



MECANISMOS DE APRENDIZAJE ENTRE IGUALES EN SENEGAL

Mireia Gil Alcàzar¹

Resumen

La educación es la herramienta necesaria para todo progreso de la persona y de su contexto; y más en zonas vulnerables donde es un elemento vital de desarrollo. Los mecanismos de aprendizaje en las afueras de Dakar se estructuran de varias formas, entre ellas, a partir de grupos de estudio entre iguales. Este artículo pretende mostrar cuál es el impacto del capital social y cultural de los jóvenes del barrio para combatir el fracaso y el abandono escolar, por un lado, y por otro para mejorar las condiciones de su contexto.

Parte de una metodología cualitativa a partir de la observación de distintas estructuras de estudio y de las entrevistas de distintos agentes en el barrio, entre ellos 32 entrevistas biográficas a jóvenes.

El resultado de este primer análisis nos muestra que es sumamente importante poder integrar un colectivo ya que favorece este aprendizaje. Las estructuras juveniles van más allá del puro estudio compartido y su capacidad de organización es un factor determinante para la mejora individual pero además del entorno. Son agentes de cambio delante de las adversidades cotidianas del barrio.

Introducción

El presente artículo pretende mostrar las estrategias comunitarias que los jóvenes senegaleses en las afueras de Dakar, en la zona periférica de Pikine, realizan para una mejora en su recorrido educativo y contexto social, a partir de una investigación realizada entre los años 2018 y 2021 dentro del marco de la tesis doctoral.

Esta investigación analiza los mecanismos individuales de 32 jóvenes de la zona, con los dispositivos puestos en marcha promovidos por jóvenes para fomentar el aprendizaje entre iguales. En el desarrollo del

¹ Doctoranda en Sociología en el grupo de Investigación «Global Education and Social Policies (GEPS)», Universidad Autónoma de Barcelona. Contacto: mgilalca@gmail.com

artículo se muestran distintas tipologías de colaboración entre iguales, destacando la creación de *amicales* como proyecto participativo y de buenas prácticas.

Si hablamos de educación en África, pensamos rápidamente en organismos internacionales y sin duda alguna, en el factor de la globalización. La globalización, fenómeno que implica una amplia gama de conexiones en todo el mundo, ha transformado las realidades sociales, económicas, tecnológicas y políticas en el globo. La educación no ha quedado ajena a estas transformaciones y ha provocado que para entender las realidades locales en materia educativa tengamos que analizarlas desde una perspectiva más global sobrepasando las fronteras del Estado-nación (Bonal, 2007, 5).

Esta globalización ha provocado que hayan crecido desigualdades importantes entre zonas del mundo, y al mismo tiempo, que se intenten reducir con una hoja de ruta a nivel mundial.

Ante esta globalización y un mundo interconectado nace la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que fue firmada en 2015 por los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de las Naciones Unidas con el fin de representar el compromiso internacional para hacer frente a los retos del planeta: ya fueran de carácter social, económico o medioambiental.

A pesar de que se ha enriquecido mucho el patrimonio de datos disponibles sobre las prácticas educativas en África Subsahariana, la realización de una investigación cualitativa continúa siendo un reto que vale la pena, puesto que este tipo de estudios es escaso. Los datos cuantitativos muestran una perspectiva general de la región, pero no alcanzan a detectar las casuísticas de la educación en un país en concreto, ni las diferencias entre una zona urbana y rural. Se centran en analizar a groso modo unos datos que generalizan muchas veces y que no detectan las necesidades específicas de un contexto, un grupo y edades determinadas. Tal y como explican Hanushek y D. D. Kimko (2000), hay que sobrepasar las medidas cuantitativas en materia educativa para interesarse en lo cognitivo, una medida cualitativa según ellos y más apropiada para medir el capital humano. Según Altinok (2006), puesto que un año de escolarización en un país *i* no es el mismo rendimiento que un año de escolarización en el país *j*, los estudios que toman únicamente la cantidad de escolarización son sesgados (Niang, 2014, 17).

La sociología de la educación, la economía de la educación y la pedagogía sensible a las desigualdades han señalado dos problemas que son ineludibles para lograr el ODS4. En primer lugar, los datos disponibles a partir de exámenes estandarizados demuestran que a menudo el alumnado de los países africanos tan solo registra un nivel muy precario de las competencias académicas básicas (Hanushek, 2008, 67). En segundo lugar, a pesar del aumento de la matrícula, la desigualdad de oportunidades no se suaviza en los países en desarrollo (Hannum & Buchmann, 2005, 333). Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de entender el contexto particular para contrarrestar estas desigualdades y promover la inserción laboral y la continuidad de los estudios profesionalizadores o superiores de calidad.

Además, otro elemento de especial interés es el proceso para llegar a ello. Durante mucho tiempo los programas educativos, concretamente en países africanos, se han inspirado principalmente en las guías internacionales, o directamente en la experiencia de otros países desarrollados. Esta perspectiva es sesgada a la detección de las necesidades, centrada en indicadores sobre el acceso, material y nivel formativo de los

docentes. No se han precisado suficientemente varios factores limitantes de esta educación, como son los altos efectivos en clase, los métodos de enseñanza o el seguimiento del alumno en particular. La urgencia de la escolarización se ha impuesto sobre los aspectos transformadores de una educación integral.

