir en su escolarización, si bien, dentro de cada familia si pueden notarse algunas de las características que acabamos de señalar. Se han presentado varios estudios sobre este mismo tema, es decir, las diferencias de escolarización a partir de las características sociales de las etnias, pero no ha llegado a encontrarse una evidencia clara. Sí puede decirse, en cambio, que hay etnias que por su situación geográfica o por su presencia en redes comerciales o en la influencia de la colonización y en la adaptación o integración en el sistema estatal consiguen unas mayores tasas de escolarización. En este sentido, tanto los Éwé como los Ashanti son dos grupos muy integrados en estas estructuras, de ahí sus resultados parecidos pese a sus diferencias tanto intrínsecas como a las que tienen que ver con los sistemas educativos. Viven en zonas comerciales, con presencia estatal fuerte y más o menos con una red de escuelas bien dotadas. En el caso contrario, por ejemplo, estarían los grupos del norte del país, los más rurales, pobres y alejados tanto de la capital como de las instituciones estatales y que siempre han llevado una vida de subsistencia, que incluso tiene su traducción en el sistema educativo a través de las EDIL.

Antes de empezar con la exposición de algunos de los resultados del análisis de las entrevistas sobre la escolarización entre los Éwé y los Ashanti, describiremos muy sintéticamente, las condiciones de vida generales de las familias que hemos encontrado.

Quizás la distinción fundamental debe ser entre las zonas rurales y las urbanas, si bien también deberíamos destacar el funcionamiento de las zonas rurales cercanas a las grandes ciudades y en las que hay rasgos de ambos. En las zonas urbanas las familias suelen ser de menor tamaño y viven en su propia casa, independientes de su familia pero manteniendo un contacto si no hay una gran

distancia física entre ellos. Según datos de las Encuestas Demográficas y Sanitarias, el número de hijos por mujer en las zonas rurales de Ghana era en 2003 de 5.6, mientras que en 1998 en Togo era de 6.5. En las ciudades esta media bajaba hasta el 3,1 y 3,3 respectivamente.

En las ciudades hay más posibilidades de lograr un trabajo formal y más o menos estable; sin embargo es más difícil que un marido y una mujer tengan un trabajo formal. Es muy común encontrar uno de ellos con un trabajo formal y el otro con un trabajo más informal, como el comercio o la venta ambulante de productos. En este caso, si hay un trabajo formal, con una remuneración normal pero estable – la mayoría gana entre 50 y 100 euros al mes, aunque más cerca de los 50 que de los 100- , las familias pueden arreglárselas más o menos bien, siempre y cuando no tengan un imprevisto –una enfermedad, un accidente- y ello permite que sigan unas pautas educativas más complejas, dadas las alternativas que pueden afrontar. En cambio, aquellas familias con trabajo informal o en el paro, es decir, sin una fuente de ingresos viven en una situación más precaria y frágil, en la cualquier contratiempo puede empeorar sus condiciones de vida. El abandono de un marido, su muerte o a la pérdida de un trabajo, por ejemplo suponen con mucha seguridad problemas en la escolarización de los hijos.

Por lo que hace a las zonas rurales, es difícil encontrar una familia que viva sola. Las casas familiares amplias, en las que pueden vivir desde 3 a 7 hermanas, hermanos o familias según sean Éwé o Ashanti, no son extrañas. Se dedican mayoritariamente a la agricultura, una parte de la cual se destina al consumo propio y el resto al comercio. En aquellos pueblos cercanos a núcleos urbanos importantes pueden desarrollarse actividades comerciales más intensas o trabajar en algún trabajo formal o informal como la peluquería, la mecánica o la confección de trajes. No disponen estas familias de grandes medios para escolarizar a sus hijos y no suelen disponer de más escuelas que la pública. Su fragilidad es aún mayor: una mala cosecha o la pérdida de unos terrenos pueden suponer verdaderas dificultades para alimentarse y para escolarizar a sus hijos, lo que se hace normalmente en condiciones precarias.

