

LA ESCOLARIZACIÓN EN GAMBIA

*Anna Farjas Bonet**

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente existen dos modelos educativos en Gambia, por un lado se encuentra la educación occidental representada por las escuelas de modelo británico y por el otro, la educación coránica con tres tipos de instituciones educativas (*jarañimbés*¹, *madrastas* y *maisís*).

En estos momentos sólo el modelo británico está subvencionado por el gobierno gambiano y es el modelo oficial del país. Al mismo tiempo, es el que da más salidas profesionales a los alumnos y el que tiene una matriculación más alta. De todas maneras, cabe señalar que muchos niños y niñas gambianos aunque estén escolarizados en escuelas de modelo británico, asisten también a centros coránicos, fuera del horario escolar, y a la vez, hay un número importante de alumnos que sólo están escolarizados en escuelas coránicas.

Las escuelas formales de modelo coránico o *madrastas* no ofrecen demasiadas oportunidades profesionales a aquellos alumnos que se escolarizan en ellas, por eso el Ministerio de Educación ha iniciado una política de aproximación y de ayuda a estos centros para que puedan dar más salidas a sus estudiantes y al mismo tiempo, para que independientemente del modelo educativo, haya el máximo de niños y niñas que puedan recibir una educación básica en el país.

* Profesora de secundaria.

¹ Aunque la lengua mayoritaria en Gambia sea la *mandinga*, la terminología se da en lengua *sarahule*, por el hecho de ser la lengua más hablada por la población gambiana de la provincia de Girona, lugar donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo para realizar la tesis doctoral que lleva por título: *El proceso migratorio gambiano en la provincia de Girona: el caso de Banyoles, Olot y Salt*.

I. LA ESCOLARIZACIÓN DE MODELO BRITÁNICO

I.1. El sistema educativo colonial gambiano

Gambia fue un país colonial desde principios del siglo XIX hasta el año 1965. No existen demasiadas fuentes referentes a la educación previa a la colonización, pero sí que se tiene constancia que antes de la introducción de las escuelas de modelo británico durante la época colonial, existían unas instituciones islámicas locales. Por este motivo, para hablar de la evolución de la educación en Gambia, es necesario considerar el inicio del periodo colonial.

Cuando Gambia se independizó, en el año 1965, heredó un sistema educativo similar al de la mayoría de excolonias británicas. Había algunas escuelas de primaria y pocos institutos de secundaria, sobre todo concentrados en la capital conocida con el nombre de Bathurst y que actualmente se llama Banjul.

Para el gobierno colonial el objetivo principal era el de fomentar una conexión lingüística entre la administración local y los gobernantes tradicionales. La educación servía para preparar a los hijos de los jefes como gobernantes de sus distintos distritos.

I.1.1. La colonia urbana y el protectorado rural

El gobierno colonial separó Gambia entre una colonia y un protectorado, éste último era conocido en términos de provincias. La colonia era la zona urbana y el protectorado era la zona rural. Las áreas rurales gambianas fueron unidas políticamente en un estado islámico donde los *marabouts*² que controlaban este estado se resistieron a la ley colonial.

La colonia británica gambiana fue la capital, con el nombre de Bathurst, y también incluía la zona de los alrededores. Las funciones administrativas del gobierno colonial gambiano, el puerto, la guarnición militar, las iglesias y las escuelas se

² Los marabouts son personas que tienen mucho prestigio y respeto dentro de la comunidad y a veces lo son los mismos *imams*. Sus funciones son las de atender las ceremonias religiosas diarias, los bautizos y los funerales, hacer de maestros en las escuelas coránicas, practicar curaciones, y algunos, incluso son adivinos.

encontraban todas en la capital. Aunque durante el periodo colonial solamente un 10% de la población gambiana vivía en la colonia, era precisamente allí donde se concentraba la mayor parte de la educación occidental, con un 83% de matriculados en Bathurst en el año 1938.

En 1965 (año de la Independencia gambiana) había menos de 300 maestros de primaria cualificados en todo el país y 98 profesores cualificados de secundaria. Los maestros de primaria trabajaban en las 20 escuelas de primaria establecidas principalmente por las Misiones de la colonia y los profesores de secundaria trabajaban en 6 centros donde sólo en 3 de ellos, había un currículum académico, concretamente en la *Gambia High School*, *St. Augustine's Secondary School* y *St. Joseph's Secondary School*. Al mismo tiempo, había 2 escuelas donde se impartía formación profesional: *Crab Island School* y *Latrikunda School*.

A diferencia de los índices de matriculación de la zona urbana de la capital, en 1965 existían unos índices muy bajos en las provincias. El índice de matriculados era sólo de un 2% y nada más había una escuela de secundaria, la *Armitage High School* en Georgetown (actualmente Janjanbureh), para los hijos de los jefes gambianos. Así pues, se puede constatar que durante la Independencia no hubo prácticamente educación occidental para los gambianos de zonas rurales.

I.1.2. La política educativa de la Administración colonial y la educación misionera

El gobierno, así como los misioneros, querían ejercer el control de la élite del África Occidental por razones políticas, comerciales y religiosas y una de las maneras para conseguir este control era a través de la educación.

El gobierno colonial y los misioneros tenían diferentes ideologías y políticas educativas. Por norma general, la Administración colonial era muy reacia a financiar la educación mientras que las misiones, particularmente las católicas y las metodistas, apoyaron la educación de los gambianos. Los misioneros establecieron la educación occidental en la colonia urbana para convertir a los gambianos al cristianismo. Durante el siglo XIX, los misioneros crearon escuelas de primaria y de secundaria en Bathurst, las cuales aún están funcionando en la actualidad. El escaso interés por parte de la Administración colonial de subvencionar la educa-

ción, permitió que las misiones pudieran ofrecerla, no exenta de proselitismo, concretamente educación cristiana.

Según Ball (1984) esta política de dejar la educación en manos de los misioneros fue más que una simple indiferencia. En el siglo XIX se apuntaba que la educación era necesaria para el control social de las masas y para el mantenimiento del *status quo* político. La educación de los colonizados en Gambia, al igual que en otras colonias británicas, era vista como una amenaza potencial al orden político establecido. Supuestamente, las autoridades coloniales temían que si los campesinos gambianos aprendían a leer y a escribir en inglés, se despertaría una conciencia reivindicativa y empezarían a pedir toda una serie de derechos.

La función de las escuelas de primaria coloniales iba directamente ligada a las necesidades de la economía. Debido al tipo de economía de Gambia, basada en la exportación de cacahuetes, en las zonas rurales se necesitaba poca, si es que se necesitaba; mano de obra capacitada y educada³. La capital en cambio, necesitaba gambianos educados para ayudar a administrar el país. Bathurst era el centro de la economía colonial gambiana y por eso era allí precisamente, donde la educación se hacía más imprescindible.

Por otro lado, los gambianos musulmanes, estaban totalmente en contra de la educación occidental cristiana, percibiéndola como una amenaza a la educación islámica. Las escuelas de misioneros eran vistas como unos lugares de peligro potencial donde los alumnos podían perder su religión islámica, su moral y su cultura. Éste es aún el caso en ciertas zonas rurales de Gambia, y sobre todo entre la etnia sarahule, donde hay pueblos que no tienen escuela de modelo británico porque la comunidad prefiere la educación islámica.

I.2. La situación de la educación de modelo británico a partir de la Independencia de Gambia

Desde la Independencia del país ha habido dos gobiernos diferentes: uno durante el régimen de Jawara y el otro durante el régimen de Jammeh, a partir del golpe de estado del año 1994.

³ Parece ser que éste es más el caso de Gambia y no de otras colonias británicas de África Occidental porque Gambia era económicamente insignificante para los británicos.

I.2.1. El gobierno del presidente Jawara (1965-1994)

A partir de la Independencia, hubo intentos para mejorar el acceso a la educación, tanto por parte del gobierno como de las organizaciones no gubernamentales. De todas maneras, pasaron once años después de la Independencia, concretamente hasta el año 1976, para que se escribiera el primer documento sobre política educativa gambiana. Durante los diez años que se aplicó (1976-1986) hubo un crecimiento muy importante en las escuelas de primaria. Durante el curso 1975-1976 se registraron 25.000 matrículas, mientras que durante el curso 1986-1987 se registraron 74.000. Este aumento tan importante de las matrículas en las escuelas fue debido sobre todo al deseo de las comunidades urbanas de escolarizar a sus hijos.