A la vez, cabe destacar también que las condiciones socioeconómicas de la mayor parte de la población a menudo limitan las posibilidades de estudiar en un ambiente adecuado. Muchos hogares urbanos y rurales no disponen de espacios de tranquilidad ni el mobiliario necesario para el estudio. Dentro y fuera de la escuela no se dispone de suficientes infraestructuras como bibliotecas públicas, ordenadores y acceso a internet o disponibilidad de realizar salidas culturales.

La mayoría de las políticas educativas se diseñan para que una tasa elevada del alumnado alcance los estudios superiores y acelere el crecimiento económico. En Senegal un programa como el PDEF² se impone entre los años 2000-2011. En 2012 se aprobó el PAQUET-EF³ con el mismo fin. Sin embargo, Hanushek (2008, 67) ha notado que esta hipótesis a menudo se apoya en una evidencia empírica incompleta porque “aunque el aprendizaje pueda favorecer el crecimiento económico, el análisis es incompleto si no presta atención a los factores del aprendizaje”. En países como Senegal es especialmente ineludible tener en cuenta las desigualdades y carencias que se han observado anteriormente.

Una de las preguntas de investigación con las que trabajo ha surgido ante esta complejidad. Si los gobiernos no hacen suficiente construyendo escuelas y diplomando al profesorado, ni los y las estudiantes disponen de oportunidades por el simple hecho de asistir a estas escuelas ¿qué puede hacer la sociedad civil? Los sindicatos docentes y varios movimientos sociales han llamado la atención sobre estos problemas. Pero es mucho más difícil observar en concreto qué pueden hacer los jóvenes con su futuro.

Según datos de Naciones Unidas (2020)⁴, la población africana sobrepasará los mil millones de habitantes, con el 60% de jóvenes de menos de 35 años. En el 2020 se estima que tres africanos sobre cuatro tendrán 20 años de media. La juventud africana ofrece sólidas posibilidades de innovación y aceleración del crecimiento económico en el continente. Sin embargo, este dato demográfico constituye también un reto económico y social con incidencias sobre la paz y la seguridad.

En una sociedad donde el sistema educativo no encaja con las necesidades de los jóvenes y con su futuro, es evidente que estrategias para sobrepasar las dificultades que el propio sistema y contexto obstruyen a los jóvenes son necesarias para tal progreso. El joven crea, por un lado, sus propias estrategias y, por otro, se une y crea redes para unir más fuerzas. Es así como el colectivo pasa por encima de la individualidad de la persona, hecho que contrasta con las sociedades occidentales y con la idea de la excelencia individual académica.

² Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (2000-2011).

³ Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence-Éducation Formation (2012-2025).

⁴ Véase en Office of the Special Adviser on Africa

<https://www.un.org/fr/africa/osaa/peace/youth.shtml#:~:text=Selon%20les%20statistiques%20de%20l,auront%2020%20ans%20en%20moyenne.>

Por esta razón, las estrategias comunitarias son un elemento esencial para el desarrollo del contexto y del individuo, con ellas se impulsan elementos para el progreso más allá de la persona, ya que es necesario el colectivo para avanzar.

1. El contexto

En zonas como la del estudio, en la periferia de grandes urbes como lo es Dakar, se concentra una población, la mayoría de ella, que ha emigrado para poder ganarse la vida. Esta migración, que no cesa, empieza en los años 60 fruto de la precarización de las zonas rurales del país y de los países limítrofes, como son Guinea Conakry y Guinea Bissau. En aquel momento se construyó un barrio nuevo en Dakar como espacio residencial acorde con la planificación urbanística de la ciudad. En consecuencia, muchos vecinos se vieron obligados a mudarse a esta zona periférica donde conviven desde entonces con la población procedente de las zonas rurales que migraron.



Figura 1 - Mapa de Senegal. Fuente: Desconocida. En las afueras de la capital se encuentra la población de Pikine.

Actualmente el país cuenta con un 50% de población menor de 30 años⁵, lo que significa que existe un volumen importante de jóvenes para poder impulsar la economía. Pero esta economía avanza a dos velocidades. Por un lado, la inversión extranjera promueve actividades comerciales e infraestructuras para un grupo reducido de población que se puede permitir acceder a ellas. Por otro, mucha gente intenta sobrevivir iniciando proyectos con escasos recursos. Hasta el momento la política económica no ha logrado reducir la precariedad laboral ni rentabilizar las materias primas e industrializarlas en el mismo país.

⁵ Véase en l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie: <http://www.ansd.sn>.

Dos de los principales problemas de la juventud senegalesa que vive en las afueras de la capital son el fracaso escolar y la inserción en el mundo laboral. Estamos ante un sistema educativo donde se han realizado mejoras en cuanto la accesibilidad pero no en la calidad de los estudios, por lo que muchos jóvenes abandonan sin conseguir ningún título. Además es también uno de los países africanos que cuenta con más paro juvenil, con todas las dificultades que conlleva.

