

CUADERNOS

Mayo Junio 2013, Vol. XXVII, n.º 2

PRÁCTICAS ESCOLARES ENTRE LOS EWE DE TOGO Y LOS ASANTE DE GHANA

(Primera parte)

Por

Miquel Reynés



ÍNDICE

Editorial	3
Prácticas escolares entre los Ewe de Togo y los Asante de Ghana	4
Los sistemas educativos de Ghana y Togo (Primera parte)	4
1. Introducción	4
2. Los sistemas escolares de África Subsahariana, evolución y retos	5
2.1. Evolución de los sistemas educativos de África Subsahariana	5
2.2. Problemas actuales y retos futuros	8
3. Los sistemas escolares de Ghana y Togo	9
3.1. Togo y Ghana	9
3.2. El acceso a la educación básica en Ghana y Togo	11
3.3. Políticas educativas, demanda y escuelas	16
3.4. Las escuelas en sus contextos	20
Bibliografía	23
Anexo	24

FOTO PORTADA: Una escuela pública de Lomé. © Miquel Reynés.

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid, la Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Madrid. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de Fundación SUR y no refleja necesariamente la opinión de los co-financiadores.

<p>FUNDACIÓN SUR-Departamento África Director: Lázaro Bustince Sola. Redacción y administración: c/ Gaztambide, 31. 28015-Madrid D.L.: M-13193-1989 ISSN: 1136-0984 http://www.africafundacion.org e-mail: correo@africafundacion.org Teléfono: 915 441 818. Fax: 915 497 787. Declarado de utilidad pública OM.17.10.1995</p>

EDITORIAL

Este Cuaderno, sobre “Las prácticas escolares entre los Ewe de Togo y los Asante de Ghana”, nos presenta el funcionamiento de los sistemas educativos en estos dos países del África Occidental.

En mi experiencia educativa en Uganda, he constatado varios datos concretos:

En varios países africanos, y mirando a la distribución del presupuesto nacional, la educación de la juventud no aparece todavía como un objetivo prioritario para la mayoría de los gobiernos.

En contraste con esta observación, vemos como para los padres y los jóvenes de los países africanos, la educación de sus hijos-as es el primer objetivo en su presupuesto. De hecho, las familias empobrecidas suelen gastar más en la educación de sus jóvenes, que en los mismos alimentos.

El nivel educativo sigue mejorando en los países africanos. Con todo, la calidad de la educación, el salario del profesorado y la proporción de profesores por número de alumnos, deben mejorar considerablemente.

En Fundación Sur, agradecemos a Miquel Reynés por este trabajo tan informativo sobre los sistemas educativos de Ghana y Togo, y por compartir su investigación con todos nuestros lectores.

LÁZARO BUSTINCE SOLA
DIRECTOR GENERAL DE LA FUNDACIÓN SUR



PRÁCTICAS ESCOLARES ENTRE LOS EWE DE TOGO Y LOS ASANTE DE GHANA

Los sistemas educativos de Ghana y Togo (Primera parte)

1. Introducción

El valor que las gentes dan a los sistemas escolares o educativos es enorme. Sería difícil encontrar un país o una sociedad cuyos miembros rechacen de plano la idea de tener un sistema escolar, ya sea por intuición o por la existencia de evidencias que prueban las repercusiones positivas, en ámbitos sociales y personales, que tiene su expansión. No es extraño, pues, que los Estados y las familias dediquen parte de sus recursos y capacidades a su funcionamiento y mejora o a lograr que sus hijos obtengan los diplomas más elevados. Nada hace pensar que, en el caso de los países y las sociedades de África Subsahariana (AS), esta realidad no se dé en la misma medida que en otras partes del mundo. Es más, podría sugerirse que debería manifestarse más intensamente: muchos de los Estados africanos apenas han cumplido medio siglo de independencia y necesitan mejorar su funcionamiento y aumentar su legitimidad; el nivel educativo de las poblaciones era y sigue siendo relativamente bajo y la modernización de sus economías tiene que basarse en la expansión de todos los niveles educativos, al margen de las mejoras en las condiciones de vida generales que esto supondría. Por su parte, muchas familias ven la educación como una inversión imprescindible, la única posibilidad real de mejorar las vidas de sus hijos y las suyas propias, pero saben que esto supone una gran exigencia tanto en el aspecto financiero en el relativo al esfuerzo para conseguir que sus hijos obtengan los resultados académicos que les permitan continuar en el sistema educativo.

Presentamos aquí el primero de dos cuadernos cuyo objetivo final es tratar este último tema, las familias (padres e hijos) como actores principales de los sistemas escolares. Con otras palabras, el objetivo es exponer, dentro del contexto de dos países africanos, Ghana y Togo, las distintas percepciones, valores y objetivos que los padres y los hijos tienen respecto de la escuela y del propio proceso de escolarización y los recursos, prácticas y criterios que aplican para lograr tales objetivos. Una de las ideas que se quiere transmitir es que estos conjuntos de prácticas no son homogéneos y que, como tales, responden a distintos factores y circunstancias. Esto se hará a través de la comparación de las prácticas escolares de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana, entre las cuales realizamos el trabajo de campo que dio lugar a una tesis en Sociología de la Educación. Sin embargo, este asunto se desarrollará plenamente en el segundo cuaderno, que se publicará en uno de los próximos números de esta colección, ya que el contenido de éste será la descripción del contexto escolar en el que las familias materializaban sus prácticas y que, naturalmente, podía condicionarlas. Esto, que también está en nuestra tesis, abarcará aspectos generales del funcionamiento de los sistemas escolares de Ghana y Togo y otros más particulares y relativos a los lugares y escuelas que conocimos sobre el terreno. Antes de hacer eso creemos que es necesario, para poder situar los sistemas escolares de Ghana y Togo dentro de un contexto regional, presentar la evolución y la situación actual de los sistemas educativos africanos en su conjunto. El cuaderno tendrá dos apartados más. El segundo se dedicará a exponer la evolución de los sistemas educativos de AS desde los años 70 del pasado siglo y a describir su situación actual y las dificultades que tienen que afrontar. En el tercero veremos, por este orden, algunos rasgos de Ghana y Togo como países y sociedades; la evolución reciente de sus sistemas escolares, para lo que nos fijaremos sobre todo en el acceso a los niveles básicos, en las políticas educativas que se han aplicado y en los distintos tipos de escuelas que existen y en las condiciones de acceso a las mismas y, finalmente, cómo esto se materializaba en las zonas y escuelas que conocimos; es decir, trataremos de describir a partir de nuestra experiencia los detalles de los contextos escolares a los que se enfrentaban las familias.

Quisiera agradecer a todas las personas que forman parte de la Fundación Sur el que me hayan permitido participar en estos “Cuadernos”, en especial a Rafael Sánchez, que me ayudó a

mejorar los contenidos del texto. Me gustaría reconocer igualmente el apoyo y la ayuda de mi familia, de Aimée Touvi y de Julio Carabaña, director de la tesis en la que se basa este cuaderno.

2. Los sistemas escolares de África Subsahariana: evolución y retos

Los sistemas escolares no funcionan al margen de las sociedades y los países en los que se establecen. Son una de sus principales manifestaciones o consecuencias si no son, directamente, una misma cosa. Para entender la evolución de los sistemas educativos africanos es necesario, pues, tener una idea de la evolución y de la situación actual de la región. Aquí nos encontramos con el primer problema, ya que la diversidad, en tantos aspectos, de los países del AS hace que difícilmente pueda estudiarse como una unidad que presentaría unos rasgos exclusivos. Quizás lleguen a identificarse una serie de tendencias más o menos extendidas, pero resulta complicado superar este punto, no sólo por esta diversidad sino por el esfuerzo que la tarea conlleva.¹

Pese a todo, y no siendo éste lugar para extenderse, se pueden hacer algunos apuntes. El primero y más general es que, en conjunto, la situación de la región del África negra ha mejorado en muchos aspectos. Los matices son necesarios pero la evolución positiva es clara, sobre todo desde comienzos de este siglo y más aún si se compara con las décadas de los 80 y los 90, que generaron las famosas corrientes afropesimistas. Efectivamente, no fueron dos períodos brillantes, pero una evaluación del recorrido de la región no puede detenerse sólo en este período.² Sea como fuere, desde el año 2000 tiene lugar un crecimiento económico considerable y se observa una mejora en algunos indicadores de las condiciones de vida de la población.³ Ésta, por otra parte, sigue creciendo a un ritmo superior al de otras regiones, lo cual tiene consecuencias, entre otras cosas, en la planificación educativa. No obstante, en muchos de estos aspectos las diferencias entre países son notables, como se comprueba en los textos citados o en cualquier otra recopilación estadística. Finalmente, el balance de la situación política de la región deja algunas dudas. Por un lado, el número de guerras o conflictos armados intensos se ha reducido en los últimos diez o quince años –siguen los de Somalia, República Democrática del Congo y Sudán-Darfur), aunque en distintas zonas de la región se viven episodios de tensión y violencia como resultado de conflictos no resueltos, tales son los casos de Nigeria, Costa de Marfil, Malí, República Centroafricana, Zimbabwe (Mateos, 2012). Por otro, los Estados con sistemas democráticos sólidos son aún minoría en la región (Tétart, 2010), ya que muchos regímenes, sin ser directamente autoritarios, ponen obstáculos al pluralismo político. Además, la corrupción sigue siendo estructural y los golpes de estado no han desaparecido (Madagascar, Guinea, Guinea Bissau, Níger).

2.1. Evolución de los sistemas educativos de África Subsahariana

Si tomamos el conjunto de países subsaharianos como unidad sólo se puede aspirar a señalar algunas tendencias descriptivas, pero es necesario mostrar cuál ha sido la trayectoria del conjunto de los sistemas escolares del AS. Para hacerlo correctamente habría que fijarse en cada una de las dimensiones o elementos de un sistema escolar y en los cambios a lo largo del tiempo: su estructura formal, las políticas educativas o los resultados, entre otros. Aquí nos centraremos en este último aspecto, el cual, a su vez, tiene más de una dimensión (acceso, aprendizaje, alfabetización, impactos sociales y económicos). El riesgo de simplificar tanto es evidente pero intentaremos explicar la evolución de los resultados de los sistemas educativos africanos estudiando sólo el acceso, aunque en el siguiente epígrafe se comentarán otras dimensiones. Expondremos el acce-

1. Esto no significa, naturalmente, que no existan multitud de publicaciones que permitan acercarse a las realidades africanas y extraer unas ideas generales de la región. A bote pronto: *África en el horizonte* (VV. AA., 2006) o *Economía política del desarrollo en África* de C. Oya y A. Santamaría (eds., 2007). También es muy interesante y completo *L'Afrique des idées reçues*, de G. Courade (dir., 2006).