5. Condiciones y pautas de escolarización

Este apartado es una síntesis de la información que hemos extraído de las entrevistas con las familias. Señalaremos tan sólo los aspectos más importantes y que puedan aportar la información general necesaria para comprender cómo es la escolarización en las zonas que hemos estudiado. Por ello no habrá citas ni casos concretos, que se dejarán para cuando se disponga de más tiempo y espacio.

En el punto anterior ya describíamos el contexto escolar de las regiones de los Éwé y de los Ashanti como zonas más o menos bien dotadas de diversos tipos de escuelas. Como punto de partida, concluimos de las entrevistas que se hace muy difícil hablar, salvo unos pocos casos, de la existencia de estrategias o planes educativos a medio y a largo plazo incluso en el nivel de la educación primaria, ya que cualquier situación es variable y toda decisión depende de las circunstancias del momento. Sin embargo, si existen unas pautas comunes entre las familias, pese a

las diferencias entre los sistemas educativos o a las características de cada grupo, si bien gracias a éstas hay detalles dignos de señalar. Enumeramos y resumimos a continuación los aspectos que consideramos más destacados.

1. Deben analizarse separadamente los dos grandes problemas escolares: la desescolarización (no se asiste a la escuela) y la ausencia de unas condiciones óptimas de escolarización (se va a la escuela pero con muchas dificultades). El problema más grave al menos cuantitativamente es el segundo de ellos: acabamos de ver que las tasas de escolarización en estas zonas son altas. No obstante, la desescolarización es un problema bien presente, especialmente en las zonas rurales. Hay varios tipos de desescolarización:

- No se ha iniciado la escolarización: entre los afectados están los que van a empezar con retraso y los que no han ido ir nunca a la escuela y difícilmente irán.
- Abandono de la escuela, ya sea temporal (al no poder pagar las matrículas o por enfermedad) o definitivamente.

La principal causa de desescolarización es la falta de medios para asumir los costes de la escolarización, a lo que contribuye a veces la ausencia de unas infraestructuras educativas al alcance de la las familias. Entre estos costes están la matrícula pero consumen una parte muy importante del presupuesto todos los gastos adicionales, desde los libros a los cuadernos o la ropa y los zapatos. De las familias que nos hemos encontrado algunas si podían pagar una matrícula pero no los otros gastos y a veces preferían que sus hijos permanecieran en casa. Ya hemos señalado que muchas familias viven en una situación muy frágil, más si no se disponen de unos recursos estables, y cualquier contratiempo (una enfermedad, el paro, una muerte) puede tener consecuencias sobre la educación de sus hijos.

Hay toda una serie de circunstancias que facilitan esta carencia de medios, entre ellos el elevado número de hijos que tienen algunas familias, lo que a veces impide la escolarización de todos ellos. Se ven obligadas a elegir, por tanto, pero no hemos encontrado un patrón común: se prefiere al mayor, para que luego ayude al resto de la familia, o al que obtiene mejores resultados o aquel que suponga menos gastos. Algunos padres prefieren a los hijos antes que a las hijas, argumentando que son más válidas para el comercio, menos listas o que temen que al ir al instituto se queden embarazadas. Pero como decíamos el problema al que se enfrentan muchas familias es el de la inestabilidad: la pérdida del trabajo o de las tierras para cultivar, o un padre que deja a su familia o un divorcio generan problemas difíciles de solventar para muchas familias. Una mujer sola, viuda o separada, con un trabajo informal o sin trabajo es posible que no pueda llevar a sus hijos a la escuela o deberá retirar a algunos de los que estén allí, sobre todo si no tiene familiares o amigos que puedan ayudarles.