Senegal es uno de los países de bajo ingreso económico que presenta un proyecto ambicioso en materia de educación y formación profesional, a raíz de las políticas educativas que se están realizando. La población total es de unos 15.000.000 en todo el territorio y el IDH del país se encuentra en el rango 166 de 189 países y territorios.

En una década los índices de escolarización han aumentado considerablemente en cuanto al acceso de la escolarización en Primaria, pero no lo han hecho, o con cifras muy inferiores, en la calidad y continuidad en los estudios.

Ante las realidades socioeconómicas de muchos países en vías de desarrollo, vemos como las políticas educativas tienen muchas dificultades para neutralizar las desigualdades entre regiones de un mismo país, género, zonas urbanas frente a zonas rurales, etc. La WIDE⁶ presenta a través de distintos indicadores: por ejemplo, completar los estudios secundarios actualmente en el país, presenta uno de los más bajos índices en la escolarización obligatoria. Las desigualdades entre género se agudizan siendo unos niveles más bajos entre chicas que en los chicos. Evidentemente el nivel económico también es un factor importante en complementar los estudios, así como también lo es el indicador sobre los jóvenes excluidos del sistema educativo. Si hablamos de los niveles de absentismo escolar, podemos ver que todavía son muy elevados en edades comprendidas entre los 14 y los 20 años.

Aunque la tasa de escolarización ha aumentado en estos últimos años (según la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, es de 83,7%), la tasa de finalización de los estudios primarios es de un 60,4%, muchas veces por problemas en la calidad y equidad en el sistema. Por ello, el Gobierno lleva estas dos últimas décadas trabajando en planes educativos que desarrollen y mejoren el sistema educativo.

2. El marco teórico

El marco teórico se fundamenta principalmente en dos conceptos, el primero de Bordieu sobre los capitales y el segundo de Lewin sobre las trayectorias educativas.

Bourdieu (1998, 36) observó que en la escuela, el capital económico no es el principal recurso para el aprendizaje sin una cierta dotación de capital cultural. El capital económico es determinante si no hay plazas escolares disponibles para todo el mundo, ya que las élites y buena parte de las clases medias pueden pagar una escuela privada. Cuando la escolarización es universal, el peso del capital económico disminuye, pero la capacidad de convertir el capital cultural en éxito escolar marca la diferencia. El capital cultural consiste en las predisposiciones y estrategias que las clases medias adquieren al estar familiarizadas con la 'alta cultura'

⁶ World Inequality Database on Education: <https://www.education-inequalities.org/>.

que transmiten los medios de comunicación, las formas artísticas acreditadas por determinadas instituciones y el mismo sistema escolar. Las clases medias profesionales convierten fácilmente su capital cultural en éxito escolar en casi todo el mundo. A veces utilizan su capital económico para acceder a las mejores escuelas, pero muchas otras veces simplemente obtienen mejores resultados aunque estudien en escuelas públicas con un alumnado diverso. Para las clases populares esta conversión es mucho más problemática. La escuela presupone que su alumnado ha tenido una serie de experiencias con la 'alta cultura' que no son tan comunes para ellas. En Senegal, además, presupone que se expresan en francés con una fluidez que no es tan corriente en el país.

En las afueras de Dakar parecen ser especialmente importantes las estrategias de conversión que combinan el capital cultural y el capital social. Aunque la mayoría de niños y niñas esté escolarizada, en mi trabajo de campo he notado que sus resultados académicos no sólo dependen del capital cultural que les transmiten sus familias. No resulta posible cuantificarlo, pero los datos etnográficos indican que un número significativo de alumnos recurre a círculos de iguales para afrontar sus tareas escolares en mejores condiciones. Es decir, el capital social juega un papel considerable.

El capital social consiste en las conexiones sociales de las personas. Bourdieu (1988) también señaló que este recurso podía ser útil para progresar en los estudios, pero sus trabajos no ilustran esta hipótesis con muchos detalles. En cambio, el sociólogo norteamericano James Coleman (1988) destacó un aspecto del capital social que es muy visible en las escuelas de Pikine. Para Coleman, las conexiones sociales favorecían la confianza de unas personas en otras y en las instituciones. En su opinión, una persona se acostumbra a colaborar con los demás y a planear su futuro si obtiene experiencias satisfactorias de sus relaciones con otras personas. Coleman observó que, de esta manera, las escuelas católicas obtenían buenos resultados en los barrios más degradados de muchas ciudades norteamericanas. De acuerdo con sus resultados empíricos, este tipo de escuelas conseguía crear una comunidad de estudiantes, familias y profesorado gracias a la cual los jóvenes se sentían más seguros y desarrollaban herramientas para pensar en positivo sobre su futuro. Desde esta perspectiva, pues, me pregunto hasta qué punto los círculos de iguales ejercen una influencia similar en los jóvenes de Pikine.