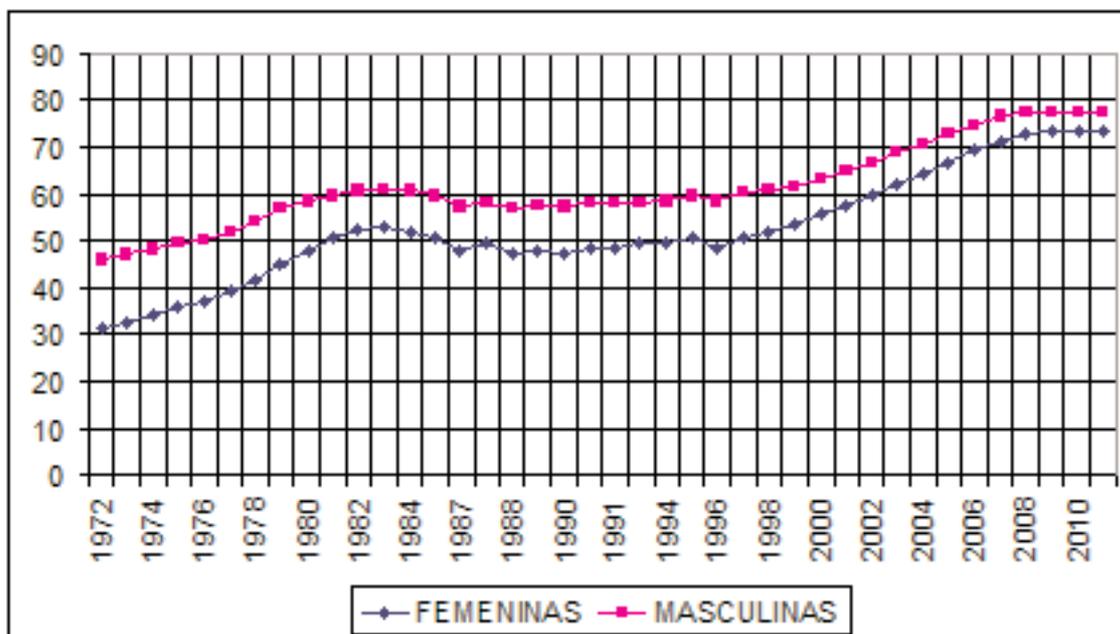
2. Puede leerse al respecto los textos de C. Oya (2007) y de E. Bidaurratzaga (2007), que estudian el crecimiento económico y el desarrollo en ámbitos como el de la educación y la sanidad de los países africanos con una perspectiva de largo y medio plazo.

3. Véanse, para más detalles, los capítulos de Oya (2007) y de Bidaurratzaga (2007), el cuaderno de B. Burgos (2012) o *African Development Indicators* 2011.

so a los niveles educativos básicos: la primaria, que suele durar seis años, y el primer ciclo de secundaria, de entre tres y cuatro años; excluiríamos la preescolar, aunque en algunos países entra dentro de la enseñanza obligatoria. Utilizaremos como principal indicador las tasas de escolarización ya que permiten conocer, con más o menos precisión, la parte de la población con determinadas edades que ha estado o ha estado en los distintos ciclos escolares. Los estudios e informes más elaborados incluyen otros indicadores que apuntan al recorrido completo de los estudiantes: las tasas de acceso, las tasas de transición de unos cursos a otros y las tasas de supervivencia y de finalización de ciclo. Aquí aparecerán sólo y muy concisamente en el próximo epígrafe y en el estudio de los sistemas educativos de Ghana y Togo.

Para empezar, el gráfico 1 muestra la evolución de las tasas netas de escolarización primaria (masculina y femenina) en toda la región desde 1972 hasta 2011.⁴

Gráfico 1. Tasas netas de escolarización primaria en AS



Fuente: World Bank-Edstats

Se puede ver, primero, que en 1972 existían unas diferencias de cerca de quince puntos entre chicos y chicas a favor de los primeros. Esta desigualdad de escolarización se ha reducido en algunos períodos y mantenido en otros, si bien en la última década se produce un descenso claro que está a punto de eliminar esta desigualdad escolar. Para ser precisos, en 1999 la tasa neta masculina era del 61% y la femenina del 53%. Esto nos da una diferencia de 8 puntos y un Índice de Paridad por Sexo (IPS) de 0,86.⁵ Si pasamos al año 2008 -que será muchas veces el último año de referencia que tomemos para poder comparar estas tasas con las de Ghana y Togo-, la tasa masculina era del 77% y la femenina del 73%. La diferencia se redujo a 4 puntos y el IPS aumentó hasta el 0,95. Ahora bien, las curvas del gráfico muestran unas tendencias muy similares, que pueden agruparse en tres grandes períodos. El primero iría de 1972 hasta 1982/1983 y se caracterizaría por el crecimiento constante de las tasas de escolarización; el segundo llegaría hasta finales de la década de los noventa y mostraría un descenso de la escolarización en los primeros años y

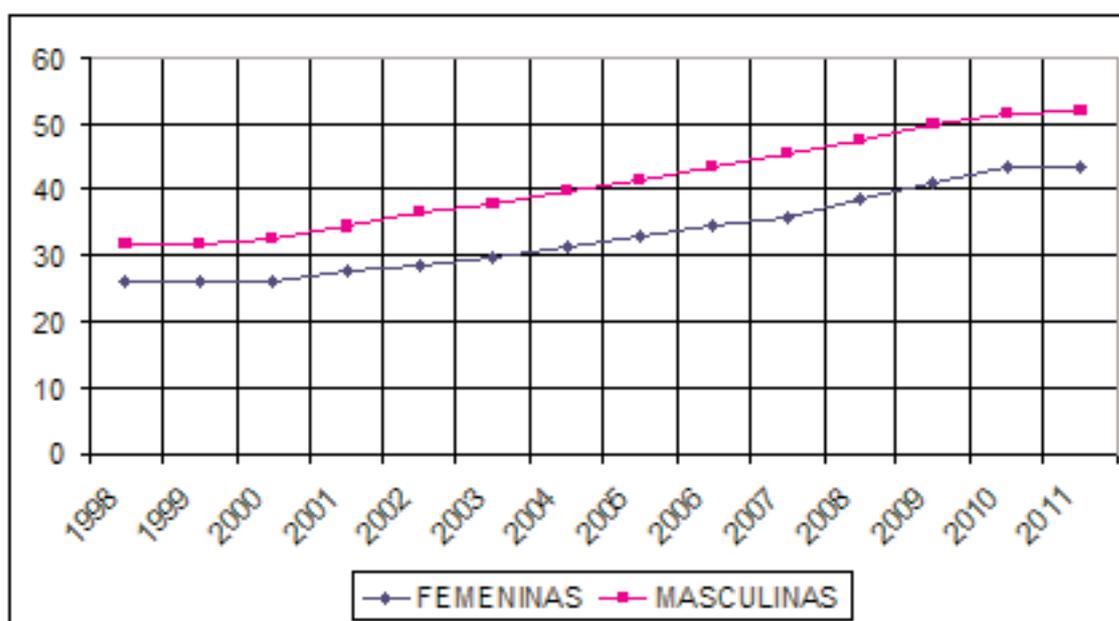
4. Las tasas netas de escolarización de un territorio son los porcentajes de personas con las edades correspondientes para estar en un ciclo escolar (primaria, secundaria, superior) que efectivamente están en ese ciclo en relación al total de personas con dichas edades que deberían estar escolarizadas en tal ciclo. Las tasas brutas de escolarización son, en cambio, los porcentajes del total de personas, independientemente de su edad, que están en un ciclo escolar en relación al total de personas con las edades correspondientes para estar en esos ciclos. Las tasas netas no pueden superar el 100% pero sí las brutas.

5. El Índice de Paridad por Sexo o IPS, como se utilizará a partir de ahora, se obtiene de dividir la tasa femenina por la masculina. Se puede aplicar a distintas tasas y ciclos. Cuanto más cerca está de 1, mayor es la igualdad e incluso puede superarlo si la tasa de chicas escolarizadas es mayor que la de chicos.

un largo período de estancamiento o de muy leve crecimiento a continuación. A partir de 1999 empezaría una nueva etapa de crecimiento continuo de la escolarización (más pronunciado entre las chicas) que ha llevado a alcanzar las tasas netas más altas de la historia escolar africana (la tasa neta total en 2010 era del 75%). El que estas tasas apenas hayan aumentado en los últimos años pueden hacer pensar en un estancamiento pero hará falta tiempo para determinar si es una tendencia. Sea o no así, la trayectoria de los sistemas educativos africanos coincidiría con la trayectoria general de los Estados y las sociedades africanas: la relativa mejora general de los últimos diez o quince años habría llegado al ámbito escolar. Con todo, AS sigue siendo la región con las tasas netas de escolarización más bajas del mundo (UNESCO, 2011a).

Por lo que hace al primer ciclo de la secundaria, que en muchos países africanos forma parte de la educación básica y obligatoria, el gráfico 2 refleja la evolución de las tasas brutas masculinas y femeninas de desde 1998.

Gráfico 2. Tasas brutas de escolarización en el primer ciclo de secundaria en África Subsahariana



Fuente: World Bank-Edstats

Como en el caso de la escolarización primaria, tiene lugar un crecimiento constante de las tasas aunque no tan pronunciado como en aquélla. Lo más llamativo es que, si la pauta de chicos y chicas ha sido la misma, el gráfico muestra que el crecimiento es un poco mayor o fuerte entre los chicos. Esto ha dado lugar a un leve aumento de las desigualdades por sexo entre 1999 y 2008. En el primer año, con una tasa total del 29%, la tasa masculina era del 31% y la femenina del 26%, es decir, una diferencia de 5 puntos y un IPS de 0,83. En 2008, la tasa total era del 43%, la masculina del 48% y la femenina del 39%, esto es, una diferencia de 9 puntos y un IPS que había bajado al 0,81. Así, durante los últimos diez o quince años también habría tenido lugar una expansión del sistema escolar en el primer ciclo de secundaria, con la diferencia de que esta expansión conllevaría un pequeño aumento de las desigualdades por sexo. Parece, pues, que a medida que los ciclos escolares avanzan aumentan las desigualdades entre chicos y chicas y que este hecho se ha acentuado algo desde 1999. Para tenerlo más claro, hemos comparado la evolución de las tasas brutas de escolarización en todo el ciclo de secundaria entre 1999 y 2008. De acuerdo con el último Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos (UNESCO, 2011a), las tasas totales habrían aumentado del 24 al 34%, las masculinas del 27 al 38% y las femeninas del 22 al 30%, lo que supondría un aumento de la diferencia de 5 a 8 puntos y una reducción del IPS de 0,82 a 0,79. La tendencia es la ya observada en el primer ciclo. En suma, el aumento de la escolarización secundaria es claro, pero también en este ciclo AS sigue siendo la región del mundo con las tasas más bajas (UNESCO, id.).

2.2. Problemas actuales y retos futuros

Al lado de los aspectos más positivos de esta evolución general, estudios recientes destacan detalles que rebajan un poco el optimismo y una serie de problemas estructurales de funcionamiento de los sistemas escolares. Señalaremos algunos de los más relevantes que conciernen a los niveles básicos, especialmente a la primaria.

El primero de ellos que enumera el último Informe Regional de Seguimiento de la EPT para el AS (UNESCO, 2011b) es el de las diferencias de escolarización entre países. Salvo algunas excepciones como Gambia o Nigeria, el aumento de las tasas de escolarización primarias ha sido generalizado pero, ya sea por los distintos ritmos de crecimiento o puntos de partida, las diferencias son aún considerables. Algunos países tienen tasas netas por encima del 90%, como Madagascar, Malawi, Tanzania o Burundi. Otros, en cambio, apenas superan o no llegan al 60%. Son los casos de Nigeria, Níger, Burkina Faso, Mali, la República Democrática del Congo o el caso extremo de Eritrea, con un 39%.