De todas maneras, este desarrollo positivo supuso muchas dificultades en el sector educativo, sobretodo por la precariedad de los recursos que se invirtieron: poca disponibilidad de maestros cualificados, aulas, mobiliario y materiales de instrucción. Al mismo tiempo, el sistema no podía absorber todos los graduados de primaria porque no había suficiente espacio físico. Según el *Social Dimensions Adjustment 1995*⁴, en el año 1998 sólo el 27% de los 13.064 alumnos que querían realizar el *Common Entrance Examination*⁵ tuvieron plazas en los institutos de secundaria. Todos estos obstáculos llevaron a una calidad educativa pobre y a un índice de transición muy bajo entre los ciclos de primaria y de secundaria.

Por lo tanto, aunque el gobierno gambiano hablara de educación para todo el pueblo, no hubo la adecuada financiación para materiales o edificios y poder sacar adelante esta iniciativa. Así pues, las comunidades que querían una escuela se la tenían que construir ellas mismas, normalmente un grupo de padres muy animados o bien con la ayuda de alguna organización no gubernamental. Una vez la escuela se construía, el gobierno la proveía de maestros, pagando sus salarios, pero la mitad de estos maestros no tenía cualificación.

A pesar del aumento importante de matriculaciones en las escuelas de primaria durante estos años, a finales de los 80 hubo un cierto declive sobre todo en las zonas rurales. Este descenso fue debido a diferentes factores, uno de ellos econó-

⁴ Éste es un estudio realizado por el *Ministry of Finance and Economic Affairs* de Gambia.

⁵ El examen de ingreso que existía para pasar de primaria a secundaria.

mico. La economía gambiana se iba hundiendo a causa de la introducción de los programas de recuperación económica del Banco Mundial.

Cabe señalar que aunque hubo un crecimiento importante en primaria durante el gobierno de Jawara, no se abrió ningún centro de secundaria ni tampoco se construyó ninguna universidad.

En el año 1986 hubo una Conferencia Nacional en Educación para revisar las finalidades y las estrategias de la educación gambiana, desarrollándose a partir de esta conferencia, un segundo documento de política educativa que va del año 1988 al 2003.

1.2.2. La segunda reforma educativa en Gambia (1988-2003)

El segundo documento de política educativa cambió la estructura de la educación y aportó nuevas estrategias educativas. El principio que guía este documento es que un desarrollo socioeconómico no se puede conseguir sin educación. El gobierno apuntaba que sin desarrollar el conocimiento y las habilidades de la población, los recursos materiales no pueden ser utilizados de una manera eficiente.

Los tres objetivos principales del documento son: el acceso, la relevancia y la calidad. Pero si tenemos en cuenta las limitaciones financieras gambianas, nos damos cuenta que es muy difícil aumentar el acceso a la educación y mantener al mismo tiempo la calidad educativa. Así pues, los objetivos de incrementar el acceso y la calidad con un presupuesto limitado, son difíciles de mantener.

Existe la preocupación sobre la calidad de la educación en un contexto donde el crecimiento de la población (4'2%), es uno de los más altos del mundo. El alto incremento de la edad escolar de la población comporta un aumento de aulas en las escuelas y de maestros asalariados.

Roberts-Holmes (1998), cuando habla de este tema utiliza una metáfora inglesa que dice: «*trying to fill a bath without a plug*», es decir, intentar llenar una bañera sin tapparla. El nivel de agua representa el índice de matriculaciones que el gobierno gambiano intenta aumentar. Los recursos son las escuelas y los maestros que permiten que el nivel de agua suba. El desagüe de la bañera representa el aumento de la población escolar que vacía los recursos (maestros y escuelas). El

nivel de agua de la bañera sólo puede crecer muy lentamente porque aunque se pongan un número elevado de recursos al sistema, el desagüe de la bañera (el incremento de la población escolar) continúa vaciando los recursos crecientes tan pronto como se ponen en el sistema.

Los objetivos básicos desarrollados en el segundo documento han sido guiados por los principios de acceso, relevancia y calidad. Algunos se han cumplido, como es el caso de rebajar la edad de entrada en primaria o la apertura del currículum educativo, pero otros aún no han conseguido llegar a la meta que se habían fijado.

Aunque la segunda reforma educativa en Gambia se inició durante el gobierno de Jawara, el gobierno actual no ha cambiado el documento y ha mantenido los objetivos que se proponían anteriormente.

I.2.3. El golpe de estado de 22 de julio de 1994 y sus efectos respecto al sistema educativo gambiano

Es importante resaltar el aumento espectacular de nuevas escuelas y nuevas plazas escolares después del golpe de estado militar de 1994 liderado por el que en estos momentos es presidente del gobierno, Yayha A.J.J. Jammeh. Durante los años del régimen de Jawara no se construyó ningún centro de secundaria, y en cambio, el actual gobierno construyó 20 en un año. Cabe señalar también, que la Universidad de Gambia se ha creado durante el gobierno del actual presidente del país.

Además del incremento de edificios se ha abastecido a las escuelas de mobiliario. Al mismo tiempo, el número de maestros de primaria ha crecido, pero por otro lado, aún existe el problema de los salarios y de su formación, existiendo aún bastantes maestros sin una preparación cualificada.

I.2.4. El sistema educativo de modelo británico en la actualidad

Las escuelas de modelo británico son públicas, no obligatorias y de carácter mixto. La educación primaria es gratuita y la lengua vehicular que se utiliza es la inglesa (lengua oficial del país), aunque en los primeros cursos de primaria los maestros a menudo también utilizan como ayuda las lenguas locales mayoritarias.

Aparte de las escuelas de modelo británico que reciben una financiación total por parte del gobierno, hay algunas escuelas que tienen una financiación parcial (algunas de ellas propiedad de misioneros) y otras son privadas y no reciben ninguna ayuda por parte del gobierno.

Las escuelas que reciben una financiación parcial del gobierno, reciben ayuda para el mantenimiento y para los salarios de los maestros. En las escuelas privadas en cambio, el gobierno no paga los sueldos de los maestros y estos centros asumen la totalidad de los gastos con las matrículas de sus alumnos. Hay escuelas privadas que son muy caras para la mayoría de la población. Éste es el caso por ejemplo de la escuela *7th Day Adventists* donde los estudiantes tienen que pagar 1.000 dalasis⁶ al mes para estudiar secundaria.

Las escuelas de modelo británico son conocidas con diferentes expresiones: *English schools*, *Western type of education schools* e incluso hay quienes las conocen como *Tubab schools*, es decir, escuelas de los blancos.

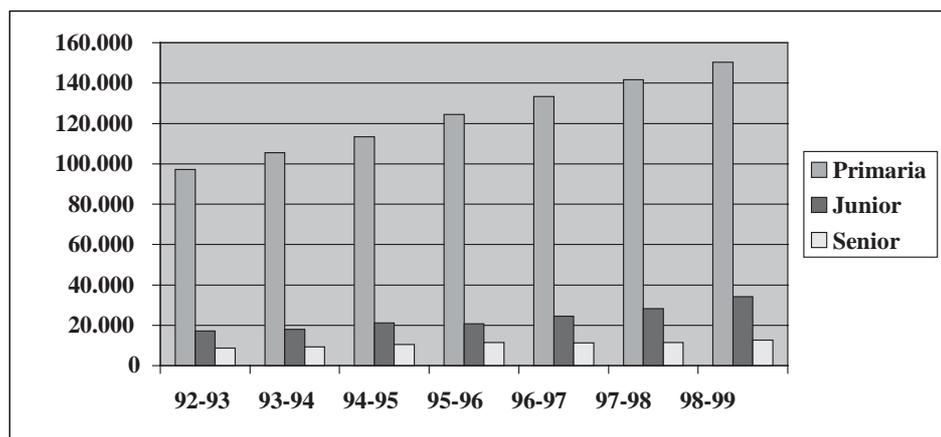
Por lo que respecta al alumnado, hay más niños escolarizados que niñas. Por este motivo hay ayudas promovidas por UNICEF y otras instituciones, sobre todo para aquellas chicas que provienen de familias muy pobres. Cabe destacar que en las aulas pueden concentrar de 40 a 45 alumnos, y la cifra suele ser más alta en las zonas urbanas por la demanda mayor existente.