Por otro lado, Keith Lewin (2011, 333) muestra cómo, entre 2000 y 2015, el Programa de la Educación para Todos prestó toda la atención a la escolarización en el nivel primario pero descuidó las trayectorias de los estudiantes entre niveles escolares. Muchos países de la región lograron acercarse al objetivo de una escolarización primaria universal, cuantificado en una relación del 100% entre el número de estudiantes y las plazas escolares disponibles. Sin embargo, en pocos años la relación superó el umbral del 100 porque muchos jóvenes repetían curso varias veces y continuaban asistiendo a los niveles iniciales a pesar de tener una edad mucho mayor que la oficial.

Nos basamos, así pues, en que el Capital Social y el Capital Cultural son elementos esenciales para estrechar la zona 5 y zona 6 de exclusión reflejadas en la Figura 2. En África Subsahariana muchos jóvenes o bien abandonan la enseñanza secundaria (zona 5) o bien continúan estudiando este nivel educativo pero muestran múltiples riesgos de abandonarlo prematuramente (Lewin, 2011: 334-335). En concreto, nos

preguntamos si el bagaje familiar (capital cultural) y los círculos de iguales (capital social) permiten a algunos jóvenes eludir estas dos zonas de exclusión.

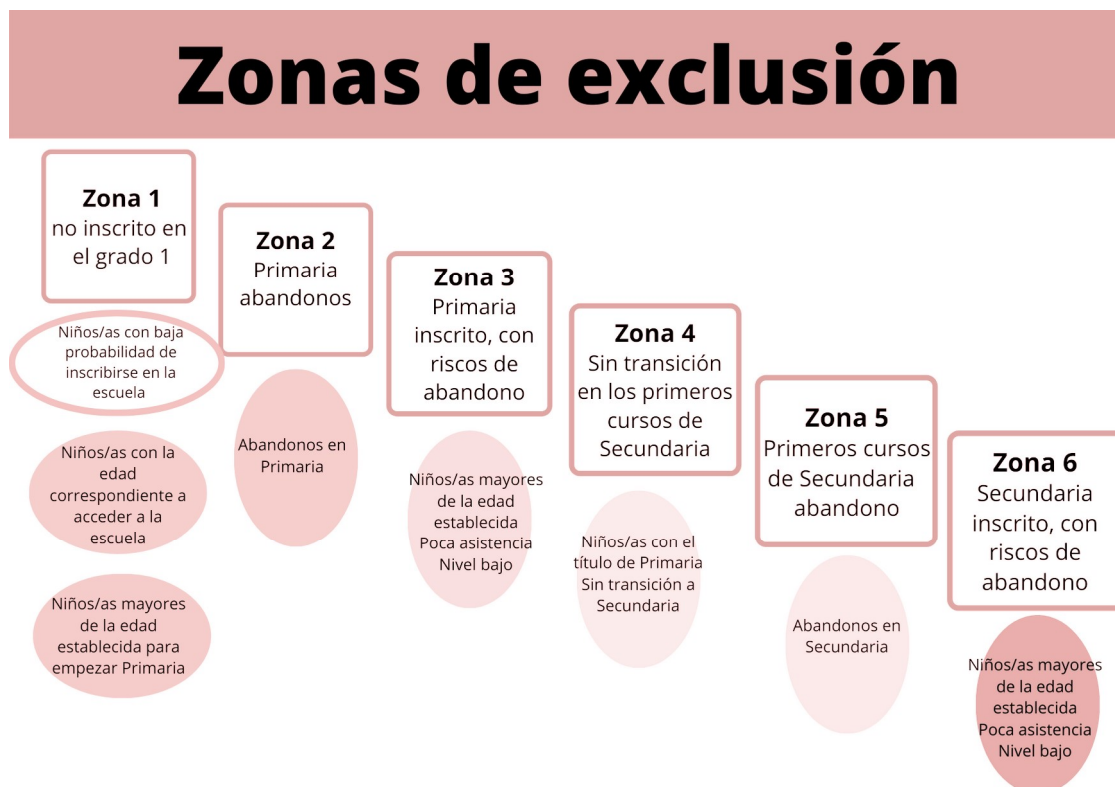


Figura 2 - Zonas de exclusion. Fuente: Lewin en Access to education revisited: Equity, drop out and transitions to secondary school in South Asia and Sub-Saharan Africa.

Por otro lado, entendemos como Capital Económico aquél relativo a los ingresos del entorno del joven. Señalamos que los ingresos pueden provenir de familiares o externos a los ingresos del padre-madre, puesto que la educación del joven se puede encargar alguien cercano a él que no sea su padre o madre. El Capital Cultural lo entendemos como las capacidades y competencias del propio joven, que ha heredado de una educación tradicional o que él crea frente a los retos que le llegan. Y por último, el Capital Social es en sí el entorno del joven que lo acompaña a hacer frente a lo cotidiano.

Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social
Ingresos padre-madre Ingresos familia cercana Ingresos externos	Estrategia propia de estudio Inteligencia y capacidades Educación Tradicional	Referente Centro educativo Entorno religioso Amistades Familia Comunidad

Tabla 1 - Los Capitales y los elementos que los integran. Fuente: elaboración propia.