Relacionado con el acceso en general, uno de los aspectos sobre los que llaman la atención los estudios es el del retraso a la hora de iniciar la escolarización: sólo el 56% de los chicos y chicas empiezan la escuela a la edad correspondiente (UNESCO, 2011b). No obstante, este puede ser un problema relativamente menor ya que las tasas brutas de acceso al primer curso de la primaria son de más del 90% (de 96% en 2009, según Majgaard y Mingat, 2012), lo que puede interpretarse como que, pese a los retrasos, una proporción importante de chicos y chicas empiezan la primaria.⁶ En cambio, los dos informes citados coinciden al señalar como uno de los problemas más graves el de las tasas bajas de retención en primaria, esto es, el abandono escolar: de acuerdo con el informe ya citado de la UNESCO, 7 de cada 10 de los alumnos que entran en primaria acaban el último curso. Todo esto da como resultado que la tasa de finalización del ciclo primaria fuera -con datos del año 2009 y otros cercanos- del 67%, lejos aún del 100% que significaría lograr la escolarización primaria universal (Majgaard y Mingat, id.).⁷ Si a esta tasa de finalización unimos la tasa de transición entre el último curso de primaria y el primero de secundaria, que era en 2009 del 77% (Majgaard y Mingat, id.), entenderemos mejor el descenso que se producía entre las tasas de primaria y las de secundaria.

No puede completarse una descripción del acceso al sistema escolar sin atender a las desigualdades. Ya hemos visto que en la última década las desigualdades entre chicos y chicas se han reducido en primaria y han aumentado un poco en los otros ciclos, de ahí que, en realidad, sean más importantes las desigualdades geográficas y por renta. De acuerdo con el estudio de Majgaard y Mingat ya citado, las posibilidades de estar escolarizados son de 23 puntos porcentuales menores si los posibles alumnos viven en un entorno rural en comparación con el urbano y de otros tanto 27 puntos si pertenecen a los dos quintiles más pobres de la población en relación a los dos más ricos.

Por otro lado, todo proceso de escolarización tiene un segundo componente, el aprendizaje. De acuerdo con los estudios citados, la mejora del aprendizaje o de la calidad de la enseñanza se ha convertido en uno de los principales retos de los sistemas educativos africanos. El trabajo de Majgaard y Mingat explica la situación a través de la creación de un índice que muestra que, como media, los alumnos de los últimos cursos de primaria llegan a aprender el 45% de los contenidos del currículum si bien en los extremos hay países en los que éste porcentaje alcanza el 66% y otros en los que es del 27%. El último Informe de seguimiento de la EPT en AS (UNESCO, 2011b) utiliza sólo los datos de uno de los programas de evaluación del aprendizaje que se llevan a cabo en África, que es el SACMEQ (*Southern and Eastern Consortium for Monitoring Education Quality*), aplicado en África del Este y del Sur. Los resultados son muy desiguales: en Zambia y

6. La tasa bruta de acceso al primer curso de primaria indica el porcentaje de alumnos que están en ese curso en relación al total de la población con la edad para empezar dicho curso.

7. La tasa de finalización de primaria muestra el porcentaje de alumnos que llegan al último curso del ciclo en relación al total de la población con la edad correspondiente para estar en ese curso.

Malawi, por ejemplo, un tercio de los alumnos que pasaron estas pruebas a lo largo de la primaria no habían obtenido las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. En Tanzania, sólo un 4% de los alumnos no lo lograba. El informe destaca, además, que gracias al aumento de escolarización en esa zona se ha podido comprobar que, en general, no existe relación entre dicho aumento y un descenso de la calidad.

Finalmente, en el ámbito de las políticas educativas, también hay algunos aspectos que vale la pena destacar. Durante la última década ha tenido lugar un aumento del gasto público en educación. Como porcentaje del PIB dicho gasto ha pasado del 3,5 al 4%, con las inevitables diferencias entre países. Lesotho, Botswana, Tanzania o Burundi dedican más del 9, del 8 y del 7% del PIB a inversión educativa pública. En el extremo contrario estarían Zambia, Guinea, la República Centroafricana, Eritrea o el Chad, que apenas superan el 1 y el 2% (UNESCO 2011b). En la misma línea, a lo largo de los últimos años cada vez más países han establecido la gratuidad total de la enseñanza básica.⁸ Y otro hecho positivo es el señalado en el informe de Majgaard y Mingat (2012): entre 1975 y 2003 se produjo una distribución más equitativa del gasto educativo, ya que el 10% más educado o en los niveles más altos del sistema educativo pasó de recibir el 63% del gasto público al 43%. No obstante, también mencionan un aspecto negativo: sus análisis demuestran que, en general, la distribución de los recursos públicos educativos, desde el material didáctico a la destinación de los docentes no se realiza sobre criterios sólidos y justos que atiendan a los más necesitados sino que aquéllos son más bien arbitrarios y particularistas.⁹

3. Los sistemas escolares de Ghana y Togo

El objetivo de este cuaderno, ya se ha dicho, es identificar y describir los elementos que formaban los contextos escolares en los que las familias Ewe y Asante tenían que tomar y poner en práctica las decisiones sobre la escolarización de sus hijos, un proceso en el que, por supuesto, podían influir las particularidades de dichos contextos. Este apartado no será una revisión de los principales componentes de los sistemas escolares de estos dos países, pero parece evidente que la formación de los contextos de los que estamos hablando depende de factores relativos al funcionamiento general del sistema escolar que es necesario presentar. A partir de esta idea vamos a ver a continuación las tendencias principales de acceso a los niveles básicos del sistema; algunas de las políticas educativas aplicadas en los últimos años y los tipos de escuela a los que podían acudir los alumnos. En la última parte, ilustraremos todo lo anterior con una descripción de las escuelas de las zonas en las que realizamos nuestro trabajo de campo. Al respecto hay que decir que este trabajo se hizo entre los años 2005 y 2006 no en la totalidad del territorio de Ghana y Togo, sino en dos regiones que sólo representaban la situación educativa de una parte de estos países, como veremos en su momento. Estas regiones eran, en Togo, la *Maritime*, donde estaba Lomé, la capital del país y, en Ghana, la *Ashanti Region*, cuya capital era Kumasi, la segunda ciudad más importante de Ghana. Antes de esto, intentaremos mostrar como eran Ghana y Togo.

3.1. Togo y Ghana

Por una serie de razones casi arbitrarias y fuera de nuestro control, esta investigación comenzó en Togo. Dado que desde el principio nuestra idea era hacer un trabajo comparativo, tras esta primera experiencia se decidió continuar en Ghana, el país vecino, que presentaba una serie de rasgos que podían hacer interesante la comparación. Describiremos a continuación algunas de las características demográficas, políticas, económicas y sociales de estos dos países a fin de mostrar el contexto en el que evolucionan sus sistemas escolares.

8. Existe un informe de UNICEF y del Banco Mundial (*Abolishing School Fees in Africa*, 2009) que se ocupa de este tema comparando la aplicación de esta política en varios países, Ghana entre ellos.

9. En este epígrafe, muchos temas no se han tratado o se ha hecho superficialmente. Cualquiera de los estudios citados da una información más completa, pero también se puede consultar, por ejemplo, el último número (de 2012) de la revista *Foro de Educación*. Los artículos de R. Aguadero, E. Bidaurratzaga o A. Begué serán muy útiles para quien esté interesado en tener una idea más completa de la evolución y del estado actual de la educación en África.

Togo y Ghana son dos países de la zona meridional de África del Oeste que se pueden identificar fácilmente en el mapa por su forma rectangular (más acentuada en el caso de Togo). Ghana hace frontera al oeste con Costa de Marfil y Togo al este con Benín. Ambos comparten frontera en el norte con Burkina Faso. Ghana es, pues, el único país anglófono dentro de este conjunto de países francófonos. Togo, con una extensión de 54.000 kilómetros cuadrados tenía 6,6 millones de habitantes en 2009, mientras que el territorio de Ghana es de 228.000 kilómetros cuadrados y su población en ese mismo año era de 23,8 millones de personas (ADI, 2011). A nivel social y geográfico, los dos países tienen en común unas diferencias marcadas entre las zonas norte y sur. Lo veremos, por ejemplo, en el caso del acceso a la educación pero también las encontraríamos en otros aspectos. Las particularidades religiosas (el Islam está mucho más extendido en las zonas del norte) o las características de los pueblos que habitan las distintas zonas (los grupos Akán, entre los que están los Asante, del sur y centro de Ghana, los Ewe del sur de Togo; los Tallensi del norte de Ghana o los Kabyé del norte de Togo) podrían ser dos ejemplos de esto.

Uno de los ámbitos en los que las diferencias entre ambos países son más notorias es el político. Los dos sufrieron golpes de estado y el comienzo de dictaduras militares a partir de los años 60 pero sus trayectorias fueron distintas. En Togo, una sola familia ha estado en el poder desde 1967, los Gnassingbé. Primero, bajo una dictadura militar que se alargó hasta la muerte de Eyadema Gnassingbé en 2005 y, desde ese mismo año, bajo la forma de un régimen (a la cabeza del cual está su hijo Faure Gnassingbé) formalmente democrático pero que no asegura las mínimas condiciones de pluralismo político o para la celebración de elecciones libres y transparentes, ni garantiza algunos de los más elementales derechos. Esto da lugar a una inestabilidad episódica y a protestas ciudadanas frecuentes. En cambio, en Ghana, tras un largo tiempo de inestabilidad, se inició, en los primeros años 90, un período de transición que permitió crear uno de los sistemas políticos más democráticos y estables en África. Desde entonces, se han sucedido distintos partidos y personas en el poder, están garantizados tanto los derechos como el pluralismo político y se han superado momentos críticos, como los que han seguido a la celebración de elecciones muy reñidas.

Por lo que hace a la economía, la evolución de los dos países es también divergente. Entre los años 2000 y 2009 el PIB creció en Ghana una media de 5,8% anual, por encima de la media africana. Durante la década anterior el crecimiento medio anual había sido del 4,3%. Tomando los mismos períodos, el PIB per capita creció con una media anual del 3,5% y del 1,6% respectivamente. A ello habría que añadir que, desde hace pocos años, Ghana se ha convertido en país productor de petróleo. En cambio, en Togo, el PIB entre 2000 y 2009 aumentó con una media anual de 2,5%, que es inferior al crecimiento medio anual que tuvo lugar durante la década anterior, que fue del 3,6%. Fijándonos en el PIB per capita se ha producido en ambos períodos un descenso: entre 1990 y 1999 fue de una media del 0,4 anual y en la década siguiente del 0,1. En resumen, si se acepta que el PIB per capita indica la riqueza de un país y de su población, los ciudadanos y las familias de Ghana disponen de más recursos que las de Togo, ya que en 2009 los PIB per capita eran de 343 y 247 dólares respectivamente (ADI, 2011).

Finalmente, para tener una idea de las condiciones de vida de la población, tomaremos tres indicadores relacionados con la salud y la enfermedad: la esperanza de vida, la mortalidad infantil y el acceso al agua potable.¹⁰ En Ghana, la esperanza de vida bajó un año entre 1999 y 2009, de 58 a 57 años, que es lo contrario de lo ocurrido en Togo, donde aumentó de los 49 a los 63 años. Ambos países están por encima de la media de AS. La mortalidad de menores de 5 años por cada mil descendió en Ghana de 103 a 69, entre 1999 y 2008, mientras que en Togo bajó de 143 a 98 durante el mismo período. Son unos números que están por debajo de la media africana. Por lo que hace al porcentaje del total de la población con acceso a una fuente de agua potable, éste ha pasado, en Ghana, desde los años 90 al 2008, del 56 al 82% (por encima de la media africana), con el añadido de que se redujeron mucho las desigualdades entre las zonas urbanas y las rurales: en los años

10. Los datos proceden de los Informes de Desarrollo Humano del PNUD de 2002 y 2010 y de las recopilaciones *African Development Indicators* de 2002 y 2011.