I.2.4.1. Estadísticas comparativas a lo largo de la década de los 90

Antes del curso 1999-2000 en Gambia existían las *Primary schools*, las *Junior Secondary schools* y las *Senior Secondary schools*. A partir de 1999 se introdujo un ciclo ininterrumpido de educación básica de 9 años y las escuelas de primaria han pasado a llamarse *Lower Basic Schools* y las *Junior Secondary schools* en estos momentos se conocen con el nombre de *Upper Basic schools*. El gráfico que viene a continuación ilustra como los centros de primaria y de secundaria han ido evolucionando a nivel de matriculación.

⁶ La moneda de curso legal en Gambia equivale a unas 15 pesetas (0'09 €). Esta cifra es muy elevada para la mayor parte de la población del país, si tenemos en cuenta que predomina una economía de subsistencia, y que al menos la mitad de los gambianos que viven en zonas rurales ganan menos de 1500 dalasis al año.

La evolución de la matriculación en las *primary, junior y senior secondary schools* ha sido la siguiente⁷:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos educativos realizados por el *Department of State for Education* de Gambia (1998-1999).

Se ha podido constatar que a lo largo de la década de los 90, la matrícula ha aumentado en primaria y secundaria, proceso natural si se tiene presente que la población infantil ha crecido mucho durante este periodo. En estos momentos, y a lo largo de toda la década anterior, las cifras de matriculados en escuelas de modelo británico son mucho más altas que las matrículas que se han efectuado en escuelas formales coránicas.

1.2.4.2. Niveles educativos

Actualmente, ha empezado a implementarse un ciclo de 9 años de educación básica, concretamente de los 7 a los 15 años de edad. A partir del curso 1998-1999 se unieron dos ciclos escolares: el *Lower Basic Cycle of Education* y el *Upper Cycle of Education*.

Los niveles educativos en el nuevo sistema educativo de modelo británico son los siguientes:

⁷ Cabe señalar que la población estimada en Gambia en el año 2000 era de 1.536.708 aproximadamente.

- 6 años de *Lower Basic School* (educación primaria) - (niveles 1-6)
- 3 años de *Upper Basic School* - (niveles 7-9)
- 3 años de *Senior Secondary School* - (niveles 9-12)

La estructura educativa de modelo británico a partir del curso 1999-2000 es la siguiente:

SISTEMA EDUCATIVO DE MODELO BRITÁNICO A PARTIR DEL CURSO 1999-2000		Edad
Nursery School	First year	4
	Second year	5
	Third year	6
Lower Basic School	Grade 1	7
	Grade 2	8
	Grade 3	9
	Grade 4	10
	Grade 5	11
	Grade 6	12
Upper Basic School	Grade 7	13
	Grade 8	14
	Grade 9	15
Senior Secondary School	Grade 10	16
	Grade 11	17
	Grade 12	18
Gambia College		
University of the Gambia		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Master Plan, Department of State for Education, Gambia 1998*.

La educación infantil (*nursery school*) no es obligatoria en Gambia. La edad de los niños y niñas de educación infantil suele ser de los 3 a los 6 años, y después de esta edad ya se pueden escolarizar en primaria. Las escuelas de educación

infantil son de titularidad privada o bien de la comunidad de los distintos pueblos. El gobierno no paga por los salarios de los maestros, y los ingresos llegan a partir de las inscripciones de los alumnos.

A partir del curso 1999-2000 se creó la *University of The Gambia* que se encuentra en la capital. Se imparten distintas licenciaturas como (Biología, Química, Matemáticas, Lengua y Literatura inglesa...). Antes del año 1999 había un programa de extensión universitaria y el *Gambia College* que ofrece solamente diplomaturas (Magisterio, Agrarias, Enfermería y Salud Pública).

1.2.4.3. Curso académico y horarios

El curso académico empieza el mes de septiembre y termina el mes de julio. Las escuelas de primaria tienen un horario que va de las 8 h. y media de la mañana a las 14 h. del mediodía de lunes a jueves, y hasta las 12 h. los viernes. Las escuelas que realizan el doble turno empiezan las sesiones de la tarde a las 14h. La duración de las clases de primaria es de 30 minutos.

El horario semanal de las escuelas de primaria de modelo británico se ilustra a partir del horario de la escuela rural de Jahali Madina (pueblo sarahule de *Central River Division*):

Horario de la escuela de primaria de Jahali Madina

	Niveles	8'30-8'45	8'45-9'15	9'15-9'45	9'45-10'15	10'15-10'45	10'45-11'15	11'15-12	12-12'30	12'30-1	1-1'30	1'30-2
Lunes	1	ASAMBLEA Y REGISTRO	Mates	Inglés	Inglés	Inglés	Escritura	RECREO	Arte y manualidades	Arte y manualidades	Corán	Revisión*
	3		Mates	Mates	Inglés	Educación física y juegos	Inglés		Ciencias	Corán	Sociales	
	6		Mates	Mates	Inglés	Inglés	Mates		Sociales	Ciencias	Población y vida familiar	Corán

* Se revisa la asignatura que ha sido más fácil y se aclaran las dudas que los alumnos manifiestan.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

	Niveles	8'30-8'45	8'45-9'15	9'15-9'45	9'45-10'15	10'15-10'45	10'45-11'15	11'15-12	12-12'30	12'30-1	1-1'30	1'30-2
Martes	1	ASAMBLEA Y REGISTRO	Inglés	Inglés	Corán	Mates	Mates	RECREO	Ciencias	Arte y manualidades	Arte y manualidades	
	3		Mates	Ciencias	Inglés	Mates	Corán		Inglés	Sociales	Rimas	
	6		Inglés	Inglés	Ciencias	Ciencias	Sociales		Sociales	Corán	Verbal	
Miércoles	1	ASAMBLEA Y REGISTRO	Inglés	Inglés	Mates	Mates	Corán	RECREO	Ciencias	Ciencias	Sociales	
	3		Inglés	Inglés	Mates	Mates	Ciencias		Corán	Sociales	Poesía	
	6		Mates	Mates	Inglés	Inglés	Corán		Arte	Arte	Población y vida familiar	
Miércoles	1	ASAMBLEA Y REGISTRO	Inglés	Inglés	Mates	Mates	Corán	RECREO	Sociales	Ciencias	Ciencias	
	3		Inglés	Mates	Mates	Corán	Ciencias		Ciencias	Ciencias	Poesía	
	6		Inglés	Inglés	Mates	Mates	Mates		Ciencias	Sociales	Inglés	Corán
Miércoles	1	ASAMBLEA Y REGISTRO	Ciencias	Sociales	Sociales	INSTRUCCIÓN RELIGIOSA	RECREO	CANCIONES				
	3		Inglés	Mates	Sociales							
	6		Mates	Mates	Educación física y juegos							

Fuente: Elaboración propia a partir del horario del curso 1999-2000 en la escuela de primaria de Jahali Madina.

Las asambleas inician la jornada escolar y se realizan normalmente en el patio. Se pone énfasis en el nacionalismo y en el Islam (amor a Alá), terminándose con el canto del himno nacional.

La jornada escolar finaliza con la plegaria que dura un cuarto de hora y que lidera el *oustas* (término árabe para designar al maestro islámico).

I.2.4.4. Gastos que comporta la escolarización de modelo británico

Aunque la escuela primaria de modelo británico es gratuita, en la práctica, los gastos para un alumno escolarizado han sido elevados y continúan siéndolo si tenemos en cuenta los pocos recursos económicos de que disponen muchas familias del país.

Los gastos educativos representan un esfuerzo más importante para muchas familias, sobre todo de zonas rurales. De todas formas, cabe señalar que el alquiler de libros que se inició en 1989 y que administraba el gobierno, actualmente no existe como tal, ya que este alquiler en la actualidad no se paga y es la escuela la que los suministra a los alumnos y éstos los tienen que devolver al finalizar el curso escolar.

La cuota económica del examen que se realizaba hasta hace poco en 6º nivel, llevaba a que bastantes alumnos dejasen la escuela porque no la podían pagar. Los gastos aumentaban cuando los alumnos terminaban 6.º de primaria y tenían que ir a la *Junior Secondary School*. Al mismo tiempo, para poder continuar los estudios de secundaria se tiene que pagar 100 dalasis por trimestre y 200 si se quiere ir a la *Senior Secondary School*. Estas cantidades son muy elevadas para muchas familias que disponen de pocos recursos económicos y que muchos de ellos sólo se pueden preocupar de alimentar a la familia.