Detengámonos un momento en este último punto. Las ayudas para la escolarización de los hijos dependen básicamente de la disponibilidad de medios de las familias, pero hemos encontrado varias pautas. Así, entre los Ashanti es normal que la ayuda venga de parte de la familia materna,

pues como hemos visto, se considera que es su obligación ayudar en la educación de los miembros del linaje. No siempre es así, pero sí que parece menos disperso que entre los Éwé, donde las ayudas pueden venir de ambos lados. A veces, ello puede dar lugar a situaciones de enfrentamiento entre familiares por la educación de los hijos o a situaciones incómodas o humillantes al ver cómo son otros los que tienen que pagar la escolarización de sus hijos, o que ésta se utilice como arma arrojadiza en peleas familiares. Se trata de factores que dificultan una escolarización, pero que quedan en un ámbito muy familiar. Sin embargo, no hay nada parecido a fondos comunes para escolarizar a todos los miembros de un linaje que vivan juntos, salvo en casos graves como de niños huérfanos o de que uno de sus miembros vaya tan bien en la escuela que el resto decide pagar su escolarización. Un funeral, una boda o acontecimientos similares son los que llevan a actuar al linaje conjuntamente; en general se considera que es un ámbito propio del padre y de la madre. Por ello se puede buscar ayuda entre amigos o en instituciones como las iglesias, aunque sólo en casos de fuerte vinculación. En cualquier caso las ayudas puntuales entre familiares o amigos para solventar problemas de escolarización son frecuentes.

Así, dados los costes que supone la escolarización, cualquier política que tienda a reducir los costes para las familias debe ser positiva para aumentar o facilitar la escolarización. Tal parece que ha sido el caso del programa FCUBE en Ghana, donde entrevistamos a varias familias que precisamente acababan de escolarizar a sus hijos. Además, hay que tener en cuenta que para estas familias el coste de oportunidad de escolarizar a los hijos es muy bajo, casi inexistente: los que no van a la escuela se quedan en casa sin hacer nada, ya que las posibilidades de trabajo son pocas y las propias familias no lo incitan. Hay trabajo infantil sólo bajo circunstancias muy precisas y no implica necesariamente que se abandone o no se empiece la escolarización.

La falta de interés o desconocimiento por la escuela es un factor que influye en la desescolarización, sobre todo si va unido a unos medios muy escasos. Hay al respecto, casos de alumnos que, por diferentes razones, no quieren ir a la escuela, por lo que, con conocimiento o no de la familia, se dedican a jugar o a vagabundear sin que nadie les ayude. No puede ignorarse que las enfermedades o la mala alimentación pueden ser el motivo de que no pueda asistir a la escuela, por lo toda mejora de estas situaciones supone un aumento de la escolarización. La adopción por parte de una familia de hijos de otra es un caso interesante por sus efectos sobre la escolarización, pero lo trataremos por separado tras el siguiente punto.

2. Condiciones de escolarización. Nos referimos a toda una serie de circunstancias adversas que dificultan la asistencia y el aprendizaje a quienes las sufren y que pueden llevar precisamente al abandono escolar, háyase o no acabado la formación básica.

Hay que destacar en primer lugar la ausencia y la baja calidad de las escuelas, sobre todo en las zonas rurales, pero también en ciudades, ya sean escuelas públicas o privadas. A veces, en pueblos alejados, los maestros no asisten a la escuela sino dos o tres días a la semana, las aulas están masificadas y no se dispone el material mínimo para una enseñanza adecuada. Los alumnos no

tienen más remedio que aceptar esta escuela o caminar tres horas, como un caso que encontramos, y tener que retroceder dos cursos al no tener el nivel exigido.

Teniendo en cuenta estas circunstancias nos hemos fijado más en las condiciones que pueden proporcionar las familias, muy ligados a la falta de medios, ya sea en momentos precisos o más prolongados. Los casos más frecuentes son el inicio de la escolarización con retraso y las interrupciones y el abandono.

Los alumnos que empiezan con tres, cuatro o cinco años de retraso tiene problemas no sólo para adaptarse, sino menos posibilidades de terminar la escolarización básica, sobre todo si no van muy bien, ya que hay más incentivos para retirarlo, pues el coste de oportunidad aumenta si puede encontrar un trabajo. Sin embargo, son casos inciertos. Aquello que genera auténticos problemas son las interrupciones y las repeticiones, vinculados entre ellos y causa de abandonos.