90 los porcentajes de acceso eran del 83 (zonas urbanas) y del 43 (rurales) y, en 2008, del 90 y del 75% respectivamente. En Togo, durante los mismos años, el porcentaje total de acceso creció del 51 al 60% (en la media africana) pero con el agravante de que las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales aumentaron levemente, ya que los porcentajes respectivos pasaron de 82 a 87% (zonas urbanas) y de 38 a 41% (rurales). En pocas palabras, a juzgar por estos hechos –y por nuestra propia experiencia- se podría decir, salvo en lo relativo a la esperanza de vida, que Ghana ha sido y es un país en auge, en desarrollo o en plena modernización en muchos aspectos mientras que Togo, pese a algunas mejoras, da la impresión de ser un país prácticamente estancado. Veamos si se puede decir lo mismo del funcionamiento y los resultados de sus sistemas escolares.

3.2. El acceso a la educación básica en Ghana y Togo

Ya se ha señalado al comienzo que no se pueden abarcar en este texto todas las dimensiones de los sistemas escolares de Ghana y Togo.¹¹ Siguiendo lo que se ha hecho en el primer apartado vamos a centrarnos en el acceso a los ciclos de la educación básica. El que basemos este epígrafe en el estudio del acceso no es sólo un modo de simplificar el funcionamiento de los sistemas escolares sino el instrumento para empezar a conocer los factores que configuran los contextos escolares. A efectos de comparación, hay que señalar que la estructura de los ciclos básicos es la misma en Ghana y Togo. Desde el año 2002 en el primero y 1992 en el segundo la educación básica y obligatoria consta de dos cursos de preescolar, seis de primaria y tres del primer ciclo de secundaria.

Antes de todo, conviene hacer un comentario sobre los datos que se van a utilizar. En el primer apartado, para describir la evolución y la situación actual de acceso a la educación básica en AS, utilizamos cifras procedentes de informes y de bases de datos de organismos internacionales. En ningún momento pusimos en duda su validez; se recurrió a ellos porque son una fuente que permite comparar regiones y países y, al mismo tiempo, porque se confía en que estas recopilaciones se basan en una serie de normas que aseguran un mínimo de rigor. Además, es difícil encontrar fuentes alternativas que cubran en la misma medida todos estos países. La excepción podrían ser las encuestas internacionales *Demographic and Health Surveys* (DHS) o las *Multiple Indicator Cluster Surveys* (MICS), entre otras, si bien no abarcan tantos aspectos ni países como los informes citados.



Escuela pública de Lomé. © Miquel Reynés.

11. Quien esté interesado en estas otras dimensiones o aspectos puede consultar el capítulo 3 de la tesis, en el que hay una detallada descripción de los sistemas escolares de Ghana y Togo (estructura, administración, formación del profesorado, etc.).

Por el contrario, si estudiamos un sistema educativo o queremos comparar dos existen otras fuentes. Al margen de las de origen internacional, se pueden consultar las fuentes que generan los propios países (cuyos datos deberían ser coincidentes o muy similares con los de las anteriores). Estas fuentes nacionales pueden ser de origen administrativo, las cuales cubren o intentan cubrir toda la población o provenir de encuestas, que se basan en una muestra de esa población. En principio este hecho debería ser positivo, ya que permitiría describir con detalle algunos de los aspectos más significativos de los sistemas escolares. El problema surge cuando estas distintas fuentes dan valores distintos, muestran tendencias contradictorias o incoherentes o, a medida que se actualizan, modifican valores pasados. En el caso concreto de los datos educativos se ha señalado, por ejemplo, que pueden ser erróneos por carecer de información actualizada de la población de un país, clave para calcular las tasas de escolarización. En Togo, por ejemplo, no se ha realizado el censo de población desde 1981 (*Pôle de Dakar*, 2006). También se ha remarcado la dificultad existente para calcular el número exacto de alumnos que acuden a la escuela, ya que algunos pueden hacerlo sin estar inscritos y otros abandonar la escuela sin dejar de inscribirse. Es posible, pues, que la capacidad para recopilar los datos y las distintas técnicas que se utilizan para calcular la población escolar y el número de alumnos expliquen las diferencias que existen entre distintas fuentes, como se verá a continuación.¹² Ante este tipo de situaciones es normal preguntarse qué hacer. Se podría pensar que una opción es fijarse en las tendencias y no tanto en las tasas exactas si las diferencias no son muy grandes; o utilizar las fuentes que permitan hacer comparaciones entre países, pero no hay ninguna prueba de que sean más válidas que las otras. En cualquiera de los casos, hay que ser muy cauteloso a lo hora de presentar unas tasas.



Escuela comunitaria del sur de Togo. © Miquel Reynés.

La tabla 1 sirve de ejemplo de lo que se acaba de decirse: muestra la evolución de las tasas netas de escolarización primaria en Togo y Ghana provenientes de cuatro distintas fuentes. Su lectura provoca una confusión y un desconcierto importantes: las tasas que provienen de la misma fuente no tienen valor igual dependiendo del momento en que se consulten (WB/ISU) y tampoco coinciden con las de otros organismos internacionales, como son los Informes EPT (que también cambian según el año, véase 1999). Por lo que hace a las tasas de fuentes nacionales, se observa que no están disponibles todos los años (lo que hace difícil la comparación entre ellas) y que sólo en ciertos momentos coinciden con las internacionales. En el caso de Ghana las diferencias numéricas son menos llamativas e incluso se puede identificar una tendencia, pero en el de Togo es complicado llegar a una conclusión.

12. Por estas razones se ha argumentado que los datos de encuestas pueden tener mayor validez. En el capítulo 3 de la tesis en la que se basa este cuaderno se muestran las discusiones y argumentos que este tema ha generado. También en un informe de Pôle de Dakar sobre el sistema educativo de Togo (2006).

Así, pese a las diferencias de porcentajes, entre 1999 y finales de la década pasada se habría producido en Ghana una expansión importante de la escolarización primaria, sobre todo a partir de los cursos 2005/06 y 2006/07, aunque de acuerdo con los datos de los Informes EPT el crecimiento ha sido continuo desde 1999. Dependiendo de las fuentes, este crecimiento habría continuado hasta los años más recientes o se habría detenido. En todo caso se habría pasado de una tasa cercana al 60% en 1999 a una –en números redondos- de entre el 75 y casi el 80% alrededor de los años 2007 y 2008. Las tasas brutas de escolarización de primaria (tabla 2 del anexo) confirman este pauta de crecimiento.

En el caso de Togo no sólo hay diferencias numéricas sorprendentes entre las tasas sino que es muy difícil encontrar tendencias coherentes: algunas fuentes (la primera WB/ISU y los datos nacionales disponibles) indicarían un estancamiento alrededor del 77-80% entre 1999 y 2008; otra (la segunda WB/ISU) muestra un crecimiento lento pero continuo que daría lugar a una tasa de más del 90% en 2008; y una tercera apuntaría a grandes variaciones entre distintos años, si bien apunta igualmente a un estancamiento entre los años 2004 y 2007. Las tasas brutas de escolarización primaria (tabla 2 del anexo) también muestran una situación entre el estancamiento y un leve crecimiento. Podría pensarse que se trata de diferencias técnicas en el cálculo de las tasas, pero incluso en este caso las diferencias son tan grandes que ni siquiera podemos precisar un intervalo de tasas razonables para los años 2007 o 2008, como si se podía hacer con Ghana, ya que según las fuentes podrían estar, en esos años, entre el 77 y el 94% (una tasa poco verosímil dadas las otras tendencias observadas). Esto complica que podamos tomar un solo año para establecer comparaciones.

Tabla 1. Tasas netas totales de escolarización primaria en Ghana y Togo a partir de cuatro fuentes y desde 1999 a 2012

	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
GHANA														
WB/ISU ₁	57	60	55	58	61	57	64	63	73	-	-	-	-	-
WB/ISU ₂	61	64	59	61,5	64	59,5	66,5	66	72	78	77	-	84	82
UNESCO/EPT	60/57 ₃	58	60	63	-	65	69	72	73	77	-	-	-	-
MDE-GHANA ₄	-	-	-	59	56	56	59	69	79	83	88,5	85	78	-
TOGO														
WB/ISU ₁	79	77	77	80	77	78	78	80	77	-	-	-	-	-
WB/ISU ₂	85	77	88	88	89	89	89,5	90	92	92	-	-	-	-
UNESCO/EPT	83/79 ₃	91	92	91	-	79	78	80	77	94	-	-	-	-
MDE-TOGO ₄	-	-	76	79	77	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1 Base de datos del *World Bank* o del *Institut Statistique de l'UNESCO* (los datos son los mismos en uno y otro) consultados entre 2008 y 2009.

2 Base de datos de *World Bank* y del *Institut Statistique de l'UNESCO* (los datos son los mismos en uno y otro) consultados en mayo de 2013.

3 La primera tasa proviene del Informe EPT de 2011; la segunda de los informes EPT 2007, 2008, 2009 y 2010.

4 Anuarios estadísticos de los Ministerios de Educación de Ghana y Togo.

Ahora, si no quedara más remedio que decidirse por una sólo opción, diríamos que el incremento entre 2007 y 2008 de las tasas netas en Togo que ofrece el último Informe de Seguimiento de EPT no es verosímil y la tendencia apuntaría hacia un estancamiento que dejaría las tasas cerca del 80%. Por estas razones y con el fin de hacer un resumen y comparar la trayectoria de Ghana y Togo respecto de la general de AS en lo referente a las desigualdades por sexo utilizaremos los datos del Informe de Seguimiento de la EPT de 2010, ya que me parece más creíble, es de fácil consulta y los

datos de AS son los mismos que los que veíamos en el primer apartado, con la única diferencia que el último año de referencia es el 2007. Así, en Ghana se habría producido una extensión de la escolarización primaria muy similar a la media africana, hasta el punto de tener unas tasas parecidas, de alrededor del 73%. En Togo, el estancamiento o leve descenso habría producido que la tasa neta se mantuviera alrededor del 77% de modo que, en cuanto al acceso a la escolarización primaria, Ghana y Togo estarían en una situación similar que correspondería a la media de AS. La desigualdad por sexo también habría descendido en ambos países, como ha ocurrido en general en AS, si bien en Ghana, la desigualdad ya era pequeña en 1999 y desaparece en 2008. En dicho año la tasa neta masculina era del 58% y la femenina del 55, una diferencia de 3 puntos y un IPS del 0,96. En 2007 la tasa masculina y la femenina eran del 73% lo que da un IPS de 1 (por encima de la media africana). En Togo la tasa neta masculina en 1999 era del 89% y la femenina del 70%, una diferencia de 19 puntos y un IPS de 0,79. En 2007 la tasa neta masculina habría bajado al 82% y la femenina habría subido al 72%. Esto nos da una diferencia de 10 puntos y un IPS del 0,88, un poco por debajo de la media africana. En Togo, pues, la reducción de la desigualdad por sexo sería el resultado de un descenso importante de la escolarización masculina y un pequeño aumento de la femenina, lo cual serviría también para explicar la trayectoria general del país en lo tocante a la escolarización primaria.