De todos modos, cabe comentar que la transición del índice de matrículas de escuelas de primaria a secundaria está aumentando poco a poco, particularmente en zonas urbanas. En las zonas rurales no sucede lo mismo, ya que la mitad de los gambianos que viven en ellas ganan menos de 1500 dalasis al año y los gastos de los centros de secundaria y el material escolar son muy altos (entre 500 y 800 dalasis). El coste de escolarizar a los chicos en secundaria es elevado y además, se tiene que tener en cuenta que la educación secundaria no garantiza ni un trabajo

ni un salario mensual en la ciudad, provocando que muchos padres de zonas rurales sean reacios a gastar dinero en la educación de sus hijos.

Hay escuelas de primaria que se encuentran dentro del programa de alimentación (*feeding program*). Aunque se reciban alimentos, los alumnos tienen que pagar un poco por la comida y suelen ser 25 bututs⁸ al día, los cuales son recogidos por los maestros. Si algún alumno no puede pagar aquel día con dinero, a cambio realiza un trueque cediendo algún alimento como pueden ser cacahuets o arroz de la cosecha de su familia.

Hay que recordar que hace años los padres tenían que hacerse cargo de los pupitres y de las sillas de sus hijos. Los niños que procedían de familias pobres que no podían pagar el pupitre y la silla, tenían que estar de pie durante las horas de clase. Obviamente, los resultados de estos alumnos eran más bajos que los del resto porque les resultaba difícil concentrarse. Actualmente los alumnos no tienen que hacerse cargo de estos gastos.

1.2.4.5. Los maestros de primaria⁹

En Gambia para poder ganar un estatus de profesionalización, de cualificación, es necesario obtener el PTC (*Primary Teacher's Certificate*) para ejercer como maestro de primaria y el HTC (*Higher Teacher's Certificate*) para dar clases en secundaria. Se puede conseguir de dos maneras: formándose en el *Gambia College* o bien trabajando como maestro no cualificado haciendo cursos durante las vacaciones.

En el *College* también se imparten cursos de educación infantil durante las vacaciones y a lo largo de 3 años. De todas formas, aunque exista esta certificación, los maestros de educación infantil no pueden llegar a ser funcionarios y cobrar sus salarios a través del gobierno, ya que esta etapa educativa no es obligatoria y el Ministerio de Educación no le da ayuda económica.

⁸ Un dalasi equivale a 100 bututs.

⁹ Sólo hablamos de los maestros de primaria porque son los mayoritarios en el país, y al mismo tiempo, porque el estudio que se realizó en Gambia, se centró fundamentalmente en esta etapa educativa.

Por lo que respecta al *Primary Teacher's Certificate* (PTC), a partir del curso 1999-2000 se recibe un año de formación en el *Gambia College* y se realizan 2 años de prácticas. Durante las prácticas los estudiantes tienen que hacer una serie de lecturas y trabajos y tienen un tutor que les supervisa el trabajo. Después de las prácticas, los estudiantes tienen que realizar exámenes finales en el *College*, que en Gambia se llaman *comprehensive exams* y una vez que los aprueban reciben el *Primary Teacher Certificate*.

Cabe señalar que aún se encuentran bastantes maestros sin cualificación en el país, aunque el programa para estos maestros (*In Service Course*) haya permitido que se redujera considerablemente.

El hecho de que aún falten maestros en Gambia ha llevado a que algunos de ellos hagan un doble turno en la escuela y también hay alumnos que mientras realizan las prácticas de Magisterio hacen la función de maestros todo el año. La única diferencia que hay entre estos alumnos y el resto de maestros es el hecho de que reciben la supervisión del director de la escuela y alguna vez del tutor. Algunas veces incluso alumnos que han terminado los estudios en la *Senior Secondary School*, con sólo 18 ó 19 años ya ejercen de maestros.

Por lo que respecta al *Higher Teacher's Certificate* (HTC), en el año 1986 se iniciaron los estudios en el *Gambia College* y a partir del curso 1999-2000 los alumnos tienen dos años de formación y uno de prácticas. Con estos estudios cada vez se van formando más profesores de secundaria en el país. Por esto durante mucho tiempo un número importante de profesorado de esta etapa ha estado en el extranjero, muchos de ellos procedentes de Nigeria, Liberia, Sierra Leona y, también, cooperantes occidentales.

Actualmente, aquellos estudiantes que obtienen el PTC o el HTC y empiezan a ejercer como maestros, adquieren una situación permanente sin tener que hacer ningún tipo de examen u oposición para llegar a ser funcionarios.

1.2.4.6. Presencia de la mujer en la enseñanza

En Gambia aún predominan los maestros varones en las escuelas y actualmente representan un 80%. El motivo por el cual aún hay muy pocas mujeres se debe a factores religiosos y culturales y también a la pobreza. Por tanto, la presencia femenina en la enseñanza es bastante precaria.

En el *Gambia College* se inició un programa llamado *Remedial initiative for female trainees* (RIFT), porque las candidatas que no tienen los requisitos necesarios para entrar a Magisterio sean aceptadas con la condición de que hagan clases extras de matemáticas, inglés, ciencias sociales y ciencias, con el objetivo de que mejoren sus conocimientos antes de su graduación. Así pues, el objetivo de este programa es el de dar más posibilidades a las chicas para que de esta manera se puedan ir equilibrando los porcentajes.

En Gambia las tareas domésticas como la de cocinar, limpiar, ir a buscar agua, comprar, tener cuidado de los hijos... son percibidas como tareas exclusivamente femeninas. En un gran recinto familiar estas actividades domésticas comportan trabajo durante todo el día. Estas actividades aún son responsabilidad de la mujer aunque la mujer trabaje fuera. Por lo tanto, tal como afirma Pamela Kea (1998) las mujeres gambianas que tienen un salario mensual como el de maestra por ejemplo, tienden a ocupar a trabajadoras domésticas en sus recintos mientras están dando clases. En el estudio realizado por Pamela Kea, algunas mujeres maestras a las cuales entrevistó, le comentaron que pagaban a sus trabajadoras unos 200 dalasis al mes, siendo un salario mucho más pequeño que el de un maestro cualificado.

Para ellas, era importante considerando todas las tareas domésticas de las cuales son responsables. Así pues, se puede constatar que las maestras gambianas en cuestión de salario tienen una posición de poder respecto a otras mujeres. Cabe señalar, que la enseñanza es una de las pocas oportunidades profesionales posibles para las mujeres que han realizado estudios.

1.2.4.7. El doble turno (double shift)

El documento de política educativa actual tiene efectos contradictorios respecto a la profesionalidad de los maestros ya que: incrementa el acceso a la educación pero al mismo tiempo se tiene que contratar a maestros sin cualificación.

Para poder llevar a cabo la mejora del acceso y la calidad de la educación, miles de maestros cualificados son necesarios, pero al mismo tiempo, querer conseguir ambas cosas, con un presupuesto educativo limitado es problemático. El Ministerio de Educación a parte de querer aumentar el número de maestros cualificados también quiere reducir el número de maestros no cualificados y el problema es el de

conseguir ambas cosas. Una de las «soluciones» del Ministerio de Educación ha sido la de incrementar el trabajo de los maestros cualificados existentes. Se dobla el trabajo de los maestros cualificados y se hacen dos turnos al día que se llaman *double shift*.

El sistema de doble turno dobla las horas de los maestros cualificados y dobla también el número de alumnos. Un maestro que siga el doble turno puede enseñar a una clase de 50 alumnos de 8.30 a las 2 del mediodía y por la tarde enseñar a otro grupo de 2 a 6. Estos maestros por lo tanto, doblan las horas y dan clases al doble de alumnos que pueden llegar a ser tranquilamente 100. Por trabajar doble jornada los maestros no reciben el doble de salario. En lugar de cobrar el 200% sólo cobran un 150%.

Guy Roberts-Holmes (1998) estudió por qué los maestros deciden optar por el doble turno y constató que el motivo principal es el salario, así como el hecho de querer servir al país. Hay maestros, en cambio, que optan por no hacer el doble turno por motivos como el de la calidad, efectividad, cansancio y salud. En una entrevista una maestra comentaba que prefería hacer un solo turno por razones de salud porque el esfuerzo que le representaba había sido la causa de haber perdido los dos últimos embarazos.

El doble turno se ha llevado a cabo, no sólo para poder acabar con los maestros no cualificados, sino también por la falta de aulas para acomodar a todos los alumnos que quieren ir a las escuelas de modelo británico en las zonas urbanas.