Las causas de estas interrupciones pueden ser la falta de salud, de energía y de alimentación, ausencias que pueden prolongarse por períodos cortos pero también durante años y suponer así el abandono escolar. No obstante, la falta de medios es la que provoca más interrupciones. Es una práctica habitual que los alumnos cuyas familias no puedan pagar las matrículas escolares sea en escuelas públicas (en Ghana este fenómeno debe desaparecer en teoría), privadas o confesionales sean enviados a su casa y no pueden volver hasta que su familia no pague dicha matrícula. Esto puede durar días, pero también semanas o meses y supone una pérdida de ritmo y de conocimientos que acaba desembocando en la repetición de cursos. También por la falta de los materiales para asistir a la escuela, desde los cuadernos al uniforme, provocan ausencias importantes.

Este mismo problema impide que el trabajo de la escuela tenga continuidad en la casa de estos alumnos: ni libros, cuadernos ni un lugar en el que estudiar o alguien que les ayude. Algunas familias pueden permitirse un profesor de repaso o un hermano o familiar que ayuden, pero los más pobres en ocasiones no tienen más remedio que escribir sobre la tierra de su casa aquello que ha podido aprender en la escuela. No sólo, se trata de un problema de asistencia o no a la escuela, sino de lograr aprender lo mínimo para intentar mejorar las condiciones de vida.

Finalmente hay que mencionar los casos de trabajo infantil. Estadísticamente no es frecuente en esas zonas y a veces no incide necesariamente en el abandono escolar, pero los alumnos que tiene que combinar estudios y trabajo tienen muchas más dificultades para escolarizarse y dedicar todos sus recursos y fuerzas.

3. Muy vinculado con este punto y el anterior son el fenómeno de los niños adoptados o confiados de una familia a otro. Es una práctica extendida en toda África que entre familias cercanamente emparentadas, aunque también entre familias con relaciones de amistad, que la familia con mejores condiciones adopte o le sea confiado temporalmente uno de los hijos de la otra familia. Es un fenómeno que hemos encontrado en casi todas las entrevistas que hemos hecho en Togo, pero menos frecuente en Ghana; no sabemos si es un problema de la elección de las familias o bien hay otra explicación más sociológica. El caso es que normalmente estas adopciones suelen ir desde

familias en las zonas rurales a familias urbanas o entre familias urbanas, una de las cuales tiene problemas económicos. Con estas adopciones se busca que los hijos tengan unas mejores condiciones para escolarizarse pero también para trabajar o hacer ambas cosas al mismo tiempo.

Debemos distinguir entre las adopciones entre miembros de una misma familia y entre familias no emparentadas. En el primer caso, si bien hay casos de problemas, las condiciones de escolarización de los hijos propios y adoptados son las mismas. En realidad, en los países visitados apenas se utiliza el concepto de primos o tíos, los hijos de dos hermanos del mismo linaje se consideran hermanos y todos son sus padres y sus madres. Puede existir alguna diferencia –los hijos naturales van a una escuela privada y los adoptados o a una pública- pero no hay un deterioro de las condiciones. Además, el principal motivo de la cesión o de la adopción es mejorar las condiciones de la asistencia a la escuela. En estos casos o bien se comparten los gastos o bien lo financia la familia que tiene más medios y ello puede suponer que esta familia de adopción toma las decisiones, aunque pocas veces sin la aprobación de la familia que ha confiado a sus hijo. Con todo, no se puede señalar una pauta clara, depende de cada caso. Precisamente las familias que han tenido problemas con estas adopciones, problemas que han dado lugar a abandonos escolares o a muchas dificultades en la escuela, no mantenían un control sobre lo que se hacía en la otra familia, incluso familiares muy cercanos. Entre los Éwé encontramos el caso particular de adopciones entre los Éwé de Togo con dirección a los de Ghana, ya que este último se considera un país más desarrollado

La escolarización de los hijos confiados es más problemática cuando se pasa a una familia con la que no se está emparentada. Se suele confiar por falta de medios y el niño o niña adoptado va a trabajar, normalmente ayudando en las tareas de la casa o en el comercio. La situación escolar va a depender mucho de la familia que ha acogido al hijo, sobre todo si no se establecen condiciones y si bien no necesariamente significa que se abandone la escuela, sí se trabajará y se irá a la escuela al mismo tiempo. A veces, gracias a ello, algunos niños procedentes de pueblos sin escuela consiguen iniciar su escolarización, pero no siempre es así.