Este último párrafo podrá parecer paradójico, ya que hará pensar que no hacía falta una tabla ni tanta discusión si al final iba a concluirse con los datos de un solo informe. Sin embargo, nos ha parecido necesario para mostrar un ejemplo de lo difícil que puede ser establecer la situación educativa de un país africano –incluso de la región- y defender la necesidad de contrastar los datos con varias fuentes y de identificar tendencias en lugar de comparar sólo dos años. Afortunadamente, las diferencias no siempre son tan grandes ni contradictorias como en el caso de Togo. Se han consultado distintas fuentes nacionales e internacionales para otros indicadores de primaria y del ciclo de secundaria y, salvo casos concretos, no se han visto grandes variaciones ni tendencias contrapuestas. En la tabla 2 del anexo se han recopilado los valores de estos indicadores, con los que vamos a continuar este apartado. Se ha recurrido a más de una fuente dependiendo de la necesidad y no se ha podido conseguir en todos los casos información de los mismos años de los dos países, pero las comparaciones se hacen de años consecutivos.

Como se ha comentado, para describir el acceso a la escuela los estudios más completos no se detienen en las tasas de escolarización, sino que incluyen otros indicadores que permiten conocer la trayectoria de los estudiantes dentro de los ciclos y en el paso de uno a otro. En los casos de Ghana y Togo, en el ciclo de primaria, se observa lo siguiente (tabla 2 del anexo): una tasa bruta de acceso elevada en los dos países (de más del 100%) y distintos valores de la tasa de finalización, que también han evolucionado con pautas contrarias. En Ghana ha pasado del 67% en 2001 al 85% en 2009, si bien este crecimiento ha tenido lugar sobre todo en la segunda mitad de la década pasada. En Togo, la tasa de finalización era del 68% en 2008, cinco puntos más que en el año 2000, con la particularidad de que entre estos dos años esta tasa ha aumentado y disminuido. En suma, con los valores de 2008, parece que los dos sistemas escolares son capaces de acoger a gran parte de la población que ha de empezar la primaria pero el de Ghana, comparado con el de Togo, permite que una mayor proporción (casi veinte puntos) de esa población acabe el ciclo; en Togo, por decirlo así, habría más alumnos que se quedan en el camino.

Siguiendo la trayectoria de los alumnos, la tasa de transición al primer ciclo de secundaria da los porcentajes de los alumnos que un año están en el último curso de primaria y, en el siguiente, entran en primero de secundaria. Aquí también las diferencias son claras: en Ghana esta tasa ha aumentado, entre 2001 y 2009, del 91 al 97% y en Togo el valor es el mismo en el 2000 y en el 2008, del 80%, aunque creció entre 2000 y 2005 (84%) y luego disminuyó. El resultado de estas trayectorias es la diferencia de tasas brutas de escolarización en el primer ciclo de secundaria. En Ghana, entre 2001 y 2005 pasó del 58 al 64% y llegó hasta el 80% en 2009; en Togo, entre 2000 y 2005 pasó del 41 al 62% (un aumento considerable, aunque parece que el valor del año 2000 podría estar subestimado si tenemos en cuenta las tasas de finalización y de transición) y, otra vez, disminuyó entre 2004 y 2008 para llegar a 59%. Si hacemos la comparación con la media de los países del AS, el resultado es que, con los valores de 2008 y 2009, las tasas de la escolari-

zación en el primer ciclo de secundaria de Ghana y Togo son mayores –en el caso de Ghana casi el doble– que la media del AS (43%). Además, la evolución de dichas tasas en esos dos países ha dado lugar a un descenso de las desigualdades entre chicos y chicas, cosa que no ocurría en el conjunto de los países del AS: en Ghana el IPS ha aumentado de 0,87 en 1999 a 0,92 en 2008 y en Togo de 0,44 a 0,57 en esas mismas fechas, pero no hay que olvidar que el IPS de Ghana en 2008 es mayor que el de la media africana (0,81) y el de Togo es de más de veinte puntos menor. Por último, si tomamos el ciclo de secundaria en su totalidad, se puede destacar que la escolarización es menor que en el primer ciclo, pero el aumento ha sido importante en los dos países, como también lo ha sido en el conjunto de AS. Además, comparativamente, se repite la situación del primer ciclo: la escolarización es mayor (bastante mayor en el caso de Ghana) en los dos países que en el conjunto del AS, las desigualdades por sexo se han reducido en ambos países (IPS de 0,80 a 0,89 y de 0,40 a 0,53) pero, en Togo, siguen siendo mayores que en el conjunto de AS.

A modo de síntesis de las trayectorias y situación actual de acceso al sistema escolar de Ghana y Togo habría que destacar lo siguiente. En Ghana, durante los últimos diez o quince años, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década pasada, se ha producido una considerable expansión escolar de todos los ciclos que hemos analizado. Esta expansión ha venido acompañada de una reducción de las desigualdades entre chicos y chicas, que han desaparecido en primaria. Dado que las tasas de escolarización de los chicos han aumentado, esto significa que el crecimiento de la escolarización de las chicas ha sido mayor y ha contribuido en mayor medida a dicha expansión escolar. Comparada con el conjunto de países de AS, la tasa de escolarización primaria en Ghana es muy similar a la media de la región. En cambio, las tasas de escolarización en secundaria muestran que el acceso a las etapas de este ciclo es mucho mayor en Ghana que en el conjunto de los países de AS y con unas menores desigualdades por sexo. Como en primaria, el acceso al primer ciclo de secundaria ha aumentado desde 1999, sobre todo a partir de la segunda mitad de la pasada década. A esto contribuyen que las tasas de finalización de primaria y las tasas de transición entre primaria y secundaria sean mayores que la media africana. En fin, esta trayectoria sería coherente con el estado general del país que describíamos hace unas páginas. De cara a contextualizar los siguientes epígrafes se podría decir que, cuando hicimos el trabajo de campo en Ghana (entre febrero y abril de 2006, curso 05/06), coincidimos con el inicio de la etapa de mayor expansión escolar.

En cuanto a Togo, pese a las dificultades para determinar el nivel de acceso a la primaria, hemos concluido que, a lo largo de los últimos diez o quince años habría tenido lugar un estancamiento o un muy pequeño aumento de las tasas de escolarización en ese ciclo, con la particularidad de que, al mismo tiempo, habría descendido la desigualdad entre chicos y chicas, ya que la escolarización femenina habría aumentado mientras disminuía la masculina. Como en Ghana, la escolarización de las chicas habría hecho una mayor aportación al mantenimiento del nivel de acceso a este ciclo, nivel que estaría levemente por encima de la media del conjunto de países de AS. También estarían un poco por encima de la media regional las tasas de escolarización del primer ciclo de secundaria y del total de la secundaria: entre 1999 y finales de la pasada década, habría aumentado el acceso al primer ciclo de la secundaria, sobre todo en la primera parte de dicha década. Esta expansión educativa lo sería tanto de chicos como de chicas pero, como han disminuido las desigualdades, el incremento de las tasas de escolarización sería mayor para las chicas. Sin embargo, habría que llamar la atención sobre dos hechos. El primero es que, teniendo unas tasas de escolarización primaria similares, la escolarización secundaria es considerablemente menor en Togo que en Ghana. Esto es el resultado de las menores tasas de finalización de primaria y de transición entre primaria y secundaria. El sistema escolar de Ghana es, pues, más efectivo que el de Togo a la hora de que los alumnos que entran en primaria sigan estudiando. El segundo es que, como las desigualdades por sexo aumentan a medida que se sube de ciclo, los dos sistemas no consiguen que las chicas permanezcan en la escuela en la misma medida que los chicos, pero esto parece afectar especialmente a Togo, ya que el descenso de los IPS es mucho mayor que en Ghana. Además, ya hemos visto que las desigualdades por sexo en secundaria son mayores en Togo que en el conjunto de la región. En general, se podría concluir que, teniendo en cuenta algunos de los aspectos destacados hace unas páginas, el sistema escolar de Togo pasaría por

una etapa de bloqueo similar a la de todo el país. Este sería, pues, el contexto escolar que nos encontramos cuando hicimos el trabajo de campo en Togo (enero-abril de 2005 y mayo 2006, cursos 04/05 y 05/06): un período de estancamiento en primaria, pese al aumento de la escolarización femenina y el final de un periodo de crecimiento del acceso al primer ciclo de secundaria.

Estas descripciones quedarían incompletas sin un apunte de las desigualdades de acceso. Las desigualdades por sexo ya se conocen, pero faltan las relativas a los recursos y a la ubicación geográfica, que incluye las de entorno rural/urbano y las regionales.

Un informe de *Pôle de Dakar* (2006) muestra las desigualdades escolares en Togo con las tasas de acceso al último curso de primaria (año 2000). Utiliza los criterios de sexo, riqueza y entorno, pero los une creando categorías mixtas, lo que impide la comparación con Ghana. De todos modos, las conclusiones son claras. Así, la tasa de acceso al último curso tenía un valor de 88% si hablamos de los chicos urbanos y de 44% entre los chicos rurales pertenecientes al quintil más pobre de la población. Si nos referimos a las chicas, estas dos mismas categorías tenían valores de 69 y de 21%. Tomando como criterio el nivel de renta, se comparan las tasas de los chicos y chicas rurales pertenecientes al quintil más pobre con el resto de chicos y chicas rurales: estos segundos tienen tasas más altas, del 74 y del 53%, frente al 44 y 21% de los primeros. Finalmente, la desigualdad por regiones, muy clara. Togo está dividida en cinco regiones administrativas y seis educativas, ya que la capital Lomé tiene un trato especial. La tasa neta de escolarización primaria total en 2003 era de más del 85% en las dos regiones educativas más al sur, Lomé y Marítima (donde hicimos nuestro trabajo de campo), un poco más baja en las dos regiones del centro-sur (74 y 84%) y menores en las dos regiones del norte, especialmente en la más septentrional, la de las Sábanas (70 y 56%).¹³

Pasando a Ghana, un informe del Banco Mundial (2010) comparaba las tasas netas de escolarización primaria de los cinco quintiles de renta con datos procedentes de los años 2006 y 2009. El resultado era que, entre el quintil más pobre y el más rico, la diferencia era de 10 puntos (81 y 91%) y que, en realidad, las desigualdades se daban entre los tres quintiles superiores (con tasas similares) y los dos inferiores (el segundo quintil tenía una tasa del 85%), es decir, la desigualdad no era lineal y todo parece indicar que, por renta, son menores las desigualdades en Ghana que en Togo. Algo parecido ocurre con la ubicación geográfica, existe esta desigualdad pero se diría —no se puede hacer la comparación directa— que es menor que en Togo: en 2009 la tasa neta de escolarización primaria en zonas rurales era del 70% y del 80,5% en zonas urbanas. Finalmente, si se comparan las diez regiones de Ghana se observa, como en Togo, que las del sur y centro del país están más escolarizadas que las del norte.¹⁴ Si tomamos los dos casos extremos encontramos que, en el año 2007, la región Western, en el sur, tenía una tasa neta total de escolarización primaria del 97% mientras que en la Northern, la penúltima región antes de la frontera norte, era del 67%. No obstante, las diferencias entre las regiones más meridionales y las más septentrionales se aproximaban a los diez puntos, ya que las tasas eran, más o menos, del 80% en el sur y del 70% en el norte. En la Ashanti Region, la tasa de escolarización era de 70% en 2006 (momento en el que estábamos ahí) y de 79% en 2007, unos porcentajes que coincidían con la media del país. En conclusión, algunos valores parecen indicar que Ghana es un país con más igualdad educativa que Togo, hecho que puede estar relacionado con la tendencia de aumento de la escolarización que hemos descrito para el primer país.