Así pues, se ha constatado que la calidad se sacrifica por el incremento del acceso, es decir, se sacrifica la calidad por la cantidad. Pienso que trabajar un doble turno en clases calurosas y húmedas reduce la efectividad de los maestros y no ayuda a propiciar un contexto de aprendizaje adecuado.

I.3. La educación gambiana en el contexto internacional

Es importante hablar brevemente sobre qué papel juega el contexto internacional respecto a la educación gambiana actual, ya que la política del gobierno gambiano está sujeta a presiones económicas externas como las del Banco Mundial. Las crisis económicas, que afectan a la educación, no solamente tienen que ver con el gobierno gambiano, sino que están estrechamente vinculadas a las

tendencias del sistema económico global y a las políticas de los gobiernos de los países industrializados.

I.3.1. Los efectos del Ajustamiento estructural respecto a la educación en África

El *Structural Adjustment* (Ajustamiento estructural), es un término que se utiliza para describir un programa de reformas económicas recomendado por el Banco Mundial y el *International Monetary Fund*. Este Ajustamiento estructural se recomienda en países muy endeudados y se diseña para «ajustar» la economía del gobierno pensando en políticas de desarrollo humano como son las de educación y de salud, pagando los intereses de las deudas del Banco Mundial. Pero para pagar estos intereses y financiar otros proyectos de desarrollo, los gobiernos están forzados a coger nuevos préstamos y estos ajustamientos lo que hacen es mantener la desigualdad económica asegurando que los pocos recursos de los países empobrecidos se utilicen para pagar el interés de los préstamos del Banco Mundial.

Onimode (1988) y Obasi (1997) son muy críticos con las implicaciones políticas del Ajustamiento estructural en educación, ya que estas implicaciones incluyen diferentes reducciones en los gastos educativos por parte de los gobiernos. En muchos países africanos los efectos del Ajustamiento estructural en cuestión educativa han sido nefastos. El empeoramiento del estado de la educación en algunos países africanos viene causado principalmente por las reducciones drásticas en el sector educativo.

Obasi (1997) argumenta que el Ajustamiento estructural es contrario a los derechos de poder disfrutar de una educación primaria gratuita y obligatoria, arguyendo que las políticas de Ajustamiento del Banco Mundial no ayudan a conseguir los objetivos universales de las Naciones Unidas.

Incluso el Banco Mundial ha apuntado que ningún país que ha obtenido estos préstamos ha mejorado sus *ratios* en deudas. Un informe de la UNCTAD (*United Nations Conference on Trade and Development*) del año 1989 incluyó que no hay ninguna evidencia que las reformas inherentes con los programas de Ajustamiento estructural hayan llevado al crecimiento económico que se había anticipado. El Banco Mundial dicta las políticas económicas y educativas, plazos y condiciones y la soberanía de muchos países está en peligro.

I.3.2. El Ajustamiento estructural en Gambia

En 1985, el Banco Mundial empezó a implementar este Ajustamiento estructural en la economía gambiana, pero los *standards* de vida de la mayoría de gambianos fue en declive. La falsa expectativa que este Ajustamiento llevaría a un alivio de la pobreza fue finalmente admitida por el gobierno de Jawara.

La implantación del Ajustamiento estructural no dio como resultado un aumento del número de maestros de primaria, por lo contrario se intensificó el trabajo de los maestros gambianos con el doble turno para intentar reducir los costes educativos, aumentando la *ratio* de alumnos por maestro. Una parte del Ajustamiento estructural de la educación en Gambia incluyó al mismo tiempo, la introducción de los gastos del alquiler de libros y de esta manera, los alumnos que no los pagaban no podían disponer de ellos. Por eso se puede entender que este Ajustamiento no suponga que todas las familias gambianas puedan escolarizar a sus hijos, ya que hay familias que continúan teniendo muchas dificultades a la hora de hacer frente a los gastos escolares.

El Ajustamiento estructural es pues, controvertido y nos demuestra la injusticia internacional en la que se basa la economía mundial.

II. LA ESCOLARIZACIÓN CORÁNICA

Durante el siglo XIX la mayoría de la población establecida en el territorio que hoy constituye Gambia, se convirtió al Islam. Desde entonces, ha habido una fuerte tradición de educación islámico-arábiga que prosigue actualmente. De hecho, un número muy importante de niños y niñas de zonas rurales no se escolarizan en escuelas de modelo británico, introducidas con el gobierno colonial.

II.1. Tipologías de escuelas coránicas

En estos momentos en Gambia se puede hablar de tres tipologías: los *jarañimbés*, las *madradas* y los *maisís*¹⁰.

¹⁰ Aunque la lengua mayoritaria en Gambia sea la mandinga, la terminología se da en lengua sarahule, porque es la lengua más utilizada en la provincia de Girona, lugar donde se ha llevado a

II.1.1. Jarañimbé

La educación islámica en forma de *jarañimbé* (también conocida con el nombre de *karantah* (en lengua mandinga) y *dara* (en lengua wolof), ha sido y es la opción elegida por muchos padres gambianos, sobre todo en las zonas rurales. Durante más de un siglo el *jarañimbé* ha sido la institución clave responsable de transmitir la religión islámica a las siguientes generaciones.

En las zonas urbanas coexisten los *jarañimbés* y la educación de modelo británico, ya que hay muchos niños y niñas que reciben esta doble escolarización. Es decir, van a las escuelas de modelo británico por la mañana y por la tarde y los fines de semana van a los *jarañimbés*. En las zonas rurales los padres que optan por la escolarización de modelo británico también combinan esta doble opción y en Cataluña, la mayoría de niños y niñas de origen gambiano, después del horario escolar y durante el fin de semana, también van a las escuelas coránicas¹¹ a recitar el Corán y a aprender las normas islámicas básicas.

Para muchos niños de zonas rurales, la única educación recibida fuera del ámbito familiar es la que se imparte en el *jarañimbé*, la cual se suele recibir en el recinto¹² del maestro, sobre todo por las noches. Con la ayuda del maestro, los alumnos escriben versos del Corán en tablones de madera (llamados *walaja* en sarahule) y sentados alrededor de un fuego que les alumbraba, recitan cantando los versos que van aprendiendo.

El *jarañimbé* es más activo durante la estación seca cuando los alumnos asisten cinco noches a la semana. Suelen empezar normalmente a partir de los siete años y lo primero que aprenden es el alfabeto árabe. Una vez que han aprendido las diferentes letras del alfabeto, empiezan a aprender la pronunciación y la combinación de letras (el aprendizaje del alfabeto puede llevar un año). Después se pasa a la recitación del Corán, comenzando con la primera *sura*¹³ y cuando han mostrado

cabo el trabajo de campo para realizar la tesis doctoral que lleva por título: *El proceso migratorio gambiano en la provincia de Girona: el caso de Banyoles, Olot y Salt*.

¹¹ No nos referimos a un edificio escolar, sino a distintos espacios en donde se dan clases de religión islámica, ya sea en un piso, en un local, o en el mismo centro de oración.

¹² Las familias gambianas en el medio rural viven en grandes recintos formando una red social muy importante. El recinto en el medio rural está compuesto por los miembros de la familia extensa y su orientación de parentesco es patrilineal y patrilocal.

¹³ Las *suras* son las secciones en las que está dividido el Corán.

al maestro (suele ser el propio imam¹⁴ del pueblo o un hombre conocedor del Corán) que pueden recitar el verso de memoria, continúan con el verso siguiente.

También aprenden a rezar, a realizar las abluciones¹⁵, y al mismo tiempo, aprenden ideas islámicas básicas sobre la relación entre Dios y el hombre, entre hombres y mujeres y entre padres e hijos.

La población infantil se queda en los *jarañimbés* durante diferentes periodos de tiempo. Algunos se quedarán hasta que hayan completado la recitación del Corán, que puede llevar unos cuatro años y otros lo dejarán antes. Las niñas suelen quedarse menos tiempo y muy pocas terminan la recitación de todo el Corán. Se espera de ellas que aprendan los versos suficientes para recitar sus oraciones diarias y que también aprendan las obligaciones islámicas propias de las mujeres.

El aprendizaje en los *jarañimbés* se basa en la recitación, sin incluir la comprensión de la lengua árabe. De esta manera, sólo algunos alumnos con niveles avanzados de educación islámica podrán traducir el Corán. Este hecho implica que sólo unos cuantos miembros masculinos del pueblo, como el imam, los *marabouts*¹⁶ locales y los maestros de los *jarañimbés* tengan el conocimiento directo de las fuentes religiosas, consiguiendo una posición muy poderosa en la comunidad.