4. Acabamos de describir las dificultades de las familias para construir estrategias educativas o planes a largo plazo, pero sí pueden encontrarse unas pautas comunes según las características de las familias y unas ideas muy claras sobre lo que esperan de la educación, lo cual influye en la escolarización de sus hijos. Son pocos los padres que no muestren ningún interés por la escolarización de sus hijos e incluso en estos casos deben afrontar la presión social y del propio sistema educativo, de modo que la mayor parte tiene claro que es necesario un nivel mínimo de escolarización, pero las trayectorias de sus hijos pueden ser muy variables y, por lo que hemos analizado, dependen básicamente de los medios disponibles, tanto propios como de los que proporciona el sistema educativo, de los resultados escolares y de la percepción que se tenga de la escuela y de las expectativas sobre los resultados de la misma.

Todas las familias entrevistadas perciben la educación como una inversión, aunque no sólo como eso. Es el medio más eficaz o el que ofrece mayores oportunidades para encontrar un trabajo

y lograr que mejoren las condiciones de vida de sus hijos y las suyas propios. Lo que ven en sus países es que quienes han estudiado son los que triunfan, los que más saben y mejor aprovechan las oportunidades. Es un gasto que vale la pena asumir. No obstante, al mismo tiempo es una inversión condicionada a las expectativas y a los resultados que sus hijos obtienen en la escuela, ya que, como hemos visto, supone un gasto muy importante.

Los padres quieren que sus hijos alcancen un nivel escolar mínimo determinado, que suele coincidir con la educación básica obligatoria, pero las expectativas de los padres son muy variadas. Todos comparten un mismo rasgo: aspiran a que sus hijos lleguen a un nivel que les permita lograr un trabajo y una posición que esté por encima de la suya. Ello abarca a los campesinos más pobres que sólo buscan que sus hijos aprendan una lengua europea y a calcular para aprender un oficio y dejar al campo, a aquellos cuyo objetivo es que sus hijos acaben la educación básica y aprendan un buen oficio; a los que opinan que es mejor un nivel superior al de la educación básica para encontrar un trabajo, ya que con la educación básica no van a lograr más de lo que ya tiene o a los que piensan que sin unos estudios superiores no se pueden lograr las posiciones por las que valen la pena realmente luchar. Son expectativas bastante razonables, conscientes del punto de partida y de las posibilidades de cada familia, pero también encontramos familias que aspiran a que sus hijos sean grandes médicos, abogados o presidentes de la república, lo cual es posible, pero que confían en exceso en que su hijo vaya muy bien y en que su situación económica mejore. Al respecto, algunas familias ven la educación como la herencia que dejan a sus hijos ante la escasez de tierras o la caída de su productividad. Es una herencia a la que deberán corresponder ayudando a sus padres cuando estos sean viejos.

Si comparamos estas expectativas con los resultados obtenidos por los alumnos y los costes que supone la escolarización, esto es, la capacidad que tienen los padres, pero también el sistema educativo público de mantener a los alumnos en la escuela, se puede observar una tendencia clara: la obtención de malos resultados puede llevar al abandono escolar prematuro. Las familias con más medios podrán financiar repeticiones de cursos y profesores de repaso para sus hijos, pero aquellas cuyos hijos obtengan malos resultados, incluso en primaria, si perciben que la educación se convierte en un lastre que no lleva a ningún lugar pueden retirar de la escuela a sus hijos, a veces inducidos por ellos mismos. Esta argumentación se encuentra en todas las familias, pero a distintos niveles, por lo que lo más preocupante dado el tema de nuestro estudio es el abandono antes de finalizar la escolarización primaria. Recuperamos así el criterio de elección de los padres basado en la inteligencia para escoger a los hijos, ya que es el que justifica la inversión, de la que se esperan los mejores resultados, sobre todo cuando los medios son limitados y la voluntad o interés de los padres no es excesivo. Es necesaria, por tanto, una escuela de calidad para que todos tengan oportunidad de mostrar sus capacidades.