3.3. Políticas educativas, demanda y escuelas

Existen dos tipos de factores que influyen en el acceso a los distintos ciclos de un sistema escolar. Por una parte, la organización y las políticas que orientan el funcionamiento de ese sistema, lo que suele llamarse la oferta escolar y, por otra, los factores relacionados con la demanda escolar, entre los que están las desigualdades de acceso según los distintos grupos sociales y, en general, las actitudes de la población hacia la escuela, las cuales podrían traducirse en un mayor o menor esfuer-

13. Fuente: Anuario Estadístico del Ministerio de Educación de Togo.

14. Datos provenientes de los Anuarios del Ministerio de Educación.

zo para entrar y mantenerse en sistema escolar. Cada uno de estos dos factores tiene más de una dimensión, todas relacionadas con los hechos que aparecían en el apartado anterior, pero sólo se expondrán algunas de ellas. El objetivo de este apartado no es analizar las políticas educativas y la demanda escolar sino añadir algunos elementos que ayuden a entender el contexto escolar en el que se encontraban las familias de Ghana y de Togo, ya que estos factores se materializan en los tipos de escuela a las que las familias pueden acudir y en las condiciones de acceso a las mismas, que es lo que veremos al final del epígrafe.

La política educativa de un país puede materializarse de distintas maneras. Se presta mucha atención a la financiación del sistema escolar, la inversión pública o a la distribución del gasto educativo entre el Estado y las familias, pero también son medidas de política educativa la distribución de los recursos entre los distintos ciclos, las normas que determinan la estructura por ciclos y las condiciones de transición de uno a otro (exámenes); las políticas de formación y reclutamiento de los docentes; la descentralización o distribución de competencias escolares entre los distintos niveles de la administración o incluso las políticas que no son propiamente educativas, como las sanitarias. Pese a ello, nos centraremos sólo en la primera dimensión porque es uno de los pilares de cualquier sistema escolar, porque indica, más o menos, el grado de compromiso o la prioridad que tiene la educación para un gobierno o un Estado y porque puede condicionar las decisiones escolares de las familias, por ejemplo, a través de la existencia o la eliminación de tasas y matrículas escolares.

Los indicadores más sencillos que suelen utilizarse para medir el gasto público en educación y el nivel de compromiso de un gobierno son el total de dicho gasto público como porcentaje del PIB de un país y como porcentaje del total del gasto corriente de un Estado.¹⁵ En Ghana, el gasto público en educación como porcentaje del PIB varía según las fuentes: de acuerdo con la base de datos del ISU, en 2001 era del 5,4%, aumentó al 7,4% en 2005, bajó al 5,3% en 2006 y osciló entre ese 5,3 y el 5,8% hasta 2011, cuando llegó al 8,2%; según un informe del Banco Mundial (2010), este porcentaje habría aumentado constantemente desde el 6,2% en 2003 al 11% en 2008. Una diferencia notable que, en cualquier caso, mostraría que el gasto está por encima del de Togo, que descendió del 4,2% en 2003 al 3,4% en 2008 y volvió a subir desde entonces hasta llegar al 4,6% en 2011. Si pasamos al gasto educativo como porcentaje del gasto público, Ghana experimentó leves subidas y bajadas a lo largo de la década pasada, pero se mantuvo en valores cercanos al 24% (24,7% en 2004 y 24,4% en 2010). En Togo se produjo un descenso casi constante de estos porcentajes entre el 2001 (23,8%) y 2010 (13,9%). En suma, a la luz de esta evolución, parece que el nivel de compromiso de los gobiernos de Togo con la educación ha disminuido, no como en Ghana, cuyos gobiernos, además, han invertido en mayor medida que los de Togo.

Siguiendo con las políticas educativas, durante los últimos diez o quince años, en el contexto de los sistemas escolares del AS, una de las medidas que ha tratado de impulsarse con más fuerza ha sido la de la supresión de las matrículas, tasas o cuotas que los padres debían aportar para el funcionamiento de sus escuelas públicas. Se preveía que esta medida tendría un impacto popular fuerte, ya que se eliminaría un obstáculo y se animaría a muchas familias a que escolarizaran o siguieran escolarizando a sus hijos. Los resultados han sido positivos o incluso muy positivos en algunos de los países en que se materializó.¹⁶ En Ghana, esta medida se aplicó en todo el país a partir del curso 2005/06, justo cuando estábamos ahí, mientras que en Togo, durante los cursos 04/05 y 05/06, seguían en vigor las matrículas y otras tasas que ahora explicaremos. Conviene detenerse un momento, pues, para describir las dos situaciones porque son parte fundamental del contexto escolar al que se enfrentaban las familias.

Previamente es necesario describir qué tipos de escuelas primarias (nos ocuparemos únicamente de éstas) existían en cada país y cómo se financiaban en el período de nuestro trabajo de campo. En Ghana se podían identificar cuatro tipos de escuelas (según titularidad, gestión y finan-

15. Salvo que se diga lo contrario los datos de este párrafo provienen de la base de indicadores del *Institute de Statistique de l'UNESCO*.

16. Puede leerse al respecto el informe de 2009 de UNICEF y del Banco Mundial *Abolishing school fees in Africa. Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*.

ciación) tanto sobre el terreno como en las estadísticas: las escuelas públicas, las escuelas confesionales concertadas (el Estado pagaba el salario de los maestros pero no llevaba la gestión de los centros), las escuelas confesionales privadas y las escuelas privadas laicas. Ninguna de estas dos últimas recibía, al menos de manera sistemática, ayudas públicas. Ocurría, sin embargo, que en algunos informes y anuarios estadísticos las dos primeras se unían en una sola categoría (escuelas públicas) y las segundas en otra (escuelas privadas). En lo referente a Togo, las escuelas que aparecían en las estadísticas y que se encontraban en ciudades y pueblos eran de seis tipos (según la titularidad y la gestión): públicas, católicas, protestantes, islámicas, privadas laicas y EDIL (Escuelas de Iniciativa Local), que son escuelas comunitarias.

Ahora bien, y entramos en la parte relacionada con el pago de las tasas y matrículas por parte de las familias, la particularidad de las escuelas de Togo es que, en el momento del trabajo de campo, no se podía hablar tan fácilmente de escuelas públicas o privadas desde el punto de vista financiero (aunque en anuarios y estadísticas, todas las escuelas de titularidad no pública se consideraban privadas). Las escuelas públicas se financiaban de dos fuentes. Una eran las matrículas anuales, que dependían del ciclo (primaria/secundaria), de la región (eran menores en las regiones del norte, más pobres) y del sexo (la matrícula de las chicas eran más bajas). Así, en Lomé, las matrículas eran las más altas, porque se consideraba que los padres tenían más recursos que, por ejemplo, los de la región de las Sabanas. El coste de escolarizar un chico de Lomé en primaria era de 2500 francos CFA y el de una chica 1800.¹⁷ La segunda fuente de financiación eran las llamadas cotizaciones paralelas. Éstas consistían en una suma anual que las escuelas pedían a los padres - normalmente estaban por debajo de las matrículas: en una de las escuelas que visitamos era de 1500 francos CFA por año- y de la cual el centro se quedaba el 60%, ya que el resto iba a la inspección departamental. Con estas cotizaciones las escuelas construían aulas, compraban material e incluso pagaban el sueldo a profesores voluntarios (no funcionarios) que contrataban para hacer frente al número creciente de alumnos. Las escuelas confesionales también exigían unas tasas que, normalmente, estaban por encima de las públicas (entre 4000 y 7000 francos). No obstante, no eran escuelas totalmente privadas en su financiación, ya que una parte de los salarios de sus profesores los pagaba el Estado (en 1999 era el 34% de estos salarios) y los organismos de gestión o direcciones generales educativas de estas confesiones recibían una subvención anual. Finalmente, las EDIL, escuelas creadas por las comunidades a las que no llegaban las escuelas públicas ni las privadas, funcionaban sobre todo con lo que aportaban los padres (en la única EDIL que pudimos visitar se pedían 2000 francos por alumno y año que en las escuelas públicas), pero una parte de los sueldos de los profesores venían también del Estado (el 16% en 1999). Solo las escuelas privadas (escuelas privadas laicas, como aparecían en los anuarios) no recibían ninguna ayuda estatal. Habría que precisar la proporción de la inversión educativa pública total que correspondía a las familias para poder afirmar con rigor que éstas contribuían considerablemente al mantenimiento del sistema educativo de Togo, pero así parecía ser en esos años. Por último, poco antes del inicio del curso 2008/09, el gobierno decretó la supresión de toda tasa o matrícula en las escuelas primarias públicas. Desconozco el impacto que ha tenido esta medida, pero la impresión de las primeras noticias apuntaba a que provocó un caos importante, al menos al principio, ya que la asistencia a las escuelas públicas aumentó mientras los directores aseguraban que éstas no podrían mantenerse sin las cotizaciones paralelas.

La situación general en Ghana antes del establecimiento de la gratuidad total de la educación básica no era muy distinta de la que se acaba de describir. Desde 1996, el sistema escolar ghanés se basa en el ideario de la iniciativa o programa FCUBE (Free and Compulsory Universal Basic Education), que establece una serie de objetivos (el principal, lograr la universalización de la educación básica y gratuita) y propuestas que se han ido concretando en sucesivos planes estratégicos. Siguiendo este ideario, quedaban eliminadas las matrículas en las escuelas públicas y concertadas que daban los ciclos básicos. Igualmente, los recursos pedagógicos para el funcionamiento de las escuelas eran proporcionados por el Estado. No obstante, existían otras tasas que se pedían a los

17. Un euro equivale a 655,9 francos CFA. En este cuaderno se especificarán las matrículas sólo para la comparación entre escuelas. En el segundo cuaderno se explicará lo que estas cantidades suponían para los padres.

padres. Para entenderlo, hay que saber que la administración educativa ghanesa estaba descentralizada. Las regiones se dividían en distritos, dirigidos un consejo y una asamblea. Los consejos de distrito tenían entre sus competencias educativas las de la planificación y mantenimiento de las escuelas y la distribución de los recursos pero, además, podían aprobar que las escuelas o las comunidades locales pidieran a los padres, a través de la Asociación de Padres de Alumnos unas cuotas para complementar los recursos de las escuelas. Antes del curso 05/06, las escuelas públicas y las concertadas se financiaban, pues, con recursos públicas y las contribuciones de las familias, que podían servir para tapiar terrenos en el que se encontraban, construir aulas, comprar material, pagar al guardián de la escuela. Por los responsables de las escuelas que visitamos supimos que podían estar por encima de los 45000 y de los 60000 cedis anuales (1 euro eran 10.000 cedis).

La novedad que se introdujo en aquel curso y que suponía en teoría la gratuidad total de la educación básica fue la introducción de la *capitation grant*, esto es, una transferencia a cada escuela de 30.000 cedis anuales por alumno que debía compensar la eliminación de las cotizaciones que se pedía a los padres.¹⁸ Teóricamente, esto suponía la gratuidad y, como se mostraba en el apartado anterior, el impacto fue evidente, incluso si ya existía una tendencia que apuntaba al crecimiento de la escolarización. Ahora bien, los directores de las escuelas públicas que visitamos expusieron desde el primer momento de que la transferencia de recursos no era suficiente y que, por ello, se veían obligados a pedir ayuda a las familias, aunque las cantidades estaban debajo de lo que pedían en cursos anteriores. Argumentaban que el aumento de alumnos variaba algunos aspectos de la organización de las escuelas y, si la ayuda que suponía la *capitation grant* permitía el funcionamiento cotidiano, otros aspectos que eran importantes para ellos (tapiar el perímetro de una escuela para evitar accidentes o contratar un guardián para que no haya robos) quedarían sin cubrir. Algún ejemplo concreto encontramos en nuestras visitas a escuelas. La directora de una escuela pública de Kumasi nos contó que necesitaban un aula de informática, pero que la *capitation grant* no permitía afrontar estas inversiones, de manera que no quedaba más remedio que pedir ayuda a los padres. Además, tal como ello lo veía, la descentralización administrativa no tenía como objetivo implantar un modelo de gestión más efectivo sino distribuir entre las comunidades y las familias la responsabilidad y los costes del sistema escolar.