II.1.2. Madrasa

El término madrasa significa escuela en árabe. Estos centros ofrecen una educación más formalizada y organizada que los *jarañimbés* y han ganado popularidad en Gambia, sobre todo durante las dos últimas décadas. Las madrasas han ido creciendo paralelamente a las escuelas de modelo británico desde principios de los años 60.

Las madrasas se crearon a partir de los *jarañimbés* y muchas madrasas rurales se construyen donde antes había un *jarañimbé*. Las madrasas de pueblos rurales suelen ser iniciadas por la gente del pueblo y después reciben ayuda de orga-

¹⁴ Término árabe para designar al jefe religioso.

¹⁵ Purificación religiosa mediante agua, que se realiza antes de empezar la oración.

¹⁶ *Marabout* es un término árabe para designar a hombres conocidos por sus talentos sobrenaturales y por sus habilidades para curar.

nizaciones islámicas o bien de individuos que habían vivido en la localidad y que se han enriquecido.

El número de organismos islámicos que dan apoyo a las madrasas ha aumentado en estos últimos veinticinco años. Muchos de estos organismos han sido fundados por países árabes o bien mantienen relaciones con sus gobiernos. Algunos de estos organismos son: *African Muslim Agency*, *Gambia Islamic Union*, *Karattou Sarab-Al-Muslimina*, *Arabic Institute for Technical Cooperation*, *Supreme Islamic Council*, *World Islamic Call Society*, entre otros.

En el momento de distinguir entre *jarañimbé* y madrasa se observan similitudes y diferencias. Una similitud es la de que ambas tienen un objetivo común: educar en el Islam. Una diferencia importante es el ambiente físico. En el *jarañimbé* los niños se sientan en el suelo, a menudo alrededor de un fuego por la noche. La madrasa en cambio, suele tener horario diurno y los alumnos reciben lecciones en aulas y se sientan en bancos, aunque existen algunas madrasas rurales donde se enseña a los alumnos al aire libre o debajo de un tejado de paja.

En muchas comunidades rurales la gente del pueblo hace lo posible para construir estructuras permanentes y lo ideal es crear una escuela coránica, es decir, una institución educativa con un medio físico parecido al de las escuelas de modelo británico, pero en este caso de modelo árabe-islámico.

Otra diferencia importante entre los *jarañimbés* y las madrasas es la enseñanza de la lengua árabe. En el *jarañimbé* los alumnos sólo aprenden a recitar el Corán, mientras que en la madrasa, el árabe es la lengua vehicular y aprenden a traducirlo y a entenderlo.

La madrasa es percibida por muchos padres como una mejora respecto a los *jarañimbés*. De todas formas, en algunas comunidades los *marabouts* y los maestros de los *jarañimbés* la perciben con hostilidad. En estas ocasiones, la madrasa tiene que hacer frente a problemas similares a los que afectan a las escuelas de modelo británico. Las madrasas representan, en definitiva, una amenaza para el mantenimiento de los maestros de los *jarañimbés* y para los *marabouts*. Una de las estrategias que utilizan las organizaciones islámicas para hacer frente a esta resistencia es la de intentar involucrar a los maestros de los *jarañimbés* en la madrasa.

El objetivo principal de las madrasas es el Corán y la educación islámica, pero al mismo tiempo, en algunas de ellas se imparten otras asignaturas como son: matemáticas, geografía, ciencias... y últimamente, en algunas también se imparte el inglés.

En estos momentos encontramos centros donde prácticamente sólo se enseña el Corán y la educación islámica y que localmente también se llaman madrasas y otras más modernas donde se imparten las diferentes asignaturas citadas anteriormente, además del Corán.

Las madrasas urbanas están más organizadas y tienen diferentes niveles, ofreciendo algunas de ellas, incluso enseñanza secundaria. Las madrasas rurales, en cambio, cuentan con escaso espacio físico, pocos niveles, un currículum muy reducido y la asistencia de los niños y niñas puede ser muy irregular, ya que su presencia depende muchas veces del trabajo y de otras circunstancias domésticas.

Así pues, actualmente la madrasa en Gambia varía mucho en la organización, la estructura física y la calidad de la enseñanza. Al mismo tiempo, por lo que respecta a los gastos para la matriculación, no se paga lo mismo en todas las madrasas del país. En el informe del *Social Dimensions of Adjustment 1995*, se recogen cifras que iban desde los 30 dalasis¹⁷ o menos al año a los 60. Normalmente el pago de las cuotas es muy irregular y los maestros suelen estar familiarizados con los problemas económicos de los campesinos y las normas de pago son flexibles. Generalmente, las madrasas más caras son también las que tienen más niveles y las que están más organizadas y que tienen un profesorado más cualificado.

Desde que se inició el sistema de madrasas, los niveles han sido los siguientes: 6-3-3 (6 años en primaria, 3 años en secundaria y los 3 últimos años equivalentes a nuestro bachillerato). Los alumnos que terminan el bachillerato son admitidos en instituciones o universidades de países musulmanes como Arabia Saudita, Egipto, Kuwait, entre otros.

Las clases se dan por las mañanas, cada día de la semana excepto los jueves y los viernes. Por lo que se refiere a los horarios, se suele empezar a las 9 de la mañana y terminar a las 2 de la tarde, exceptuando los martes que se termina a las 11 y media. Hay un sistema de exámenes organizado y los castigos corporales se permiten para imponer disciplina.

¹⁷ La moneda de curso legal en Gambia equivale a unas 15 pesetas (0'09 €).

Actualmente encontramos madrasas privadas (son propiedad de individuos), madrasas propiedad de la comunidad y madrasas que pertenecen a instituciones.

II.1.2.1. El profesorado

En estos momentos aún no hay facilidades de formación para los maestros de escuelas coránicas en Gambia. Hay maestros de zonas rurales pagados por la comunidad y muchos de ellos tienen una formación que proviene de los *maisís* o de los *jarañimbés*. Hay otros que reciben educación secundaria en madrasas del país y después realizan estudios superiores en el extranjero.

En la mayoría de madrasas, los maestros reciben sus salarios mediante cuotas escolares, y una gran mayoría son retribuidos en especies, es decir, con productos del campo y leña. Algunos reciben su sueldo a través de organizaciones islámicas y éstos suelen ser generalmente más altos y más estables que los de aquellos maestros que dependen únicamente de las cuotas escolares y/o contribuciones de los padres.

II.1.2.2. Relación de las madrasas con el Ministerio de Educación

El gobierno gambiano no interviene en el sistema educativo de las madrasas, las cuales reciben ayuda material y financiera de países musulmanes o de organizaciones islámicas, pero actualmente tiene interés en expandir las madrasas para que la educación formal llegue a más niños de zonas rurales y, así conseguir que toda la población infantil reciba la educación básica. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación ha iniciado un programa para que las madrasas tengan un maestro de inglés.

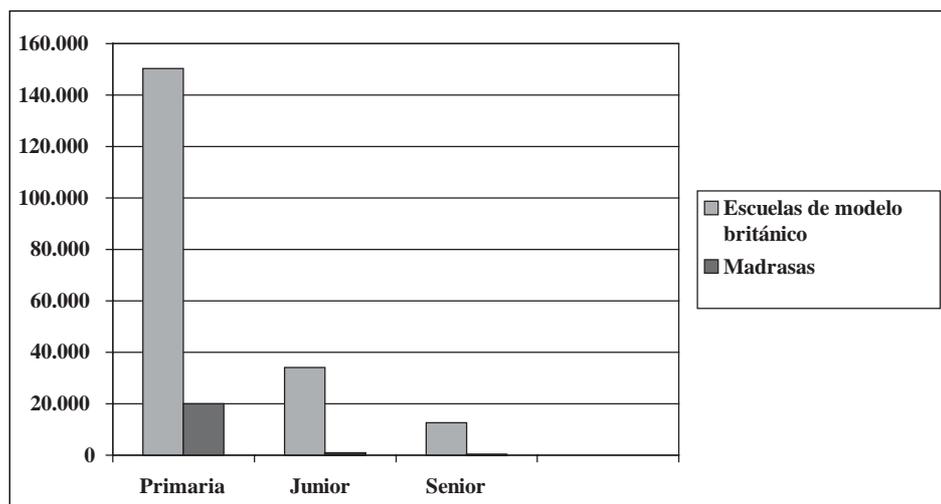
Por lo tanto, existe una intención de modernizar las madrasas, e incluir el inglés como materia, ya que muchos estudiantes que se escolarizan en ellas al no saber inglés, les cuesta mucho encontrar trabajo¹⁸. El Ministerio de Educación también quiere resolver otros aspectos. Los planes de ayuda que ha previsto respecto a las madrasas son diversos:

¹⁸ En Gambia el inglés es la lengua oficial.