Utilizamos estos conceptos para confeccionar la muestra de alumnos/as entrevistados/as. En Pikine el capital económico es relativamente homogéneo. La estabilidad económica, aún siendo de distintos tipos, es en gran parte homogénea en este contexto ya que casi todos los jóvenes del barrio parten de una (in)estabilidad económica similar. Estamos hablando de un nivel social bajo, donde las necesidades básicas quedan cubiertas en casi todos los momentos, pero se vive en la fragilidad del momento, en el día a día y dependiendo de terceros. El capital cultural del alumnado que estudia en las distintas escuelas del barrio también es relativamente uniforme, el nivel de estudios de sus padres no supera el nivel de Bachillerato y en la media casi no llega a la escolarización obligatoria completa. En cambio, lo que no es tan homogéneo es el capital social. Las personas entrevistadas despliegan estrategias de estudio muy diferentes según dos elementos de su capital social: (1) su relación con sus iguales, y (2) sus referentes.

Si las políticas educativas no tienen en cuenta estos procesos de conversión entre capital económico, cultural y social, se generan limitaciones generalizadas que impiden la mejora del sistema. Aunque todo el mundo disponga de escuelas, y por tanto el peso del capital económico sea relativo, la combinación de su capital cultural y social facilita que unos/as alumnos/as progresen mientras que otros/as corran un riesgo considerable de sufrir problemas de aprendizaje y de abandono escolar. Aunque los equipamientos, el currículo, los métodos pedagógicos y el sistema de evaluación ejercen su influencia, parece que el entorno social y la capacidad de respuesta del alumnado son determinantes debido a estas combinaciones de capital cultural y social.

3. La muestra

En la recogida de la muestra nos focalizamos en una zona de Pikine, Djiddah Thiaroye Kao, y en distintas tipologías de centro en el que pudiésemos encontrar a jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 21 años que estuviesen cursando la etapa de CINE-3 (4ème en el sistema educativo senegalés) durante el curso 2018-2019⁷. Se escogió la zona de forma deliberada, entendiendo que para el desarrollo de las entrevistas teníamos que acotar la zona periférica de Pikine y concentrarnos en un contexto. Una de las primeras dificultades era encontrar a los jóvenes escolarizados⁸. Si lo realizábamos a partir de actividades fuera del horario escolar, nos podíamos enfrentar con una muestra que no reconocía las casuísticas del barrio del tipo étnico, religioso, etc. Así, los centros eran la mejor forma de poder acceder a los entrevistados, pero teníamos que seleccionarlos según una tipología. En concreto, seleccionamos cuatro centros: el público de la zona, el católico, uno laico y otro franco-árabe. Esta selección nos da una globalidad de posibles perfiles de jóvenes de la zona.

Estos centros se caracterizan por los perfiles siguientes:

⁷ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación establece la educación secundaria alta con el código CINE-3. El sistema educativo senegalés se estructura en: 6 años de etapa de Primaria (obligatoria), 4 años de Secundaria (no es obligatoria, aunque hay una fuerte presión de los OO.II para integrar la obligatoriedad de los estudios en los 6+4). Al final de cada etapa se realiza un examen a nivel estatal para dar continuidad a los estudios. El llamado CEE en CM2 y el BFEM en 3ème final de la etapa de Secundaria.

⁸ Entendemos que es necesario que los jóvenes estuvieran escolarizados al inicio de nuestra investigación para poder analizar qué tipo de estrategias realizaban.

— CEPR1

Es un centro privado laico. Parte de la construcción y rehabilitación del centro se realizó con ayudas de cooperación internacional. Su fundador, un vecino de la zona, constata las limitaciones que hay en el acceso a la educación e inicia el proyecto sin ningún apoyo público. Según nuestra observación y entrevistas en el centro, se trata de un alumnado heterogéneo, que provienen de distintos puntos de la zona, con alternaciones de centros educativos también del contexto. El recorrido escolar en el centro es de una media de 6-8 años. Tienen una oferta educativa que va desde Infantil hasta Bachillerato. Las clases son pequeñas con efectivos relativamente altos entre 50-60 alumnos por aula. La tercera planta, donde conviven los niveles superiores, está construyéndose poco a poco.

— CEPR2

Es un centro privado católico. El único de la zona. Toda la construcción es realizada con ayudas de cooperación internacional. Consta de un edificio de Primaria y otro de Secundaria. Se está realizando la construcción del edificio de Bachillerato para poder empezar el próximo curso. Tiene una extensión grande con la posibilidad de realizar actividades exteriores, deportivas y socioculturales. Las aulas son grandes, con una media de 40 alumnos por aula y bien dispuestas. El alumnado ahí está una media de casi 10 años. El recorrido educativo es muy constante en el centro.

— CEPR3

Es un centro privado musulmán. Además de centro educativo es también un internado de chicos y una mezquita. Acoge ex-talibés (chicos que anteriormente mendigaban a cambio de aprender el Corán) que viven internos en el centro. El centro también recibió ayuda para su construcción a partir de una fundación de Arabia Saudita. La enseñanza alterna francés y árabe. El alumnado es homogéneo, la mayor parte de la cofradía "*bouride*". La oferta va de Infantil a Bachillerato. Las clases son bastante pequeñas y tal y como le sucede al centro privado laico, las aulas de los cursos superiores están a medio acabar. Se constata una fuerte segmentación dentro del aula entre chicos y chicas. Las mujeres solo imparten clase en los cursos iniciales (Infantil).