Acabamos de ver cómo dentro de lo que hemos llamado los factores relacionados con la oferta se inmiscuía o se hacía necesaria la participación de los padres, pero ¿se puede tener una idea de cómo o en qué medida la demanda en sí, el impulso o la voluntad de escolarización han condicionado la expansión o mantenimiento de los sistemas de Ghana y Togo? Para contestar utilizaremos la evolución del porcentaje de alumnos en escuelas primarias no públicas como un indicador, impreciso, de la demanda escolar. El argumento es que, ya sea por la no existencia de escuelas públicas, por la falta de plazas o por la búsqueda de mayor calidad si las familias quieren que sus hijos vayan a la escuela, es decir si la demanda es fuerte, optarán por las privadas o crearán sus propias escuelas. Al mismo tiempo, la evolución de la distribución de los alumnos entre las escuelas nos da una idea de la capacidad del sistema público de acoger a esta demanda.

En pocas palabras, las cifras que aparecen en los anuarios estadísticos de educación indicaban unas tendencias muy claras. Tanto en Ghana como en Togo, desde finales y mediados de los 90 o incluso un poco antes y hasta al menos mitad de la pasada década, se produjo un aumento continuo del porcentaje de alumnos escolarizados en centros no públicos. En Togo, entre los cursos 90/91 y 02/03, las escuelas públicas pasaron de escolarizar el 76% de los alumnos al 59%; las escuelas confesionales no variaron mucho su porcentaje de alumnos (alrededor del 18-20%), mientras que las escuelas privadas laicas pasaron del 3 al 14%. Además, en este periodo aparecieron las EDIL, que en el curso 02/03 tenían al 9% del alumnado. Si queremos conocer lo ocurrido desde entonces hay que recurrir a las bases de datos internacionales.¹⁹ El inconveniente es

18. En el capítulo dedicado a Ghana del informe que aparece en la nota 20, se describe todo el proceso, ventajas e inconvenientes y resultados de la aplicación de esta medida.

19. En este caso, la base de indicadores de *Pôle de Dakar*.

que no distinguen entre los distintos tipos de escuelas sino tan sólo entre privadas y públicas, pero en el caso de Togo todo parece indicar (si se comparan los porcentajes) que en la categoría privadas se encuentran todas las no públicas (confesionales, laicas y EDIL). Si es así, la escolarización en las escuelas privadas siguió creciendo desde 2003 hasta llegar a un porcentaje del 43% de los alumnos en 2008 pero descendió al 34% en 2010 y al 30% en 2011, lo cual podría estar relacionado con la gratuidad de la escuela primaria. Por lo que hace a Ghana, tanto los datos procedentes de los anuarios estadísticos como de Pôle de Dakar, establecen que las escuelas públicas son el conjunto de las escuelas de titularidad pública y las concertadas y las privadas son el resto de escuelas. La pauta, ya lo hemos dicho, es similar a la de Togo, aunque la magnitud del fenómeno es menor. En 1999 las escuelas privadas acogían al 13% de los alumnos, en 2004 al 18% y en 2005 al 20%, pero el curso siguiente (coincidente con el establecimiento de la gratuidad) bajó al 15%. No obstante, a partir del curso 06/05 el porcentaje se recuperaba y en 2011 volvía al 19%.

En resumen, si aceptamos que el porcentaje de alumnos en las distintas escuelas pueden indicarnos la intensidad de la demanda escolar, es decir, la materialización de la actitud positiva hacia la escolarización, todo parece indicar que esta demanda ha sido fuerte y puede haber contribuido a la expansión o al mantenimiento de unos determinados niveles de escolarización. Ahora bien, el que los cambios de tendencia coincidan con el inicio de la gratuidad pueden hacer nos pensar en que una parte de esta demanda, o sea, las familias, es intensa pero muy flexible y cambia de tipo de escuela según sus prácticas de escolarización sus recursos y los resultados que obtienen. Esto podría explicar, junto a los nuevos alumnos que van directamente a las escuelas públicas, los cambios de tendencia que siguen al establecimiento de la gratuidad.

3.4. Las escuelas en sus contextos

A lo largo de este apartado se han mencionado los aspectos que han de permitir tener una idea de los contextos escolares en los que están las familias de Ghana y Togo pero ahora, para acabar este cuaderno, es necesario sintetizar e ilustrar lo anterior con lo que encontramos sobre el terreno, es decir, situar con más precisión estos contextos, mostrar cómo son y funcionan los distintos tipos de escuelas. No se ha de pensar, por ejemplo, que las escuelas se distribuyen de manera homogénea en el territorio de los dos países o que es exactamente lo mismo una escuela pública en Lomé o en Kumasi que en algunos de los pueblos y aldeas que conocimos. La base de la descripción es nuestra propia experiencia, las visitas y entrevistas que mantuvimos con directores, profesores y padres de más de veinte escuelas. No fue un trabajo exhaustivo ni es una muestra representativa pero se identificaron una serie de hechos que vale la pena comentar. Hay que tener en cuenta, además, que el trabajo de campo de campo se realizó en dos regiones y ciudades -algo más ricas y desarrolladas que otras- con unas tasas de escolarización iguales o superiores a las medias nacionales y una oferta escolar que cubría la mayor parte del territorio. Esto quiere decir, por ejemplo, que todos los pueblos y aldeas que visitamos tenían al menos una escuela, por precaria que ésta fuera o que en la Lomé y en la región Marítima, apenas hay EDIL. Estas escuelas comunitarias surgen en zonas, pobres normalmente, en las que ni el Estado ni el mercado cubren las necesidades escolares de la población. En la región de las Sabanas, en el norte de Togo, el 22% de los alumnos iban a una EDIL, el porcentaje más elevado entre todas las regiones del país mientras que en Lomé, por contraste, apenas era el 0,6% (curso 02/03). Trabajaremos a partir de la distinción que, sobre el terreno, era más explícita, o sea, entre las zonas urbanas -básicamente Lomé y Kumasi- y las rurales, que era todo lo que quedaba fuera de ellas.

Las zonas rurales consistían en pueblos de distintos tamaños, unos más aislados, otros menos, núcleos de aldeas alrededor de estos pueblos y algún asentamiento humano en las zonas más recién ditas. En estos lugares, la única oferta eran las escuelas públicas y las confesionales, normalmente una sola de ellas por pueblo. Si dos pueblos, cada uno con una escuela, no estaban muy lejos, los alumnos podían acudir a una escuela u otra; también podía ocurrir que los pueblos pequeños compartieran la escuela que, precisamente, se había construido a medio camino entre los dos. Este tipo

de escuelas que encontramos no eran muy grandes y, a nivel material, podían ser escuelas sólidas, pero deterioradas por el paso del tiempo. En estas zonas, las escuelas más precarias se encontraban en los pueblos y aldeas más aislados. Eran sobre todo pequeñas escuelas públicas construidas una o dos décadas atrás y que, por el crecimiento de la población, ya no podían acoger con buenas condiciones a sus alumnos. En una aldea de Ghana, por ejemplo, el Estado había construido tres aulas años atrás, lo que no permitía completar un ciclo de primaria; por eso, los habitantes del lugar tuvieron que construir con unos troncos y trozos de chapa tres nuevas aulas, al tiempo que, para poder tener el ciclo de preescolar, una de las aulas antiguas albergaba dos grupos de alumnos, de preescolar y de primaria. Este es un caso representativo de las desigualdades que reproducían las políticas de participación de las comunidades y las familias en la construcción del sistema escolar, ya que éstas, agricultores en su mayoría, apenas podían aportar algo más que su trabajo.



Escuela comunitaria del norte de Togo. © Miquel Reynés.

Por otro lado, la visita a esta escuela reveló, a través de los conflictos que la comunidad había tenido con un profesor, otra de las desventajas a las que se enfrentaban las escuelas y las familias en las zonas rurales. Estamos hablando de que, por las condiciones de vida (aislamiento, problemas de alojamiento) y la falta de incentivos para compensarlas, los docentes más experimentados o brillantes rechazaban ir a las zonas rurales, de manera que acababan en estas escuelas los maestros voluntarios jóvenes o los veteranos más conflictivos. Todo esto provocaba, a veces, problemas de absentismo de los profesores que las comunidades no podían controlar. Los profesores de las zonas rurales con los que hablamos añadían otra dificultad: el trabajo dentro de la clase en estas zonas era más difícil, ya que las condiciones de vida de los alumnos hacían que algunos, al no comer regularmente por ejemplo, no tuvieran fuerzas ni para estar despiertos en clase.

Por último, pudimos visitar una EDIL, pese a que no eran numerosas en las regiones de Togo que conocimos. No se encontraba en ninguna zona aislada sino dentro de un pueblo relativamente cercano a una pequeña pero importante ciudad del sur de Togo. En el pueblo o en los pueblos cercanos existían escuelas, pero esta EDIL se había creado para suplir la falta de plazas en esas escuelas y las dificultades de los alumnos más pobres para pagar las tasas y cuotas. Era una de las escuelas más precarias que vimos, ya que sólo constaba de dos aulas, hechas con troncos y hojas de palmera seca. En cada aula estaban dos cursos, pero al no tener espacio suficiente para los seis cursos de primaria, los dos primeros se daban en la iglesia del pueblo. La escuela tenía sólo tres maestros, cada uno de los cuales se ocupaba de dos cursos y los alumnos apenas contaban con algunos cuadernos y bolis.

El contraste con los contextos escolares de Lomé y Kumasi era perceptible a simple vista. Las ciudades, en el ámbito educativo, eran un mundo distinto, basado en una demanda muy fuerte

(las familias disponen de más recursos) y una oferta mayor y más diversificada, en la que sobresalían las escuelas privadas. Con datos principios de comienzos y mediados de la pasada década, las escuelas privadas (laicas y confesionales) formaban el 79% del total de escuelas de Lomé y el 69% de las de Kumasi, aunque el porcentaje de alumnos que estaban escolarizados en estas escuelas era menor, del 67% en Lomé y del 54% en Kumasi pues las escuelas privadas tenían de media menos alumnos que las públicas. Respecto a las privadas, es importante destacar que no son una categoría homogénea, aunque circulando por Lomé o Kumasi se tuviera la sensación de que la ciudad estaba llena de pequeñas escuelas privadas, todas parecidas. Efectivamente se podían encontrar escuelas privadas que buscaban su clientela principalmente en los barrios en los que se instalaban: eran escuelas pequeñas de entre seis y doce clases de primaria que se instalaban, según sus recursos, en locales más o menos acondicionados para dar las clases, aunque no solían ser mucho más que la planta baja de una casa o un solar en el que se habían construido unas aulas alrededor de un patio. Las matrículas de las escuelas privadas que conocimos estaban entre los 16.000 y 18.000 francos al año, pero trataban de ser lo más asequibles posibles entre otras cosas porque la competencia era enorme.²⁰

Ahora bien, dentro del mercado educativo urbano, existía otra clase de escuelas privadas, las que se dirigían, por contraste con las otras, a familias de las clases sociales con más recursos y que no estaban vinculadas a un barrio o territorio concreto. Algunas escuelas confesionales de prestigio estaban entre ellas y las diferencias se veían de inmediato en sus instalaciones, construidas a propósito para albergar clases. En Ghana, estas escuelas tenían matrículas de entre 700.000 y 800.000 cedis al trimestre, una enormidad comparada con el salario de muchos trabajadores y familias, que estaba, siendo generosos, entre los 500000 y los 750000 cedis mensuales.