- Dar asistencia a las comunidades para la construcción de madrasas, de la misma manera que se construyen escuelas públicas de modelo británico.
- Proveer libros de texto en inglés y guías para los profesores de distintas asignaturas, tal como se lleva a cabo en las escuelas públicas de modelo británico.
- Dar formación a los maestros de las madrasas.

Actualmente hay bastantes organismos islámicos interesados en colaborar con el gobierno en el desarrollo del sistema educativo de las madrasas.

II.1.2.3. Comparación entre la matriculación de alumnos en escuelas de modelo británico y en madrasas durante el curso 1998-1999



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las estadísticas educativas realizadas por el Departamento de Educación de Gambia, 1998-1999.

Durante el curso 1998-1999 el total de matriculados en escuelas de primaria de modelo británico era de 150.403, y en cambio, se habían registrado sólo 19.973 alumnos que cursaban primaria en madrasas¹⁹.

¹⁹ Cabe señalar que la población estimada en Gambia en el año 1999 era de aproximadamente un millón y medio de habitantes.

Durante este mismo curso se habían registrado 34.160 alumnos en escuelas *Junior secondary* de modelo británico y sólo 784 en madrasas. Por último, por lo que se refiere a la *Senior secondary* de modelo británico se registraban 12.609 alumnos, y en cambio, sólo 235 en madrasas.

Durante el curso 2000-2001 el conjunto de madrasas que se encontraban en Gambia era de 90 y el total de alumnos matriculados había aumentado respecto a los datos que se disponían del curso 1998-1999, situándose en los 21.189.

II.1.3. Maisi²⁰

Los *maisís* ofrecen niveles más avanzados de educación islámica que los *jarañimbés* y acogen sólo a chicos, que se quedan a vivir con el maestro (conocido con el nombre de *karamoko* en lengua sarahule) y normalmente viven con él durante unos cuantos años, algunos de ellos, hasta la edad adulta. Estos estudiantes (llamados *karandingo* en lengua sarahule) se quedan en el recinto del maestro y a cambio, le ofrecen mano de obra.

Los maestros de los *maisís* son *marabouts*, y una de las principales recompensas que se esperan de ellos, a cambio del trabajo duro, es la aproximación a secretos mágicos que poseen. Idealmente los *marabouts* facilitan habilidades a estos estudiantes para que puedan llegar a ser futuros *marabouts* o maestros de *jarañimbés*.

Los chicos que viven en los *maisís* tienen que trabajar muy duro: trabajan en el campo, en el bosque, se encargan de los animales y del trabajo doméstico. Una creencia muy extendida es la de que trabajar duro para el maestro es tan importante como lo que el alumno pueda aprender. Estos estudiantes, que normalmente se mandan al *maisí* desde lugares distantes, tienen un alojamiento muy pobre: comida limitada, poca ropa, cuidado sanitario básico inadecuado, etc.

Hay casos extremos que fueron recogidos en un informe realizado por Burama Jammeh (coordinador del sistema educativo coránico en Gambia), especialmente entre los *marabouts* de etnia fula que usan a sus estudiantes como fuente de sus

²⁰ Se han publicado cifras del número de alumnos en escuelas de modelo británico y en madrasas, pero se desconoce el número de alumnos escolarizados en *maisís* y *jarañimbés*.

ingresos. Los estudiantes van a pedir caridad (dinero y comida) por las calles y lo que consiguen lo dan al *marabout* al final del día.

Los propietarios de estos centros adquieren su riqueza a partir del trabajo de los chicos que acogen, y por lo tanto, no tienen ningún interés de que los niños se escolaricen en escuelas de modelo británico, ya que representa para ellos una amenaza para su base económica. Por eso es importante tener en cuenta el hecho de que la existencia de un *jarañimbé* o de un *maisi* fuerte en el pueblo, comporta normalmente una baja matrícula en la escuela de modelo británico instalado en este mismo pueblo.

II.2. La situación educativa en las zonas rurales

Es en las zonas urbanas donde actualmente se escolarizan más niños y niñas, sea la tipología de escuela que sea. El grado más alto de analfabetismo se encuentra en las zonas rurales y, al mismo tiempo, es en los pueblos donde no hay tanto interés por la escolarización de los niños y niñas, tal como lo constataba un director de una escuela que visité durante el trabajo de campo en Gambia²¹:

«There are certain places in the country where parents value education far more than any other thing in the world. Now most illiteracy is found in the provinces, in the interior. The further you move away from the capital, from the urban area, the more uneducated people you come across. Most of them are still not fully aware of the value of education» (Director de la escuela de primaria de modelo británico de Jahali Madina, CRD)

Actualmente en las zonas urbanas el índice de matriculación en las escuelas de modelo británico es mucho más alto que el de las zonas rurales, y es en las ciudades donde hay una alta concentración de alumnado en las clases y continuamente se necesitan más edificios y más aulas.

Aunque la educación primaria sea gratuita, esta situación no ha hecho cambiar a una parte importante de la población rural que aún no ve las escuelas de modelo británico como una alternativa educativa para sus hijos.

²¹ El trabajo de campo en Gambia se realizó desde el mes de noviembre del 2000 hasta el mes de febrero del 2001.

II.2.1. Religión y educación

Actualmente más del 90% de la población gambiana es musulmana y la población rural lo es casi exclusivamente, teniendo en cuenta que la mayor parte de cristianos viven en la capital.

En estos momentos los *marabouts* son figuras vitales en las comunidades gambianas y tienen una influencia considerable en el ámbito de la educación rural. La importancia de la educación religiosa lleva a que las madrasas sean más atractivas para los padres de zonas rurales, ya que se sienten atraídos por la religión, la moral y los aspectos disciplinarios de la educación que en ellas se imparte. A la vez, de acuerdo con las creencias islámicas, es un deber de los padres el hecho de asegurar que sus hijos e hijas sean educados para ser unos buenos musulmanes. Las creencias culturales y religiosas, por tanto, afectan al éxito de la educación de modelo británico de las zonas rurales.

La educación occidental desde su introducción ha sido vista como un elemento extranjero. Actualmente aún existe un cierto miedo a escolarizar a los hijos en escuelas de modelo británico, ya que se piensa que haciéndolo, se convertirán al cristianismo. Tal como explicaba un director de primaria de un pueblo:

«A reason might be religious, in the sense that many Muslim parents are afraid of sending their child to acquire Western type of education. It could be an open way for the child to assimilate European culture and to such a parent, a culture that is not known to him could be a threat to his own culture» (Director de la escuela de primaria de modelo británico de Jahali Madina, CRD)

II.2.2. Escolarización en las escuelas de modelo británico

Actualmente aún hay bastantes padres que son muy reticentes a matricular a sus hijos e hijas en escuelas de modelo británico. Temen que sus hijos pierdan la religión, las tradiciones del pueblo, las buenas maneras y que las chicas pierdan la virginidad. Incluso aquellos padres que desean que sus hijos vayan a la escuela de modelo británico consideran estos peligros.

Los motivos por los cuales los padres no escolarizaban ni escolarizan a sus hijos en escuelas de modelo británico son diversos:

1. El motivo principal se puede resumir en la pérdida de control respecto a sus hijos. Generalmente, existe la percepción de que inscribir a los hijos en escuelas de modelo británico comporta problemas para las normas y valores tradicionales de socialización. Normalmente los padres suelen mencionar los siguientes problemas: se vuelven irrespetuosos; no saludan a la gente mayor; no escuchan a la gente mayor; se vuelven desobedientes, obstinados e independientes.

Así pues, se constata que existe un miedo de los padres respecto a la corrupción de la moral de sus hijos. Hay algunos que piensan que los jóvenes que se independicen empezarán a beber y a tomar drogas y temen que los hijos que acaben la escuela y no encuentren trabajo terminen siendo unos criminales.

Por lo que respecta a las chicas, el temor viene dado principalmente, por la preocupación que tienen los padres de que pierdan la moral sexual y que puedan quedar embarazadas sin estar casadas.