— CEPU1

Es un centro público. Inicialmente fue construido para ser un centro de educación Primaria pero debido a los escasos centros de Secundaria a finales de los 2000 se reconvirtió en un centro de Secundaria llamado de "proximidad" para que los jóvenes no tuviesen que salir del barrio a realizar esta etapa. Los efectivos son de más de 90 alumnos por aula. Existen 5 líneas por curso y un sistema de alternancia lectiva ya que el centro no dispone de las aulas físicas necesarias para todas las clases pedagógicas. Acceso directo solo a Secundaria. Clases espaciosas pero con muchos efectivos, con necesidades de rehabilitación. El promedio de recorrido es de 3 años en el centro, ya que solo se realiza esta etapa. Muchos alumnos llegan al centro porque vienen de otros centros de la zona.

4. Análisis de las entrevistas

Se realizaron, durante el curso 2018-2019, 32 entrevistas (17 chicos y 15 chicas) de los centros citados anteriormente. Las entrevistas tenían por objetivo poder conocer el contexto del joven, primeramente a nivel formativo: su recorrido, cómo llegó en el centro, en qué centros había estado anteriormente, etc. Cómo era su escuela, entorno físico, acompañamiento de los profesores y materias. Vida social: la relación con sus amigos y las actividades que realizan. Aprendizaje: cómo y con quién aprenden y revisan las materias. Familia: entorno próximo, con quién viven, estructura familiar. Futuro: qué les gustaría realizar y proyectos. Las entrevistas duraron unos 40 minutos de media, según el nivel de francés que tenían los jóvenes entrevistados y se realizó a lo largo de un mes, de forma escalonada.

Aunque no hay muchas divergencias a nivel socioeconómico de los jóvenes entrevistados sí que hemos detectado a nivel global algunas características que se parecen o que se han detectado en algún centro en concreto.

Las entrevistas muestran que parte de los jóvenes entrevistados trabajan a partir de grupos de estudio por iguales, o que si no participan, conocen estructuras para ello.

Entre estos tipos existe una amplia variedad de formas. Primeramente jóvenes que trabajan en casa de uno u otro para revisar el día a día de las lecciones. Alguna vez también con el apoyo de un referente mayor: padre, tío, hermano/a, etc. Se centran explícitamente en el estudio como objetivo de reunión.

Otros, que de forma más estructurada, trabajan en un centro educativo por las tardes o un espacio social. Esto implica que la Dirección del centro les deje algún espacio y que de forma más o menos estructurada se impartan algunas clases de revisión. Las entrevistas nos muestran como es un hecho recurrente en parte del grupo de entrevistados del centro CEPR3, en el que una parte del alumnado se concentra dos días por semana a l' "École Publique 27" para revisar árabe. Incluso con algún profesor de la materia. A diferencia de la primera categoría, requiere de una estructura más consolidada y una interacción social para poder trabajar en espacios públicos, como es l' "École 27".

Existe además, otra categoría, mucho más estructurada que es llamada normalmente como "Amical". Aunque el término "Amical" no sea estrictamente para el estudio (puede ser una estructura con otro fin) ni realizada para y por jóvenes (la podrían integrar mujeres, hombres...), aquí nos referimos a estructuras realizadas por y para jóvenes del barrio que su fin va más allá del estudio. Incorporan una parte de su finalidad al hecho de poder revisar entre iguales, con apoyo externo de algún joven estudiante de universidad que les pueda ayudar, o con financiamiento propio de la estructura (a partir de cotizaciones y donativos) o prestaciones de algún profesor para hacer clases de revisión.

Además del espacio de estudio, existe un equipo coordinador que normalmente se estructura en comisiones de distintas temáticas. La finalidad de este equipo coordinador va más allá de acompañar al estudio ya que tiene por objetivo contribuir en acciones medioambientales y sociales del barrio. Se pueden realizar acciones de limpieza de calles, espacios verdes, acciones de sensibilización de los jóvenes que están en Secundaria sobre temas sanitarios, de recorrido educativo (¿Qué estudiar después de la

Secundaria o Bachillerato?), organización de premios de excelencia, orientación de los nuevos estudiantes de la zona a la Universidad, entre otros.



Figura 3 - Distinción entre los tres tipos de Grupos. Fuente: elaboración propia.

En una entrevista previa a un joven estudiante de la Universidad se muestra la importancia del capital social. Estas estructuras están lejos de ser un caso aislado y cada vez más están estructuradas e interconectadas. Parten de fines no lucrativos y para apoyar a los propios jóvenes. En particular, hablamos con el Presidente de la “Ligue d’élèves et étudiants de Pikine” (LEEP) iniciada en 2004 por un actual profesor de filosofía en la Universidad. Actualmente lo lideran 30 jóvenes de forma voluntaria y se estructuran por comisiones para llevar a cabo acciones en la *commune*⁹.