No obstante, la escolarización no se explica solamente con esta lógica, sino que conviven con el valor intrínseco que dan los padres a la escolarización. La educación escolar es algo más que un medio para buscar un mejor trabajo de cara al futuro, vale la pena que los hijos de una familia

vayan a la escuela porque allí se adquieren unos conocimientos para ir por la vida moderna que no pueden lograrse en ningún otro sitio, que unos padres sin estudios no pueden enseñar. Se nos decía, por ejemplo, que la escuela sirve para estar más cerca de la civilización, para poder llegar a un sitio sin tener que estar preguntando constantemente, para tratar con cooperantes o para llegar a convertirse en buenos patriotas y ayudar al desarrollo del país. Dentro de todas estas habilidades se encuentran tanto el aprender a leer y escribir una lengua, a calcular, como unas normas de conducta. Es más, para algunos padres, sobre todo aquellos cuyos hijos no han podido asistir durante algún período de tiempo a la escuela, ésta es el lugar idóneo para aprender disciplina: en la calle sólo se puede aprender a llevar una mala vida y es mejor estar en la escuela que en casa sin hacer nada, aunque también hay que ir con cuidado de con quien se juntan en la escuela, ya que las malas amistades son peligrosas.

Ambas lógicas conviven y forman las expectativas de las familias entrevistadas y conforman sus perspectivas, algunas poniendo el acento en un aspecto con prioridad al otro, pero sin descartarlo: algunos padres creen que ellos pueden enseñar a sus hijos a circular por el mundo, que en la escuela sólo deben aprender las habilidades para conseguir un buen trabajo. A ello hay que añadir que la escuela, especialmente si el alumno obtiene buenos resultados o puede ir a una buena escuela, es un medio de alcanzar prestigio social ante la comunidad, un hecho del que mostrarse orgulloso y a la vez un medio de presión social para las familias que no escolarizan a sus hijos.

No es nada raro lo que describimos, coincide con todas las teorías elaboradas para explicar la escolarización, pero estamos a otro nivel, más variable y sujeto a cambios, ya que la escolarización demanda una mayor participación activa de los padres que en otros lugares. Hay una predisposición a la escolarización y no se percibe como una institución que pueda influir negativamente en aspectos de la tradición de ambos pueblos ni en la práctica de las religiones, ya que éste se considera un ámbito propio de cada familia.

¿Qué trayectoria van a seguir, por ejemplo, un niño o un joven de las familias entrevistadas que está en la escuela? Como hemos dicho va depender de diferentes factores, pero la mayoría va estar entre la primaria y el primer ciclo de secundaria, que una vez finalizado va a llevar a la búsqueda de un trabajo o al inicio de un aprendizaje. Las familias que tengan más medios o cuyos hijos obtengan buenos resultados escolares intentarán llegar al segundo ciclo de secundaria o más lejos, lo cual es más fácil en Togo parece, donde la diferencia de matrícula entre el primer y el segundo ciclo de secundaria no es tan grande como en Ghana. En cualquier caso, todos confían en que la situación general del país mejore y en que, gracias a la educación, sus hijos puedan encontrar un trabajo. No obstante, muchos tienen en mente la inmigración, tanto hacia otros continentes como dentro de África, hacia lugares donde hay más posibilidades de ganarse la vida, e incluso preferirían ayudar a un hijo a emigrar antes que ayudarlo con sus estudios, pues se trata también de una inversión, pero no puede emprenderse de una manera precaria e incondicional.