Otro motivo de resistencia para la escolarización de las chicas viene dado por la preocupación de que puedan escoger a su pareja. Debemos recordar que en los pueblos las alianzas preacordadas aún son frecuentes y los matrimonios son la clave de la estructura social, por lo que la libre elección de la pareja pasa a ser una amenaza al sistema. Las jóvenes que se han educado en escuelas de modelo británico y especialmente las que han cursado secundaria, o bien pueden rechazar el matrimonio con un pariente de la familia²² para casarse con alguien escogido por ellas mismas, o bien rechazar el matrimonio con chicos analfabetos.

2. Los gastos que comporta la educación provocan que muchos padres no se decidan a escolarizar a sus hijos en escuelas de modelo británico. Al mismo tiempo, hay padres que consideran que el dinero que han invertido en la educación de sus hijos no ha servido para nada, ya que muchos de ellos no encuentran trabajos remunerados. Muchos de estos jóvenes formados y en el paro, no suelen volver a los pueblos ni a ayudar a su familia en las tareas del campo ni a trabajar poniendo en práctica las nuevas habilidades que han adquirido.

²² Los matrimonios entre primos cruzados en Gambia son frecuentes. Entre las etnias mandinga, fula y sarahule, estas bodas están muy generalizadas. El objetivo de estos matrimonios es el de perpetuar las redes de parentesco, mantener la proximidad de los hijos, y a la vez, invertir en la propia familia.

El paro juvenil en Gambia es muy alto y la gente que vive en zonas rurales sabe por experiencia que el certificado de primaria o de secundaria no asegura un trabajo remunerado. Por este motivo hay padres que no quieren gastar los pocos ahorros que tienen en la educación de sus hijos.

3. Otro motivo es la necesidad de la fuerza de trabajo de los hijos e hijas. Los padres de zonas rurales necesitan a sus hijos como mano de obra y si los llevan a la escuela, no podrán contar con ellos para trabajar en los campos, en los huertos y en el recinto doméstico. Las chicas cuidan de los hermanos menores, van a buscar agua a los pozos o grifos públicos, muelen el grano, lavan la ropa, trabajan en los huertos, algunas van al campo, etc. Los chicos van al campo encargándose de los bueyes para arar, van al bosque a buscar leña, se encargan de los burros, etc.
4. Los niños pueden estar un tiempo sin asistir a las madrasas rurales, sin llegar a tener unas consecuencias serias, mientras que no pasa lo mismo en las escuelas de modelo británico, donde no hay tanta flexibilidad. Éste es otro motivo que lleva a los padres a no matricular a sus hijos en escuelas de modelo británico.

De todas maneras, a pesar de la reticencia que han mostrado muchos padres a la hora de escolarizar a sus hijos en escuelas de modelo británico también hay bastantes familias que han optado por hacerlo. La razón principal ha sido la económica, ya que se ha considerado que la educación de un hijo es una inversión para el futuro de toda la familia.

A partir del estudio *Social Dimensions of Adjustment 1995* y de las entrevistas que realicé en Gambia, pude comprobar que había padres que tenían la esperanza de que sus hijos podrían continuar los estudios después de la educación primaria y de que al terminar la secundaria, encontrarían un trabajo estable, ganarían un salario y ayudarían a la familia del pueblo con este dinero.

III. CONSIDERACIONES FINALES

Las escuelas rurales gambianas se encuentran en comunidades donde la religión organiza la vida social en un nivel muy alto y donde las autoridades religiosas son

muy influyentes. Actualmente la educación de modelo británico se encuentra con el problema de ser percibida como perjudicial o negativa y forastera a la cultura y a la religión de la gente. Esta tipología de escuela es vista como un enemigo, donde los niños pierden la fe, y al mismo tiempo, los padres temen recibir un castigo el día del Juicio Final si escolarizan a sus hijos en estas escuelas.

Así pues, son fundamentalmente las creencias religiosas las que llevan a los padres a desestimar la escolarización de sus hijos en escuelas de modelo británico. Es a partir de esta situación que se entiende por qué muchos padres de zonas rurales no llevan a sus hijos a escuelas de modelo británico. Embarcarse en la educación occidental es una aventura que comporta riesgos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AD. (1995): *The Gambia. Social and Environmental studies* (Gambia, Pupil's Book 7, Macmillan).

CLARKE, J.; DAVIES, M. (1991): *A simple guide to Structural Adjustment* (Oxford, Oxfam).

OBASI, E. (1997): *Structural Adjustment and gender access to education in Nigeria, Gender and Education*, vol. 9, 2, pp.161-177.

ONIMODE, B. (1988): *A political economy of the African crisis* (London, Zed Books Ltd).

TESIS, TESINAS, PROYECTOS DE MÁSTER Y TRABAJOS

ROBERTS-HOLMES, G. (1998): *Towards an understanding of Gambian Teachers' lives and careers* (University of Nottingham).

COT JUVINYÀ, C. (1997): *The problematics of educational models in west Africa. The case of Senegal* (Gran Bretaña, M A Area Studies, Africa).

INFORMES Y DOCUMENTACIÓN ESTADÍSTICA

AD. (1992): Role of the media and community leaders in modifying adverse religious and cultural influences on population issues, *Research in population and development*, 4.

- ADEPOJU, A.: *Population poverty, structural adjustment programmes and quality of life in Subsaharan Africa Research*, paper 1 (Dakar, PHRDA).
- DEPARTMENT OF STATE FOR EDUCATION (2000): *The Republic of the Gambia. Education Statistics 1998-99* (Banjul).
- GOVERNMENT OF THE GAMBIA-UNICEF (2000): *Updating of the situation of children and women in the Gambia* (Gambia, Draft report).
- GOVERNMENT OF THE GAMBIA-UNDP (2000): *National Human Development Report 2000* (Gambia).
- GOVERNMENT OF THE GAMBIA-UNICEF (2000): *Strategy Paper for the country, programme 2002-2006* (Gambia).
- KEA, P. (1998): *The moral and the material: the practice of daily life in a changing Gambian community* (Uppsala, Nordic Africa Institute).
- MINISTRY OF FINANCE AND ECONOMIC AFFAIRS (1995): *Community Education Survey Report, The Gambia* (Banjul, Social Dimensions of Adjustment).
- UNICEF (1992): *The children and women of the Gambia, 1992. An analysis of their situation* (Gambia).
- UNICEF (1999): *National disability survey 1998* (Gambia, Government of the Gambia).
- UNICEF (2001): *The situation analysis of children and women in the Gambia 2000* (Gambia).
- UNITED NATIONS (1997): *National Development Report 1997* (Banjul, United Nations and The Central Statistics Department).

RESUMEN

Actualmente en Gambia el número total de alumnos matriculados en escuelas de modelo británico es mucho más alto que en escuelas coránicas formales o madrasas. De todas formas, la popularidad de los centros coránicos formales va creciendo, aunque lentamente, en todo el país.

Las escuelas de modelo británico aún son vistas por la población rural como un elemento extranjero. De hecho, la educación occidental ha sido vista como un elemento extranjero desde su introducción. Las escuelas, sobretodo de pueblos rurales sarahules, se encuentran en comunidades donde la religión organiza la vida social en un nivel muy alto y donde las autoridades religiosas son muy influyentes. Por consiguiente, la educación de modelo británico se encuentra con el problema de ser percibida como perjudicial o negativa y forastera a la cultura y a la religión de la gente.

La competencia entre el sistema educativo de modelo británico y el coránico es evidente. Los maestros de las dos tipologías de escuela, utilizan distintas estrategias para atraer familias a sus centros.

ABSTRACT

At present in Gambia, the total number of registered pupils in British model primary schools is much higher than the number of those registered in the Koranic formal schools or madrasa. However, it should be pointed out that the popularity of these Koranic centres continues to increase (although slowly) throughout the country.

The British model schools are still seen by the rural population as a foreign element within their culture and religion. In fact, Western educational methods have been seen as an intrusive element from their very introduction. Rural schools, especially the schools of the Sarahole people are found in communities where religious practices govern the organisation of the social life of the community to a high degree, and where the religious authorities are highly influential.

It can be taken from this that the educational system which follows the British model runs up against a problem, it is seen as being harmful, a negative foreign influence on the people and their culture.

The competition between the education system followed by the British model and that of the Koranic schools is obvious in Gambia. The teachers from both types of schools use different strategies to attract families to their educational centres.