A raíz de esta entrevista, conocimos la “Fédération d’élèves et étudiants de Pikine” (FEEP) conformada por 16 “Amicales” de distintos distritos de la zona. Su objetivo (aunque existen diferencias y maneras de estructurarse distintas) es apoyar, por un lado, el aprendizaje de los jóvenes que estudian Secundaria y Bachillerato, y los estudiantes de la Universidad, por otro. Se financian gracias al apoyo de instituciones públicas y donativos privados ya sea en especie, económico o posibilitando espacios.

Parte de los alumnos entrevistados integran algún tipo de amicales sobre todo por el espacio de estudio y el acompañamiento que dan para su recorrido educativo. Destacamos que la mayoría de los entrevistados que integran este tipo de grupos lo realiza de forma tímida ya que normalmente han empezado a integrarla desde hace poco (la mayoría de jóvenes entrevistados tienen entre 15-17 años) de alguna manera son los beneficiarios de estas estructuras con el objetivo de romper las barreras y pasar a ser agentes.

Analizando la tabla, se extraen datos significativos - la mayoría de jóvenes de esta edad realizan un estudio por su cuenta, seguido de los dos tipos de grupo señalados anteriormente (grupo 1 y grupo 2). El último grupo lo conforman casi en su totalidad por chicas de uno de los centros. Esto es debido a la red que han construido a través del árabe como forma de trabajo conjunto y de comunidad.

⁹ Término en francés para designar una municipalidad o distrito. En este caso se trata de una de las zonas de Pikine.

Tipología	Centro	Chicos (núm)	Chicas (núm)	% Chicos	% Chicas	Número absoluto (N)
Estudian por su cuenta	CEPR1	0	1	19%	16%	11
	CEPR2	0	3			
	CEPR3	4	0			
	CEPU1	2	1			
Estudian entre iguales en casa o con un apoyo externo (grupo 1)	CEPR1	3	2	16%	9%	8
	CEPR2	0	1			
	CEPU1	0	0			
	CEPU1	2	0			
Estudian entre iguales en espacios educativos/ sociales (grupo 2)	CEPR1	0	1	13%	13%	8
	CEPR2	3	1			
	CEPU1	0	1			

Tabla 2 - Relación de grupos a partir de las entrevistas realizadas. Fuente: elaboración propia.

5. Era Covid-19

Debido a la crisis mundial del coronavirus ciertas dinámicas se han visto truncadas. El Estado decretó el cierre de los centros hasta el mes de julio para el alumnado de final de etapa; para el resto de clases se ha finalizado el curso escolar.

Se realizó un segundo turno de entrevistas a los mismos jóvenes entrevistados en el 2018-2019, entre agosto y septiembre de 2020 para ver los mecanismos del alumnado y si había algún cambio importante. Ante este contexto, los jóvenes entrevistados en su mayoría, han optado por trabajar de forma individual ya que las directrices del Estado limitaban el acceso a escuelas y reuniones. No obstante, desde el CEPR2 se ha fomentado el aprendizaje entre iguales a partir de grupos propuestos por el mismo centro y de forma guiada por distintos profesores, hecho que ha fomentado el estudio y la preparación de examen del alumnado.

Una propuesta de las "Amicales" de Pikine, este verano, ha sido poner en marcha clases de refuerzo para dar respuesta a los ciclos que el Estado ha dejado sin propuesta formativa desde el mes de marzo. El objetivo de estas clases es poder dar respuesta educativa, pero también social, a niños, niñas y jóvenes que llevan meses sin hacer nada y con poco o ningún seguimiento desde los centros educativos.

Conclusiones preliminares del análisis

Los primeros resultados a raíz de las entrevistas y el estado de la cuestión, nos hacen encaminar hacia el valor del aprendizaje entre iguales y comunitario como mecanismo contra el abandono y fracaso escolar además del impacto positivo hacia la comunidad. Hace falta ver como el impacto de la Covid-19 afecta al desarrollo posterior de este tipo de grupos. Aunque la pandemia haya parado dinámicas, también ha favorecido propuestas de participación juvenil para mejora del contexto.

A nivel formativo, en casi todas las entrevistas se expresa voluntad por estar en el centro y un buen acompañamiento de los profesores en su aprendizaje. A su vez, cabe remarcar que el espacio de ocio se diversifica entre chicos y chicas, siendo el de los chicos, espacios de interacción con el deporte (sobre todo el fútbol) y el de reunión en algún espacio del barrio. En cambio, las chicas, el ocio va más encaminado en actividades que van más relacionadas al apoyo de tareas del hogar y a grupos reducidos de amigas que se entreyudan en estas tareas. Es interesante ver cómo los jóvenes interactúan a partir del ocio para ver qué estrategias y qué factores son los limitantes en su contexto educativo y social.

En las entrevistas algunos de ellos expresaron que integraban grupos de jóvenes para poder estudiar y revisar el temario fuera del horario escolar, otros realizaban clases particulares y otro grupo prefería hacerlo solo o con un grupo reducido de amigos o amigas.