5. Finalmente, también forma parte de las pautas educativas la elección del centro escolar. El interés se encuentra en que hallamos unas pautas comunes de actuación, pero también diferencias a causa de la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, a cuyos cambios las familias se adoptan muy rápidamente. No obstante, sólo las familias de zonas urbanas o un poco más ricas, en las que se han desarrollado las escuelas privadas tienen la posibilidad de escoger; en zonas rurales no hay más escuelas que la pública o la confesional, con la resignación de muchos padres, que creen que no son suficientemente buenas.

De las muchas opciones que pueden existir para combinar los diferentes tipos de escuela hemos encontrado dos muy claros. Antes señalaremos que hay familias que optan por escolarizar parte de sus hijos en las escuelas públicas y otro en las privadas. Puede depender de los resultados, de los medios, de las matrículas y de experiencias previas, positivas o negativas, pero no hemos encontrado una pauta común.

Las dos pautas más claras se encuentran una en Ghana y la otra en Togo. En éste último país los padres optan por escolarizar a sus hijos durante la primaria en una escuela privada y el primer ciclo de secundaria o niveles superiores si se alcanzan en centros públicos. Piensan que las escuelas primarias públicas no ofrecen una buena enseñanza por falta de compromiso de los profesores y por el número excesivo de alumnos, cosa que no ocurre en secundaria, pues hay abandonos, lo que permite un mejor aprendizaje. Sin embargo también puede deberse a la falta de una escuela pública cerca de casa y a que las matrículas son muy similares, criterios, junto al de los resultados escolares que se utilizan para seleccionar la escuela privada. Este hecho quizás no es tan frecuente en Ghana a causa de que suelen estar en un mismo centro público la escuela primaria y el primer ciclo de secundaria. Allí en Ghana encontramos, gracias en parte a la FCUBE, si bien ya se daba previamente, el fenómeno creciente de que algunos padres, dadas las matrículas de las escuelas privadas están pasando a sus hijos a las públicas, pero invertir una parte en un profesor particular que supla las carencias de la escuela pública. Podría decirse que las reacciones de las familias a los cambios educativos son inmediatos.

En ambos casos se trata de formas de gestionar los pocos recursos de los que se dispone para lograr la adecuada escolarización de sus hijos. La variedad de medios e ideas que utilizan las familias africanas, acostumbradas a la precariedad y al subsistencia y a la escasez, no son sino el reflejo del interés que muestran por la educación y posiblemente sea lo que va a conducir a que a lo largo de los próximos años consigan que la educación primaria sea universal. Ésta sería, quizás, junto al hecho de que contextos diferentes en apariencia llevan resultados similares, el tema que debemos seguir investigando.

BIBLIOGRAFÍA

Africa South of the Sahara 2006.

Banco Mundial (1988): *L'Éducation en Afrique subsaharienne*, Washington, BM.

- Banco Mundial (2004): *Books, Buildings and learning outcomes. An impact evaluation of World Bank support to Basic Education in Ghana*, Washington, BM:
- Cahiers des Sciences Humaines, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, Vol. 31, n°3, 1995. Paris, Orstom.
- Demographic and Health Surveys* (Encuestas de Ghana 2003 y Togo 1998).
- Fortes, M. (1970, original de 1949): *Time and Social Structure: an ashanti case study*, en *Time and social structure and others essays*, de M. Fortes, pp. 1-32, London, The Atholone Press-University of London.
- Fortes, M (1982, original de 1950): *Parentesco y matrimonio entre los Ashanti*, en *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*, de A. R. Radcliffe-Brown y Daryll Forde (comp.), Barcelona, Anagrama.
- Fox, Robin (2004): *Sistemas de parentesco y matrimonio*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ghana Statistical Service (2006): *Core Welfare Indicators, Survey 2003*, Accra, Ghana Statistical Services.
- Marchand, Jacques (2000): *Lés écoles communautaires-Mali, Sénégal, Togo*, Paris, IPE:
- Martin Criado, E.; Gómez Bueno, C.; Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*, San Sebastián. Iralka
- Surgy de, A. (1988): *Le système religieux des Evbe*, Paris, L'Harmattan.