© UN Photo/Eskinder Debebe

En contraste con las privadas, las escuelas públicas de Lomé y Kumasi no buscaban tener más alumnos, ya que muchas estaban al límite. Comparadas con algunas escuelas públicas rurales las urbanas eran gigantes que podían tener más de 1000 alumnos y que ocupaban un espacio amplio y reconocible en las ciudades. La afluencia de alumnos era constante, las ratios de alumnos por maestro más elevadas que en las escuelas privadas y, por ello, se veían obligadas a pedir a los padres recursos para construir más aulas y contratar más profesores u optaban por lo que se conoce el doble flujo. Pocas escuelas de las que visitamos lo ponían en práctica, pero es significativo de las particularidades del contexto escolar urbano. Esta medida consiste en establecer dos turnos en la utilización de las aulas. Esto significaba que se reducían las horas de enseñanza para sus alumnos, pero se podían escolarizar un número mayor de entre ellos. Pese a estas aparentes dificultades, algunas escuelas públicas de Lomé y de Kumasi tenían un prestigio muy considerable. No en vano muchas de estas escuelas eran las más antiguas de esas ciudades y esto les confería un aura muy particular.

20. Al respecto, no era raro ver delante de estas escuelas unas pizarras con los resultados de sus alumnos en los exámenes nacionales, cosa con la que se quería atraer a futuros alumnos.

Bibliografía

- Bidaurratzaga, E. (2007): “Desarrollo humano en África subsahariana: evolución y perspectivas de la educación y la salud”, en Oya, C. y Santamaría A., eds., *Economía política del desarrollo en África*, 55-83, Madrid, Akal.
- Burgos, B. (2012): “Africa crece”, *Cuadernos de la Fundación Sur*, XXVI, 4.
- Foro de Educación (2012): *Monográfico África ante la Educación*, 14.
- Magjaard, K. y Mingat, A. (2012): *Education in Sub-Saharan Africa. A Comparative Analysis*, Washington, World Bank.
- Mateos, O. (2012): “Menores, educación y conflicto armado: un análisis desde la realidad africana 15 años después del Informe Machel”, *Foro de Educación*, 14: 73-84.
- Otoo, Ch. et al. (2009): “From Pilot to National Scale: Ghana’s Experience with the Abolition of School Fees”, en UNICEF-World Bank, *Abolishing School Fees in Africa. Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*, 93-123, Washington, World Bank.
- Oya, C. (2007): “Crecimiento y desarrollo económico, ¿una “dummy” africana?”, en Oya, C. y Santamaría A., eds., *Economía política del desarrollo en África*, 17-54, Madrid, Akal.
- Pôle de Dakar (2006): *Éléments d’analyse du secteur éducatif au Togo*, Dakar, Pôle de Dakar.
- Reynés, M. (2010): *Pautas de escolarización de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Tétart, F. (2010): “Où en est la démocratie en Afrique?”, *Carto*, 1.
- UNESCO (2010): *EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalised*, París, UNESCO.
- --- (2011a): *Rapport mondial de suivi sur l’EPT 2011. La crise cachée : les conflits armés et l’éducation*. París, UNESCO.
- --- (2011b): *Rapport mondial de suivi sur l’EPT 2011. Aperçu régional : Afrique subsaharienne*, París, UNESCO.
- World Bank (2010): *Education in Ghana. Improving Equity, Efficiency and Accountability of Education Service Delivery*, Washington, World Bank.
- --- (2011): *African Development Indicators 2011*, Washington, World Bank.

ANEXO

Tabla 1. Indicadores de acceso, finalización y transición en AS

	1999	2008	2009
Tasa bruta de acceso a primaria ¹			96
Tasa neta de escolarización primaria total ²	57	75	
Tasa neta de escolarización primaria masculina ²	61	77	
Tasa neta de escolarización primaria femenina ²	43	73	
IPS primaria ²	0,86	0,95	
Tasa de retención en primaria ³		70	
Tasa de finalización de primaria ¹			67
Tasa de transición a secundaria ¹			77
Tasa bruta de escolarización primer ciclo de secundaria total ²	29	43	
Tasa bruta de escolarización primer ciclo de secundaria masculina ²	31	48	
Tasa bruta de escolarización primer ciclo de secundaria femenina ²	26	39	
IPS primer ciclo secundaria ²	0,83	0,81	
Tasa bruta de escolarización secundaria (ciclo completo) total ²	24	34	
Tasa bruta de escolarización secundaria (ciclo completo) masculina ²	27	38	
Tasa bruta de escolarización secundaria (ciclo completo) femenina ²	22	30	
IPS secundaria (ciclo completo) ²	0,82	0,79	

¹ Majgaard y Mingat (2012).

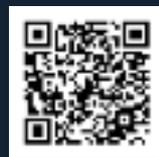
² World Bank-Edstats.

³ Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011.



Campaña LIV

Manos  Unidas
CAMPAÑA CONTRA EL HAMBRE



www.manosunidas.org • 902 40 07 07



Tabla 2. Indicadores de acceso, finalización y transición de Ghana y Togo 1

	GHANA	
	09	08
TASA BRUTA DE ACCESO A PRIMARIA	109	-
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA	106	-
INDICE DE PARIDAD POR SEXO ESCOLARIZACION PRIMARIA	0,99	-
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA 2	106	-
TASA DE RETENCIÓN/TRANSICIÓN ULTIMO CURSO PRIMARIA 3	-	-
TASA DE FINALIZACIÓN DE PRIMARIA	85	-
TASA DE TRANSICIÓN DE PRIMARIA AL PRIMER CICLO DE SECUNDARIA	97	-
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMER CICLO DE SECUNDARIA	80	-
INDICE DE PARIDAD POR SEXO DE PRIMER CICLO DE SECUNDARIA 2	-	0,92
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA (CICLO COMPLETO) 5	-	55
INDICE DE PARIDAD DE SECUNDARIA (CICLO COMPLETO) 5	-	0,89

1 Salvo que se indique lo contrario, la fuente de los datos son las fichas o pirámides educativas de Ghana y Togo elaborados directamente por *Pôle de Dakar*. Pueden consultarse en su página www.poledakar.org y en su informe publicación Dakar +7. *L'urgence de politiques sectorielles intégrées*.

2 Base de datos del *World Bank* o del *Institute de Statistique de l'UNESCO* (los datos son los mismos).

3 *EFA Global Monitoring Report 2010*.

4 De acuerdo con el *Rapport Mondial de Suivi sur L'EPT 2011*, esta tasa era del 39% en total: 44% hombres y 32% mujeres.

5 *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT 2011*.

					TOGO							
06	05	01	99	91	08	07	06	05	00	01	99	91
-	95	86	-	82	115	-	-	90	92	-	-	84
-	88	81	-	74	118	-	-	104	108	-	-	94
-	0,96	-	-	-	0,94	-	-	0,85	-	-	-	-
-	90	81	-	79	118	-	-	117	118	-	-	102
83	-	-	-	-	-	-	45	-	-	-	44	-
-	72	67	-	63	684	-	-	72	63	-	-	35
-	94	91	-	96	80	-	-	84	80	-	-	45
-	64	58	-	50	59	-	-	62	41	-	-	25
-	-	-	0,87	-	-	0,57	-	-	-	-	0,44	-
-	-	-	39	-	-	41	-	-	-	-	28	-
-	-	-	0,80	-	-	0,53	-	-	-	-	0,40	-

CUADERNOS

Últimos volúmenes publicados

n.º

Vol: 22 (2008)

- 1 Menores soldados: El infierno del horror absoluto. (Enero - Febrero, 2008)
- 2 Salud de la mujer en África, coordinado por José Julio Martín Sacristán Núñez. (Marzo - Abril, 2008)
- 3 Mirar al Mundo con ojos nuevos: Escritoras Africanas, por Bibian Pérez Ruiz. (Mayo-Junio, 2008)
- 4 Crónica política de Ruanda y Burundi 2008, por Filip Reyntjens. (Julio - Agosto, 2008)
- 5 Racismo. Coordinado por Julio Martín Sacristán. (Septiembre - Octubre, 2008)
- 6 Una mirada a los retos de África hoy. Por Agustín Arteche Gorostegui. (Noviembre - Diciembre, 2008)

Vol: 23 (2009)

- 1 Religiones Tradicionales, por Eugenio Bacaicoa Artazcoz. (Enero - Febrero, 2009)
- 2 Islam en África Subsahariana I. Por Agustín Arteche Gorostegui. (Marzo - Abril, 2009)
- 3 Islam en África Subsahariana II. Por Agustín Arteche Gorostegui. (Mayo - Junio, 2009)
- 4 Crónica política de Ruanda 2008 - 2009. Por Filip Reyntjens. (Julio - Agosto, 2009)
- 5 Leopold Sédar Senghor. Por M^{ra} Jesús Cuende González. (Septiembre - Octubre, 2009)
- 6 Educar en Mozambique. Una mirada desde los últimos, por Ramón Aguadero Miguel. (Noviembre - Diciembre, 2009)

Vol: 24 (2010)

- 1 Piratería en el Golfo de Adén, mitos y malentendidos, por Amparo Cuesta. (Enero - Febrero, 2010)
- 2 Fútbol en África, por Fundación Red Deporte y Cooperación. (Marzo - Abril, 2010)
- 3 Desarrollo directo en Burkina Faso, por Antonio Molina Molina. (Mayo - Junio, 2010)
- 4 y 5 Crónica Política de Ruanda y Burundi, 2009-10. Por F. Reyntjens y S. Vandeginste. Traducido por Ramón Arozarena. (Julio - Octubre, 2010)
- 6 Sida y Tuberculosis en África subsahariana, por Amparo Cuesta. (Noviembre - Diciembre, 2010)

Vol: 25 (2011)

- 1 Visión, percepción y lugar de África en la política exterior del Australian Labor Party, por Alfredo Crespo Alcázar. (Enero - Febrero, 2011)
- 2 Los bosques del África Subsahariana, por Amparo Cuesta. (Marzo - Abril, 2011)
- 3 y 4 España, comparsa del imperialismo estadounidense en el Congo Belga, por Agustín Velloso Santisteban. (Mayo - Agosto, 2011)
- 5 Afrodescendencia en la actualidad, Tributo al profesor Idefonso Gutiérrez Azopardo, por J. D. Mosquera Mosquera, Luis Beltrán Repetto y Marcia A. Santacruz Palacios. (Septiembre - Octubre, 2011)
- 6 Libertad Religiosa en África. Informe 2010, por Antonio Molina y Mikel Larburu. (Noviembre - Diciembre, 2011)

Vol: 26 (2012)

- 1 Crónica Política de los Grandes Lagos 2010 - 2011, por F. Reyntjens, J. Otemikongo, M. Yahisule y N. O. Rashidi. Traducido por Ramón Arozarena. (Enero - Febrero, 2012)
2. China en África Subsahariana, por Carlos Espejo Martínez. (Marzo - Abril, 2012)
- 3 Acaparamiento de tierras en África, coordinado por Lázaro Bustince Sola. (Mayo - Junio, 2012)
4. África Crece, por Bartolomé Burgos. (Noviembre - Diciembre, 2012)

Vol: 27 (2013)

- 1 Medicamentos que curan o matan en África, por Equipo de Medicamentos de AEFJN-Antena Madrid. Coordinado por Amparo Cuesta. (Enero-Febrero, 2013)

Con la financiación de:



www.madrid.org