Aún es pronto para asegurar que el hecho de integrar un grupo de estos influya en los resultados académicos, pero es una primera pista para poder analizar las conexiones que se realizan entre ellos. Sí que podemos afirmar que el hecho de integrar un grupo influye en la mayoría de casos para bien ya que se crean redes de apoyo entre iguales.

Aunque la tipología de familia es distinta, no hay ningún patrón que la relacione con el tipo de centro con el que acuden, simplemente se remarca que en algunos casos los jóvenes viven en casas grandes con mucha gente, principalmente porque hay poligamia. Además, cabe remarcar que no todos los hermanos y hermanas parten de las mismas oportunidades, viéndose que depende de las situaciones uno puede ir a un centro privado o público o distintos privados. Esto dependerá de quién se haga cargo del menor y del rendimiento de éste en los estudios. Por lo tanto, la selección del centro viene supeditada por la “suerte” que tenga el joven a la hora de la inscripción y por sus “logros”, es decir capital cultural.

A esto cabe añadir, que también son interesantes las diferencias entre las religiones musulmana y cristiana como forma de entender las relaciones sociales. Y las responsabilidades que tienen de por sí los jóvenes por el hecho de ser chicos o chicas y las posibilidades que tienen por su condición.

Además, el valor que tiene la educación en el círculo familiar así como el acompañamiento de alguien de la familia para el éxito educativo es fundamental para la continuidad de los estudios, así pues ponemos en valor el capital social y el capital cultural como hecho que permite dentro de un contexto socioeconómico bastante homogéneo y con distintas limitaciones, el hecho de poder proseguir en los estudios o dejarlos.

El estado de la cuestión todavía no nos revela el impacto social que tienen estas estructuras hacia los jóvenes, aún así, según datos proporcionados en las entrevistas, nos indican que con más acciones de este

tipo en el barrio, más impacto tienen directamente en el recorrido educativo de los jóvenes y en lo comunitario. Más allá de poder alcanzar niveles de estudio más elevados (mejorar los porcentajes de escolarización), es interesante poder ver el impacto que suponen organizaciones de este tipo para la ayuda mutua, y para combatir y trabajar las desigualdades desde lo local.

Aquí los jóvenes muestran dos tipos de roles, uno como beneficiario de las acciones que se realizan y otro como agente activo de estas acciones donde toma consciencia de las limitaciones del barrio, de su contexto e intenta remediarlo.

Cabría profundizar más los roles entre chicos y chicas para ver si hay alguna distinción en relación al género y también a la religión. En el punto donde se encuentra nuestro análisis, no podemos discernir si el género y la religión son un elemento esencial en la elección del ocio y tiempo libre. En el supuesto que las redes entre iguales fortalecieran el éxito educativo, supondría que si una política educativa abarcara más allá del aula, en estos contextos se garantizaría más calidad en materia educativa y reduciría el abandono y fracaso escolar. Además, se podría trabajar desde una perspectiva de abajo-arriba (desde una mirada comunitaria hacia la mirada institucional) para la eliminación de las desigualdades que existen en lo local.

Afrontar las problemáticas sociales desde una perspectiva más comunitaria, es construir políticas educativas y juveniles que se adaptan realmente a las necesidades del contexto. Desgraciadamente, aunque las “Amicales” están fuertemente enraizadas en el contexto y algunas de ellas tienen contacto con las instituciones comunales, las Instituciones más allá de estas Communes, no hacen hincapié en el motor que pueden ser estructuras que trabajen para y por los jóvenes, el futuro del barrio, del país y del continente.

Referencias Bibliográficas

- Agence Nationale de la Statistique et de la démographie (2012) *Atlas démographique du Sénégal-Rapport Final*. <https://bit.ly/3oLy8Aw>.
- République du Sénégal. (2003) *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation* (Éducation pour Tous). P.D.E.F/E.P.T, Ministère de l'Éducation.
- Altinok, N. (2006) Capital humain et croissance: l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves, *Économie publique/Public economics*, 18-19. <https://bit.ly/3bPAARs>.
- Bonal, X; Tarabini-Castellani, A; y Verger, A. (2007). *Globalización y educación*. Textos fundamentales, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://bit.ly/3fL59ZT>.
- Hannum, E; Buchman C. (2005). Global educational expansion and socio-economic development: An assessment of finds from the social sciences». *World Development*, 33, pp 333-354.
- Hanushek, E, A., and Kimko D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90 (5), pp 1184-1208.
- Hanushek, E; Jamison D; Woessmann L. (2008). Education and economic growth: It's not just going to school but learning that matters. *Education Next*, 8. pp 62-70.
- Lewin. M.K. (2011). Access to education revisited: Equity, drop out and transitions to secondary school in South Asia and Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 31. pp 333-337.
- Niang, F. (2014). L'école primaire au Sénégal: éducation pour tous, qualité pour certains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13. pp 239-261.
- République du Sénégal. (2003.) *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation* (Éducation pour Tous). P.D.E.F/E.P.T, Ministère de l'Éducation.
- République du Sénégal. (2013). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence* (PAQUET). <https://bit.ly/3wyMQhh>.

[Índice](#)